

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

GIANICE STABILE FORTES

**O(A) PROFESSOR(A) DE ENSINO RELIGIOSO E OS(AS)
ALUNOS(AS) DE 4ª E 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS
RELAÇÕES DE TROCA DE SABERES E DE CONFIANÇA NO ESPAÇO
EDUCATIVO DA SALA DE AULA**

SÃO LEOPLODO

2008

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

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE
EM TEOLOGIA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM RELIGIÃO E EDUCAÇÃO

GIANICE STABILE FORTES

**O(A) PROFESSOR(A) DE ENSINO RELIGIOSO E OS(AS)
ALUNOS(AS) DE 4ª E 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS
RELAÇÕES DE TROCA DE SABERES E DE CONFIANÇA NO ESPAÇO
EDUCATIVO DA SALA DE AULA**

ORIENTADOR: PROF. DR. MANFREDO CARLOS WACHS

SÃO LEOPOLDO

2008

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

F738p Fortes, Gianice Stabile

O(a) professor(a) de ensino religioso e os(as) alunos(as) de 4ª e 5ª série do ensino fundamental : as relações de troca de saberes e de confiança no espaço educativo da sala de aula / Gianice Stabile Fortes ; orientador Manfredo Carlos Wachs. – São Leopoldo : EST/PPG, 2008.

112 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2008.

1. Ensino religioso de crianças. 2. Professores e estudantes. 3. Prática de ensino. 4. Ensino religioso – Psicologia. 5. Professores de ensino religioso – Formação. 6. Crianças desenvolvimento. I. Wachs, Manfredo Carlos. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

GIANICE STABILE FORTES

**O(A) PROFESSOR(A) DE ENSINO RELIGIOSO E OS(AS)
ALUNOS(AS) DE 4ª E 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS
RELAÇÕES DE TROCA DE SABERES E DE CONFIANÇA NO ESPAÇO
EDUCATIVO DA SALA DE AULA**

Prof. Dr. Manfredo Carlos Wachs
Escola Superior de Teologia – EST

Prof. Dr. Remí Klein
Escola Superior de Teologia – EST

Prof. Dr. Leomar Antônio Brustolin
Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul - PUCRS

SÃO LEOPLODO

2008

RESUMO

O tema abordado nesta dissertação refere-se às relações de confiança, troca e afetividade estabelecidas no espaço educativo da sala de aula entre o(a) professor(a) de Ensino Religioso e os(as) alunos(as) de 4ª e 5ª série do Ensino Fundamental, de uma instituição confessional metodista, em Porto Alegre, e todos os aspectos a ele relacionados para que tenhamos um trabalho de qualidade, bem como para um crescimento consciente e reflexivo de todos(as) os(as) envolvidos(as) neste processo. Sendo assim, para que estes aspectos sejam abordados, a dissertação de Mestrado está distribuída em três capítulos, sendo o primeiro capítulo voltado para o Ensino Religioso enquanto fenômeno religioso e toda a documentação pertinente ao seu trabalho, o segundo capítulo voltado para as questões referentes à criança e ao(à) adolescente que se encontram na faixa etária de 4ª e 5ª série do Ensino Fundamental, relacionando os aspectos biopsicossociais, cognitivos e religiosos, e o terceiro capítulo sobre a formação docente e a apresentação dos resultados da pesquisa de campo. A metodologia utilizada foi a pesquisa participante, onde foram realizadas três observações com uma turma de 4ª série do turno da manhã, três observações com uma 4ª série do turno da tarde, três observações com uma 5ª série do turno da manhã e três observações com uma 5ª série do turno da tarde. Cabe destacar que as professoras trabalham em turnos distintos. Após as observações foram elaborados dois questionários, um destinado às professoras, com questões semi-dirigidas, que tiveram a oportunidade de discuti-lo com a pesquisadora, e outro destinado aos(às) alunos(as), com questões objetivas. Os(As) alunos(as) responderam ao questionário, após autorização dos(as) responsáveis através de um Termo de Consentimento. Os resultados da pesquisa foram analisados pela pesquisadora e representados através de gráficos.

PALAVRAS – CHAVE

Ensino Religioso – relações educativas - inter-religioso - formação docente - transformação

ABSTRACT

This paper aims at analyzing the exchange of loyalty, affection and confidence between the Religion Education teacher and 4th and 5th graders (Elementary School) in the classroom of a Methodist school in Porto Alegre as all the aspects related to such interaction, having as a goal conscious and reflective growth of all those taking part in the process. Thus, in order to cover these aspects, this paper is organized in three chapters. The first one is about the teaching of Religion as a religious phenomenon and all the documents which refer to it. The second chapter draws on issues related to children and adolescents who are in the 4th and 5th grades connecting biopsychosocial, cognitive and religious aspects. The third chapter studies teacher's educational background and presents the results of the research. The methodology applied is the participative research. Three observations were made in a 4th grade morning group and three in an afternoon group, three observations were made in a 5th grade morning group and another three in an afternoon group. It is important to mention that the teachers work in different shifts. After the observations period, two questionnaires with semi-open questions were prepared and addressed to the teachers who were able to discuss the questions with the researcher. Another questionnaire with objective questions was prepared and addressed to the students who could only answer it under parents consent. Results were analyzed by the researcher and represented through the use of graphics.

KEYWORDS

Religion education - educational relations - inter-religious - teachers' background - transformation

AGRADECIMENTOS

Agradecer é poder dizer que bom que vocês me permitiram chegar até aqui. Sendo assim, gostaria de agradecer.

- 1) Ao **Deus** criador, promotor e sustentador da vida.
- 2) A um ser maravilhoso chamado **Manfredo Carlos Wachs**, professor, orientador, conselheiro e amigo, que soube me entender a cada momento, que me fez refletir, não apenas em relação ao Ensino Religioso, mas em relação à vida, que soube ouvir os meus anseios, as minhas incertezas e as minhas angústias e que, com certeza, me permitiu chegar até aqui.
- 3) À Rede Metodista de Educação do Sul, em especial ao **Colégio Metodista Americano**, local de minha formação como cidadã, como discente, como educadora e que tanto me incentivou e me auxiliou durante este curso, permitindo a realização desta pesquisa.
- 4) À minha cunhada **Vera**, mulher batalhadora que, principalmente neste final de curso, esteve sempre ao meu lado, me incentivando e dizendo “Deus é fiel”.
- 5) À minha mãe **Irene**, grande exemplo de educadora, de superação, de amizade, de apoio incansável e de incentivo.
- 6) Ao meu amado filho **Messias**, razão da minha vida e a quem eu dedico esta dissertação.

*“Aprovadas foram as experiências
que deram alegria.
O que valeu a pena
está destinado à eternidade.”*

Rubem Alves

Sumário

Introdução	10
I. Fundamentação do Ensino Religioso	15
1.1. Caracterização do Ensino Religioso	15
1.1.1. Legislação nacional	15
1.1.2. Visão metodista	18
1.1.3. O fenômeno religioso	22
1.1.4. Objetivos	24
1.1.4.1. Os objetivos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso	24
1.1.4.2. Objetivos no Colégio Metodista Americano e na Igreja Metodista	27
1.2. Conteúdos	29
1.2.1. Currículo	29
1.2.2. Conteúdo	31
1.2.3. Proposta programática segundo o FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso	35
1.2.4. Currículo específico da 4ª e 5ª série do Ensino Fundamental	41
1.2.4.1. Currículo do Ensino Religioso no estado do Rio Grande do Sul	41
1.2.4.2. Segundo o Colégio Metodista Americano	43
1.2.5. Interdisciplinaridade	45
II. A Criança de 4ª e 5ª série do Ensino Fundamental	47
2.1. Aspectos biopsicossociais	48
2.1.1. Características	48
2.1.2. Implicações para uma prática educativa	54
2.2. Aspecto religioso	55
2.2.1. Características	55
2.2.2. Implicações para uma prática educativa	61
2.3. Aspectos cognitivos e pedagógicos	63
2.3.1. Características	63
III. A Formação Docente	69
3.1. O(A) professor(a) de Séries Iniciais e Licenciatura	70
3.2. A formação e o perfil do(a) professor(a) de Ensino Religioso	77
3.2.1. A formação	77
3.2.2. O perfil	81
3.3. Olhares	84
3.3.1. Caminho dos Olhares	84
3.3.2. Olhares das crianças	89
3.3.3. Olhares e falas das professoras	97
Ponderações finais	101
Referências bibliográficas	105
Anexo I	113
Anexo I Entrevista com as professoras	113
Anexo II	114
Anexo II Entrevista com os(as) alunos(as)	114

Introdução

Neste início de século, em que os referenciais de vida parecem confusos, existe uma nova atenção da sociedade para a questão religiosa. Sendo assim, acredita-se que uma abordagem sobre a questão formativa do(a) professor(a) de Ensino Religioso contribuirá para a construção de valores essenciais para o ser humano. Ao longo da minha trajetória como docente do Ensino Religioso, pude perceber que diferentes situações contribuíram, de alguma forma, para a vida dos meus alunos. Esta experiência e prática profissional foram importantes para a minha pesquisa e determinantes para a escolha do tema.

O Ensino Religioso é tradicionalmente questionado por familiares e alunos(as) no que se refere a sua importância para a formação do(a) estudante. Por outro lado, é possível perceber uma mudança significativa da mentalidade desta percepção em alguns depoimentos de pais, alunos(as) e professores(as) que tiveram a oportunidade de vivenciar através de alguma experiência significativa. Para que isto aconteça, é fundamental a relação estabelecida, no espaço educativo, entre alunos(as) e o(a) professor(a), a sua formação específica e continuada, a concepção que este(a) tem da disciplina, bem como o trabalho voltado para a reflexão e para o respeito ao outro, diante de tamanha diversidade religiosa de nosso país.

Diante de todo este contexto, torna-se imprescindível o trabalho com um Ensino Religioso voltado para a realidade em que os(as) alunos(as) estão inseridos(as), aberto ao diálogo inter-religioso com outras tradições religiosas e educando para a conscientização, a libertação, a transformação e a ação, formando cidadãos(ãs) críticos(as), conscientes e solidários(as).

O Ensino Religioso é disciplina de grande relevância para a formação ética da criança e do(a) adolescente. Neste sentido, é um desafio muito grande trabalhar com o Ensino Religioso em uma época em que a sociedade se preocupa mais com o ter e menos com o ser, exigindo do(a) professor(a) uma postura crítica, uma abertura ao diferente e, principalmente, um diálogo inter-religioso. Sendo assim, as relações de confiança, troca e afetividade estabelecidas no espaço educativo da sala de aula entre o(a) professor(a) e seus(suas) alunos(as) são imprescindíveis para o desenvolvimento de um trabalho de qualidade, bem como para o crescimento consciente e reflexivo de ambos. Também considera-se de extrema importância uma atualização permanente do(a) docente, bem como a busca de uma fundamentação baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso.

A escolha do tema da minha pesquisa tem íntegra relação com a experiência pessoal e a trajetória profissional de mais de dez anos, no exercício da docência na disciplina de Ensino Religioso, no Ensino Fundamental de uma escola confessional metodista de Porto Alegre, o Colégio Metodista Americano. A experiência que obtive com esta docência me fez refletir sobre vários aspectos, entre eles, a metodologia de trabalho que utilizava, as relações de afeto estabelecidas com meus(minhas) alunos(as) e os conteúdos que desenvolvia em aula. Tais aspectos me inquietavam e me faziam refletir sobre as diferentes atitudes dos grupos em que trabalhava de acordo como as aulas transcorriam.

A dissertação de Mestrado está distribuída em três capítulos, sendo o primeiro capítulo voltado para o Ensino Religioso enquanto fenômeno religioso e toda a documentação pertinente ao seu trabalho, o segundo capítulo voltado para as questões referentes à criança e ao(à) adolescente que se encontram na faixa etária da 4ª e 5ª série do Ensino Fundamental, relacionando os aspectos biopsicossociais, cognitivos e religiosos, e o terceiro capítulo sobre a formação docente e apresentando os resultados da pesquisa de campo.

No que se refere ao primeiro capítulo, creio que o Ensino Religioso enquanto fenômeno religioso deve valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, possibilitando ao(à) aluno(a) o

conhecimento das diversas culturas e tradições religiosas para uma maior abertura e compromisso consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com o Transcendente; de forma reflexiva, transformadora e integrada.

Para que tenhamos um trabalho de qualidade, devemos ter como objetivos um Ensino Religioso participativo e reflexivo, que promova o respeito às diferentes tradições religiosas no convívio social. Destacamos a sua importância enquanto componente curricular, segundo os documentos que norteiam esta área de conhecimento, e a sua relevância na comunidade escolar.

Quando trabalhamos com educação, nos deparamos com uma legislação a ser cumprida, e, a partir disto, foram abordados os documentos específicos para o Ensino Religioso, ou seja, documentos provenientes do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros. Como a pesquisa foi desenvolvida em uma instituição confessional metodista, confrontaremos os documentos vigentes com a concepção da Igreja Metodista para este componente curricular, segundo os documentos das Diretrizes para a Educação da Igreja Metodista e do Plano para a Vida e Missão da Igreja Metodista e os documentos conciliares recentes. Estes documentos estarão fundamentando a reflexão sobre os conteúdos de 4ª e 5ª série do Ensino Fundamental, de forma geral e, especificamente, os desenvolvidos no Colégio Metodista Americano.

Para que tenhamos um currículo de qualidade para o Ensino Religioso, precisamos saber, antes de mais nada, qual conhecimento deverá ser ensinado, respeitando a pluralidade cultural e religiosa, buscando a formação de cidadãos críticos e transformadores. O currículo, em geral, será abordado a partir da legislação vigente, e, de forma específica, considerando a realidade da escola confessional, o currículo estabelecido pelo Colégio Metodista Americano.

Ao trabalhar com a interdisciplinaridade no Ensino Religioso devemos, também, motivar e desafiar o(a) aluno(a) a participar do que está sendo proposto, integrando as diferentes informações e conhecimentos das áreas

específicas, tendo em vista a contextualização do processo de ensino e aprendizagem, sendo articuladora do currículo e da prática educativa escolar.

Ao longo dos meus anos de trabalho, percebi o quanto as crianças e os(as) pré-adolescentes de 4^a e 5^a série apresentavam características específicas que não encontrava nas demais séries. O processo de trabalho com os(as) alunos(as) desta faixa etária não pode permanecer no espontaneísmo e nem na intuição caracterizada pela experiência. É fundamental aprofundar o conhecimento a respeito das características de aprendizagem, biopsicossociais e religiosas, para que o processo educativo seja efetivo e aprofundado.

Sendo assim, o segundo capítulo fará uma abordagem sobre estas características e a influência de cada aspecto no trabalho do(a) professor(a), exigindo deste(a) uma grande desenvoltura no estabelecimento das relações dentro do espaço educativo da sala de aula, bem como da sistematização do seu trabalho.

Para desenvolver o segundo capítulo desta dissertação, foram utilizadas referências de grandes teóricos, sendo eles Erik Erikson, para discutir as questões relacionadas aos aspectos biopsicossociais; James Fowler, para discutir as questões relacionadas aos aspectos religiosos, e Jean Piaget, para discutir as questões relacionadas aos aspectos cognitivos e pedagógicos.

Além da abordagem dos aspectos citados acima, também serão relatadas as implicações que estes diferentes aspectos trazem para o processo de ensino e aprendizagem.

Ao longo dos meus estudos e da minha prática profissional, pude perceber que, além das relações já mencionadas, grande era a importância da formação do(a) profissional que estava à frente de sua turma, ficando claro, também, que esta formação era de grande relevância para o trabalho com o Ensino Religioso. Sendo assim, passei a me dedicar ao estudo de alguns(algumas) educadores(as), tais como Antoni Zabala, Paulo Freire, Maurice Tardif, Claude Lessard, Pedro Demo, Selma Garrido Pimenta, entre outros, e estudei, da mesma maneira, pesquisadores da área do Ensino

Religioso, sendo eles, Manfredo Carlos Wachs, Remí Klein e Laude Erandi Brandenburg.

Desta forma, o terceiro capítulo de minha dissertação parte da formação docente e de alguns aspectos que a ela estão relacionados.

A partir disto, passamos a observar que o(a) professor(a) com formação em Séries Iniciais possuía uma maior flexibilidade para desenvolver seu trabalho, pois sua formação acontecia de forma mais ampla, atendendo a quase todas as necessidades que esta faixa etária exigia. Isto não era tão evidente no(a) professor(a) com formação em Séries Finais, pois sua formação era específica para uma determinada área, ou seja, para a área das Ciências Humanas ou para a área das Ciências Exatas. Mas assim como pudemos observar estas diferenças, também percebemos que existiam situações que aproximavam o trabalho entre os dois professores(as) focados na pesquisa, como, por exemplo, as relações de afetividade e troca de experiências estabelecidas entre os(as) professores(as) e seus(suas) alunos(as) no espaço educativo da sala de aula.

O terceiro capítulo traz, também, uma abordagem sobre a formação continuada deste(a) docente e um perfil necessário ao(à) professor(a) de Ensino Religioso voltado, principalmente, para uma práxis educativa que considere a interdisciplinaridade, a pesquisa, a disponibilidade e a competência para trabalhar sem proselitismo, a construção e a socialização do conhecimento sobre o fenômeno religioso. Fenômeno este que abarca as diferentes religiões e filosofias de vida.

Finalizando o capítulo, relataremos o resultado da pesquisa de campo, trazendo o olhar das crianças da 4ª e 5ª série do Ensino Fundamental do Colégio Metodista Americano, a partir das entrevistas realizadas com cada um(a), das observações feitas em sala de aula e das entrevistas com as professoras responsáveis pelo trabalho com o Ensino Religioso nessas séries.

I. FUNDAMENTAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO

O Ensino Religioso é disciplina de grande importância para nossos alunos e nossas alunas. Para que este trabalho seja desenvolvido de maneira produtiva, faz-se necessário um conhecimento deste componente curricular nos seus mais diferentes aspectos.

Este capítulo estará abordando a caracterização do Ensino Religioso, onde faremos um apanhado da legislação que o rege, os documentos que embasam o trabalho em uma instituição confessional metodista, o fenômeno religioso, o currículo e os conteúdos a partir do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso - FONAPER e do Colégio Metodista Americano, os objetivos que queremos alcançar com este trabalho e como podemos desenvolver um Ensino Religioso interdisciplinar.

1.1. Caracterização do Ensino Religioso

1.1.1. Legislação nacional

Compreender o Ensino Religioso a partir de documentos normativos da lei educacional brasileira se faz importante porque com os Parâmetros Curriculares Nacionais podemos esclarecer e renovar o conceito deste componente curricular, da sua prática pedagógica, da definição de seus conteúdos, da natureza e da metodologia adequada à escola.

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, o Ensino Religioso torna-se uma disciplina com todas as suas propriedades, conforme o artigo 33 da lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que coloca:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:

I. confessional, de acordo com a opção religiosa do outro aluno ou do seu responsável, ministrada por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou

II. interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.

Sendo assim, teremos um Ensino Religioso voltado para o diálogo inter-religioso, respeitando as diferentes tradições religiosas trazidas pelos alunos e alunas, livre de toda e qualquer forma de proselitismo. Para o artigo 33 foi dada nova redação, pela Lei 9475/97, conforme página seguinte.

Historicamente sempre se buscou para o Ensino Religioso um espaço/lugar de igualdade e respeito desta Área em relação às demais Áreas de saber do currículo escolar. Segundo a resolução nº 02 de 1998¹:

IV – Em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso para alunos a uma base nacional comum, de maneira a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional. A base comum nacional e sua parte diversificada deverão integrar-se em torno do paradigma curricular, que vise a estabelecer a relação entre a educação fundamental e:

b) as áreas de conhecimento:

1. Língua Portuguesa
2. Língua Materna, para populações indígenas e migrantes;
3. Matemática
4. Ciências
5. Geografia
6. História
7. Língua Estrangeira
8. Educação Artística
9. Educação Física
10. Educação Religiosa, na forma do art. 33 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

V - As escolas deverão explicitar em suas propostas curriculares processos de ensino voltados para as relações com sua comunidade local, regional e planetária, visando à interação entre a educação fundamental e a vida cidadã; os alunos, ao aprenderem os conhecimentos e valores da base nacional comum e da parte

¹ Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, Resolução CEB Nº 2/98.

diversificada, estarão também constituindo sua identidade como cidadãos, capazes de serem protagonistas de ações responsáveis, solidárias e autônomas em relação a si próprios, às suas famílias e às comunidades.

Depois de muito esforço e contribuição de inúmeras forças sociais, a legislação maior aponta este espaço/lugar. Há, pois, que se ocupá-lo com a devida competência, através da atuação comprometida de profissionais criativos, críticos, contextualizados, colaboradores, capazes de ouvir e dialogar e abertos a uma formação continuada no ser e fazer educativo do cotidiano escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, na nova redação do art. 33 (Lei nº 9.475/97) declara que:

O Ensino Religioso de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, 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.

Sabemos da grande diversidade religiosa que temos em nossas salas de aula e o quanto de experiências relevantes nossos alunos trazem consigo e o quanto eles têm a contribuir com o trabalho do Ensino Religioso. Sendo assim, devemos ter todo um cuidado ao realizarmos nosso trabalho, pois devemos respeitar estas tradições trazidas por cada um e cada uma.

A Lei de Diretrizes e Bases assegura à escola pública que o trabalho seja desenvolvido de maneira a respeitar esta grande diversidade religiosa, permitindo que haja a participação da comunidade escolar na construção deste planejamento. Já a escola confessional tem autonomia para falar a respeito de sua identidade, dos seus costumes e da sua tradição religiosa. Em uma instituição metodista, local onde esta pesquisa é desenvolvida, a maior parte de seus alunos e suas alunas fazem parte de outras confissões religiosas que não a metodista, sendo assim, devemos ter cautela ao trabalharmos com este Ensino Religioso, para que não haja nenhum tipo de constrangimento para nossos(as) alunos e alunas e suas famílias.

Estas questões são levantadas, pois, quando temos em uma instituição metodista alguns docentes que, para ministrar o Ensino Religioso, devem, necessariamente, ser metodistas, e, repassando a sua experiência e a

confessionalidade metodista, podemos ter dentre nossos (as) alunos(as) alguém que tenha passado por situações que o(a) fizessem questionar, repensar sua religiosidade, e até mesmo a sua participação nas aulas. Isso acontece porque o ser humano não vive isolado do mundo, não é neutro e cada um(a) traz consigo uma trajetória pessoal e uma experiência religiosa marcada por novos conhecimentos, desafios e constantes questionamentos, pois muitas vezes o que a Igreja prega não condiz com a realidade da sua prática.

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

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso constituem-se um marco histórico da educação brasileira. Estes respondem ao espírito da Lei de Diretrizes e Bases, na idéia de formar o cidadão, mediante a compreensão do ambiente natural e social e dos valores em que se fundamenta a sociedade visando ao fortalecimento dos sentimentos de solidariedade e tolerância.

1.1.2. Visão metodista

O Colégio Metodista Americano deve estar atento à legislação nacional referente ao Ensino Religioso, porém, enquanto escola confessional lhe é permitida uma determinada autonomia ao organizar o seu currículo e os conteúdos que serão trabalhados na Educação Básica.

Encontramos em uma mesma sala de aula alunos(as) com diferentes tradições religiosas e alguns (algumas), muitas vezes, sem nenhuma experiência religiosa. Podemos perceber esta realidade ao longo de toda a trajetória pessoal na docência do Ensino Religioso, que, por mais de dez anos, aconteceu em uma escola confessional metodista e, por ser uma instituição protestante, há uma grande procura pelas famílias com diferentes credos.

Sendo assim, devemos ter grande cuidado para que nenhum(a) aluno(a) seja constrangido(a) por ter ou não vivenciado alguma experiência religiosa. Esta situação nos provoca a seguinte pergunta: A organização curricular, a proposta de organização dos conteúdos, é realizada a partir da proposta da legislação, dos princípios da Rede de Ensino à qual a escola está filiada ou a partir da realidade da própria sala de aula? Aqui se instala uma controvérsia, uma tensão entre os elementos institucionais e a perspectiva educacional.

Segundo o último Concílio Geral da Igreja Metodista², algumas normativas foram estabelecidas quanto ao Ensino Religioso em instituições educacionais metodistas.

A primeira normativa é que apenas poderá ministrar aulas de Ensino Religioso o(a) docente que pertencer à Igreja Metodista. Considero esta normativa um tanto complicada, pois nas salas de aula do Colégio Metodista Americano são poucos os(as) alunos(as) metodistas. A maioria pertence à religião católica, porém, encontramos um pequeno grupo pertencente às religiões judaica, espírita, evangélica ou até mesmo sem nenhuma prática religiosa. Desta forma, teríamos que trabalhar com docentes que atendessem às mais diversas denominações religiosas, sabendo que, para a realidade de uma instituição privada, isso não seria possível.

A segunda normativa coloca que o trabalho desenvolvido nas aulas de Ensino Religioso deve estar voltado para a confessionalidade metodista. Esta normativa foi colocada em discussão e não foi aprovada pelo plenário. Entendemos que, mesmo se tratando de uma escola confessional, sabemos da importância de seguir os preceitos da Igreja Metodista, porém, a escola deve ter a liberdade para estabelecer os seus conteúdos, seguindo a legislação nacional que trabalha com um Ensino Religioso aberto ao diálogo inter-religioso, não havendo nenhuma forma de proselitismo, uma vez que é grande a diversidade religiosa presente em nossas salas de aula.

Contudo, temos que levar em conta que os Parâmetros Curriculares Nacionais se destinam às escolas públicas com sua diversidade cultural e

² O Concílio Geral é o órgão superior de unidade da Igreja e suas funções são legislativas, deliberativas e administrativas. **Cânones da Igreja Metodista**, Capítulo II, Seção I, Artigo 48. São Paulo, 2007. p.106.

sincretismo religioso (daí sua abertura para o inter-religioso). Por isso, mesmo sendo um referencial teórico importante na hora de estruturar os conteúdos, não é o fundamental. Neste sentido, este referencial primeiro é a proposta educativa e pastoral que emana das Diretrizes para a Educação da Igreja Metodista que orienta a missão do Colégio Metodista Americano. Assim, a educação, na perspectiva cristã, é vista como

[...] o processo que visa oferecer à pessoa e à comunidade, uma compreensão da vida e da sociedade, comprometida com uma prática libertadora; recriando a vida e a sociedade, segundo o modelo de Jesus Cristo, e questionando os sistemas de dominação e morte, à luz do Reino de Deus.³

Sendo assim, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e do Padrão Referencial de Currículo da Secretaria de Educação do RS, nossa proposta de Ensino Religioso se fundamenta, principalmente, na Bíblia, no Plano para a Vida e Missão da Igreja Metodista, nas Diretrizes para Educação da Igreja Metodista e no Credo Social da Igreja Metodista. Também são documentos de referência a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁴ e o Estatuto da Criança e do Adolescente⁵.

A partir desta documentação são estabelecidos os princípios que norteiam o Ensino Religioso no Colégio Metodista Americano, bem como a sua estrutura curricular nos diferentes cursos. Oferecer Ensino Religioso aos(as) alunos(as), em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento, opção religiosa e cultural do aluno.

O Ensino Religioso Ecumênico deve estar aberto ao diálogo inter-religioso com as outras tradições religiosas. Atualmente, tal questão está sendo reavaliada pela Igreja Metodista, pois, segundo o último Concílio Geral, ocorrido em 2006, como já disse anteriormente, foi determinado que o Ensino Religioso ministrado nas escolas confessionais metodistas deve estar de acordo com a filosofia metodista. Acredito ser esta orientação um tanto delicada, pois, mesmo com a autonomia que é atribuída a uma instituição confessional, para a elaboração de seu currículo, a atenção que deve ser dada

³ **Plano para a Vida e a Missão da Igreja.** São Paulo, 1996. p.29.

⁴ A Declaração Universal dos Direitos Humanos é um dos documentos básicos da Assembléia Geral das Nações Unidas e foi assinada em 10 de dezembro de 1948.

⁵ O Estatuto da Criança e do Adolescente é Lei Federal 8069, de 13 de julho de 1990.

à pluralidade religiosa, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso deixa de ser contemplada, uma vez que a filosofia a ser seguida passa a ser apenas a de um credo. Faço tal consideração, pois, mesmo sendo uma instituição confessional metodista, poucos são os(as) alunos(as) que professam esta doutrina religiosa. Também em uma instituição metodista, o Ensino Religioso deve educar para a conscientização, a libertação, a transformação e a ação. Isso faz com que os(as) alunos(as) partam de uma reflexão que valorize a vida e busquem a transformação de uma sociedade justa e digna para todos(as).

Para que estes aspectos sejam desenvolvidos torna-se de extrema importância que o Ensino Religioso aborde situações do dia-a-dia e da realidade em que nossos(as) alunos(as) estão inseridos(as), para que estes(as) tomem consciência das diversas realidades existentes, sejam elas religiosas, culturais, sociais e econômicas, permitindo aos(as) alunos(as) momentos de reflexão e posicionamento crítico. Este trabalho levará nossos(as) educando(as) a repensar seus conceitos, levando-os(as) à ação em busca da transformação de uma sociedade que permita uma vida justa e digna para todos e todas.

Com o Plano para a Vida e Missão da Igreja Metodista, as Diretrizes para Educação da Igreja Metodista e o Credo Social da Igreja Metodista teremos um Ensino Religioso voltado para a reflexão, formando cidadãos críticos que transformem e promovam a vida à luz do Reino de Deus.

Dentro desta proposta para o Ensino Religioso, tornam-se de extrema importância documentos que garantam o indivíduo como ser integral, respeitado em suas diferentes culturas, experiências e formas de vida. Sendo assim, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Declaração dos Direitos Humanos encontramos todas as referências para o desenvolvimento deste trabalho consciente, crítico e transformador, garantindo dignidade para estas crianças, adolescentes, homens e mulheres.

1.1.3. O fenômeno religioso

O fenômeno religioso é explicitamente verificado em todas as épocas e lugares, principalmente em uma sociedade tão atribulada em que os referenciais de vida parecem confusos, havendo uma supervalorização do ter em detrimento ao ser. Sendo assim, as pessoas necessitam de algo para crer, seja em um ser superior ou até mesmo em ídolos criados por elas, para servir-lhes de consolo e apoio diante dos embates do mundo que muitas vezes as deixam aflitas, ansiosas, tristes e sem direção. Naquele momento em que tudo parece não ter sentido, sendo difícil o entendimento da realidade através da nossa razão, buscamos em uma fé que liberta e transforma a esperança de uma vida digna e plena para todos e todas.

O Ensino Religioso enquanto fenômeno religioso deve valorizar o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira possibilitando ao(à) aluno(a) o conhecimento das diversas culturas e tradições religiosas para uma maior abertura e compromisso consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com o Transcendente; de forma reflexiva, transformadora e integrada.

A partir desta concepção de Ensino Religioso, devemos estar muito atentos para que no nosso trabalho não façamos a catequese, e sim desenvolvamos aula de Ensino Religioso.

Enquanto componente curricular, o Ensino Religioso deve estar claramente inserido nos objetivos e na filosofia institucional, presentes no Projeto Político-Pedagógico. Quanto ao que é desenvolvido em sala de aula, o Ensino Religioso deve trabalhar com o pluralismo religioso, respeitando as diferentes tradições religiosas ou até mesmo as não existentes, dos(das) alunos(as) e constantes reflexões que, através de questionamentos, despertem a consciência crítica dos(as) educandos(as), buscando na ação a transformação de uma sociedade solidária, igualitária, justa e digna para todos. Sendo assim, a sala de aula não deve ser uma comunidade de fé, mas sim um espaço privilegiado de reflexão sobre limites e superações.

Considerando a cultura como grande forma de conhecimento da vida de um povo torna-se importante destacar a religiosidade popular nas suas mais diferentes formas de manifestação. A religiosidade popular tem na sua história o trabalho com o Transcendente através de demonstrações de vivências oriundas da natureza, do uso de símbolos, ritos e das mais variadas formas de viver do ser humano.

Ao trabalharmos com o Ensino Religioso devemos ter sempre como prioridade o espaço para o diálogo. Através dele temos o conhecimento das diferentes ideologias de nossos(as) alunos(as) e da religiosidade que cada um(a) traz consigo, dando oportunidade para que seus ideais fiquem claros nas suas reflexões e nos seus posicionamentos. O importante seria que todas as disciplinas dessem espaço para estas manifestações, mas sabemos que, muitas vezes, tal discussão fica limitada ao trabalho do Ensino Religioso. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso proporcionam que este estudo seja desenvolvido de maneira inter-religiosa, respeitando as diferentes tradições religiosas e manifestações culturais vivenciadas e trazidas por cada aluno(a) para discussão em sala de aula.

E, segundo a educadora Rosângela Stürmer, em seu artigo *Religiosidade Popular e os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*, “[...] 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 escola”⁶. Não há nada mais gratificante do que a experiência trazida por nossos(as) alunos(as). Cabe ao(à) professor(a) buscar de cada um(a) estas riquezas que só vêm a contribuir com o trabalho do Ensino Religioso. A partir de toda essa experiência, resgatar a grande diversidade religiosa que temos em uma sala de aula, refletindo sobre o seu significado e a sua importância para a nossa vida.

⁶ STÜRMER, Rosângela. *Religiosidade Popular e os PCNs do Ensino Religioso*. In: KLEIN, Remí, BRANDENBURG, Laude Erandi e WACHS, Manfredo Carlos. **Ensino Religioso: diversidade e identidade**. São Leopoldo. Sinodal, 2008. p.84.

1.1.4. Objetivos

1.1.4.1. Os objetivos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso estabelecem os objetivos deste componente curricular, definindo com clareza as inovações do Ensino Religioso para que atingir os seus fins. É de grande importância um Ensino Religioso embasado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois através deles poderemos seguir um trabalho que respeite a grande diversidade religiosa que temos em nossas escolas e o diálogo inter-religioso que deve ser estabelecido na nossa prática.

O Ensino Religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira, facilita a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam, subjacentemente, o processo histórico da humanidade.⁷

Sabemos que trabalhar com o Ensino Religioso em nosso país é algo extremamente desafiador, uma vez que o povo brasileiro apresenta uma grande diversidade de culturas. Essa diversidade cultural está presente em sala de aula, enriquecendo nosso dia-a-dia. Sendo assim, é de suma importância que o(a) docente do Ensino Religioso possa

[...] proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas recebidas no contexto do educando⁸.

Não há como trabalharmos com o Ensino Religioso sem que sejam respeitadas as diferentes experiências religiosas trazidas pelos(as) alunos(as). Tais experiências enriquecem de maneira significativa este componente curricular, servindo de subsídios para a reflexão e constante diálogo inter-religioso: [...] subsidiar o educando na formulação do questionamento

⁷ FONAPER, **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria Edições, 1997. p.30.

⁸ FONAPER. 1997, p. 30.

existencial, em profundidade, para que possa dar sua resposta devidamente informada;⁹

O acompanhamento do docente é indispensável para que o aluno possa expor, de maneira segura e tranqüila, suas idéias ao grupo. Para que isto aconteça, faz-se necessário um conhecimento do professor acerca do fenômeno religioso e de tudo que a ele estiver relacionado: [...] analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais;¹⁰

Muitas são as tradições religiosas encontradas atualmente em nossa sociedade, que interagem diariamente em nosso contexto escolar. Para entendermos como hoje elas se manifestam, é importante um conhecimento de suas origens e a influência que elas exercem sobre as mais diferentes culturas: [...] facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas;¹¹

Sabemos o quão complexo é, para o(a) aluno(a), a compreensão de algo que não se apresenta de forma concreta. Trabalharmos com a questão da fé é algo extremamente delicado, pois envolve as experiências religiosas vivenciadas por estes em suas famílias, bem como o que cada um(a) traz como verdade dentro da sua tradição religiosa. Por isso, mais uma vez a importância do papel do professor como mediador e agente facilitador no desenvolvimento deste trabalho que poderá influenciar significativamente na vida deste(desta) aluno(a), bem como na sua participação nas aulas de Ensino Religioso: [...] refletir o sentido da atitude moral, como conseqüência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano;¹²

A maneira com que pensamos e com que nos posicionamos frente às diversas situações de nossa realidade, a moral que trazemos conosco, demonstram quem somos e como vivenciamos o fenômeno religioso no nosso dia-a-dia. O trabalho com estas questões tão significativas para cada um(a) de

⁹ FONAPER, 1997, p.31.

¹⁰ FONAPER, 1997, p.31.

¹¹ FONAPER, 1997, p.31.

nós influenciarão na convivência com o outro e na construção de relações de respeito na sala de aula: [...] possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável.¹³

Trabalhar com as diferenças religiosas que encontramos no contexto escolar é algo extremamente desafiador e enriquecedor. Através delas podemos construir um trabalho voltado para o respeito à liberdade que é expresso nas mais diversas tradições religiosas.

Após analisar os objetivos a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais, creio que a nossa responsabilidade enquanto educadores(as) é muito grande, uma vez que a riqueza encontrada neste trabalho permeia toda a existência de nossos(as) alunos(as), muitas vezes, através de constantes questionamentos a partir da sua realidade. O respeito às diversas tradições religiosas, encontradas nas diferentes formas de expressão cultural em nossa sociedade, e o respeito às experiências de vida trazidas por nossos(as) alunos(as) torna-os(as) parte integrante na construção de todo esse processo, uma vez que estaremos trazendo para nossa sala de aula o conhecimento acerca do fenômeno religioso. Dentro de toda essa complexidade, cabe a nós subsidiar e facilitar aos(as) nossos(as) alunos(as) a compreensão das tradições religiosas encontradas em nossa sociedade.

A partir desta análise, considero que, se conseguirmos desenvolver um Ensino Religioso a partir das vivências de nossos(as) alunos(as), refletindo sobre a existencialidade humana e relacionando as diversas situações de nosso dia-a-dia a partir da história de fé dos diferentes povos, estaremos construindo um trabalho que respeite as diferenças e o diálogo inter-religioso.

¹² FONAPER, 1997, p.31.

¹³ FONAPER, 1997, p.31.

1.1.4.2. Objetivos no colégio Metodista Americano e na Igreja Metodista

A escola confessional possui autonomia para estabelecer seus objetivos, seu currículo e selecionar seus conteúdos, mesmo sabendo o que determina a legislação nacional específica para o Ensino Religioso. Isto, contudo, pode gerar uma dissonância em relação às demais instituições de ensino e, especialmente, às escolas públicas, pois a autonomia institucional pode conduzir para um caminho totalmente distinto. Além disto, também há o perigo da escola se tornar um braço estendido da doutrinação da comunidade religiosa.

O Colégio Metodista Americano, como uma instituição de ensino ligada à Igreja Metodista e pertencente à Rede de Ensino Metodista, possui sua identidade própria, sendo uma instituição voltada para a reflexão, a ação e a transformação de uma sociedade à luz do reino de Deus. Em seus documentos educacionais a respeito do Ensino Religioso, a Igreja Metodista estabelece os seguintes objetivos: [...] Proporcionar o conhecimento e a compreensão do fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto sociocultural do aluno.¹⁴

Sabemos o quão heterogêneas são nossas salas de aula, pois cada aluno(a) traz consigo as mais diferentes experiências de vida e conhecimento sobre o fenômeno religioso. Sendo assim, torna-se de extrema importância um olhar atento do(a) professor(a) para estas diferentes experiências e conhecimentos religiosos trazidos por nossos(as) alunos(as), para a compreensão do fenômeno religioso de maneira que venha a contribuir significativamente para o Ensino Religioso: [...] Oportunizar a busca e o cultivo de valores morais, éticos e religiosos, vivenciando hábitos e atitudes conscientes, em busca da transcendência e a cidadania.¹⁵

A construção de valores que dignifiquem a vida e que a tornem justa para todas as pessoas deve ser um dos grandes desafios do trabalho com o

¹⁴ **Projeto Pedagógico** do Colégio Metodista Americano, 2008, p.61.

¹⁵ **Projeto Pedagógico**, 2008, p.61.

Ensino Religioso. Desta forma estaremos proporcionando o conhecimento de uma transcendência que busca a igualdade e a formação de cidadãos críticos e transformadores. Não vemos sentido numa prática educativa de Ensino Religioso voltada apenas para a reflexão e, sim, devemos estabelecer como prioridade um trabalho que busque a transformação de uma sociedade que dignifique a vida das pessoas, formando crianças e adolescentes críticos e agentes desta transformação: [...] Perceber a relação entre fé e vida, através dos textos sagrados e análise dos fatos do cotidiano.¹⁶

O conhecimento dos mais diferentes textos sagrados deve subsidiar as experiências de fé de cada aluno(a) no contexto da sala de aula. Para que estes textos tenham significado para nossos(as) alunos(as), devem ser trabalhados a partir das mais diversas situações presentes no dia-a-dia da nossa sociedade: [...] Proporcionar respostas aos questionamentos existenciais, com informações conscientes, que permitam a manifestação da religiosidade pessoal, de forma livre e autônoma.¹⁷

O(A) professor(a) deve ter todo o cuidado ao trabalhar com a forma de ser de cada aluno(a). Deve ser sensível ao responder a questões que trazem para ele(a) importantes significados. Sendo este trabalho desenvolvido de forma clara, trará para o(a) aluno(a) tranquilidade e segurança ao expressar sua religiosidade: [...] Oferecer ao aluno reflexão e vivências que o levem a perceber que o Evangelho de Jesus se dirige às pessoas na sua totalidade, no contexto histórico, social e geográfico em que vive.¹⁸

A experiência de vida deixada por Jesus para todas as pessoas foi rica em desafios, significados e aprendizagens. Desta forma, o professor deve levar o(a) aluno(a) a perceber e a vivenciar esta experiência que perpassa todo o contexto em que está inserido(a): [...] Desenvolver por meio de observação, reflexão e informação o espírito ecumênico.¹⁹

Em virtude da grande diversidade religiosa que temos em nossas salas de aula, torna-se de extrema importância a convivência com o outro, respeitando as diferentes concepções de fé vivenciadas por cada um(a). Sendo

¹⁶ Projeto Pedagógico, 2008, p.61.

¹⁷ Projeto Pedagógico. 2008, p.61.

¹⁸ Projeto Pedagógico, 2008, p.61.

assim, o(a) professor(a) deve instrumentar o(a) aluno(a) para que ele(a) possa desenvolver o espírito ecumênico em sua vida, levando-o(a) a crescer como indivíduo.

1.2. Conteúdos

1.2.1. Currículo

Ao pensarmos em currículo, não devemos pensar apenas em uma relação de matérias, de carga horária ou de conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula e, sim, para que possamos construir um currículo adequado e que busque atender à grande diversidade de nossa realidade escolar, devemos saber o que realmente queremos ensinar, devemos considerar a concepção de educação de cada escola, definida em seu projeto político-pedagógico, as necessidades de determinada sociedade em um dado momento histórico, as relações de convivência estabelecidas dentro da comunidade escolar e as experiências trazidas por nossos(as) alunos(as). Ao analisar o currículo escolar, gostaria de destacar que nele “há conexões entre saber, identidade e poder”²⁰, ou seja, a importância da construção de um currículo onde seja percebida uma identidade determinante para as relações entre o saber e o poder.

Se para definirmos um currículo escolar, tantas são as questões envolvidas, para definirmos um currículo para o Ensino Religioso faz-se necessário um olhar todo especial, pois sabemos da grande diversidade religiosa encontrada em nossas escolas atualmente e o quanto se torna significativo um trabalho que vise a construção da cidadania baseada na justiça, na solidariedade e na igualdade para todos(as). Para esta construção, torna-se de grande importância “[...] a forte relação que se estabelece entre o

¹⁹ Projeto Pedagógico, 2008, p.61.

²⁰ KLEIN, Remí. Ensino Religioso e a dimensão curricular. In: KLEIN, Remí, WACHS, Manfredo Carlos e FUCHS, Henri Luiz. **O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar**. Novas Perspectivas – Princípios Includentes. São Leopoldo: IEPG, 2001. p.76.

currículo e a ética, a pluralidade cultural e a cidadania [...]”²¹, questão definida a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para esta construção curricular, destaco alguns critérios norteadores para o Ensino Religioso. O pesquisador Remí Klein afirma que o currículo de Ensino Religioso deve ser “concebido a partir da escola”²². Neste sentido temos um Ensino Religioso que parte dos objetivos estabelecidos pelo Projeto Político-Pedagógico da escola, fazendo parte de um todo, interagindo com os mais diferentes componentes curriculares.

Aqui temos um conflito quando nos referimos às Instituições Metodistas de Educação, pois, se o currículo deve fazer parte do projeto pedagógico da escola, construído a partir da participação de toda a comunidade escolar, a Igreja Metodista determina que o Ensino Religioso deve seguir as suas orientações, tornando, em alguns momentos, um trabalho voltado para a doutrina metodista, deixando de respeitar o que estabelece a escola. Desta forma, estaremos realizando um trabalho pré-determinado, impedindo a participação de nossos(as) alunos(as) e até mesmo a troca de saberes entre os demais componentes curriculares.

Remí Klein também coloca a importância de um Ensino Religioso que seja promotor da construção da cidadania, que respeite a pluralidade religiosa, a partir do diálogo inter-religioso, que seja “menos teológico e mais antropológico (tornar o mundo mais humano)”²³, que trabalhe com os mais diversos textos sagrados encontrados na Bíblia ou não, e com “textos da vida”²⁴

Para a construção de um currículo, Remí Klein destaca o trabalho com os quatro pilares da educação (saber, saber fazer, ser e conviver), desenvolvendo nos(as) alunos(as) o espírito solidário e a formação de sua identidade, considera também a importância de questões que tenham significado para os(as) alunos(as) e que, através de uma leitura bíblica contextualizada, o(a) aluno(a) possa construir o seu processo educativo.

²¹ KLEIN, 2001, p.77.

²² KLEIN, 2001, p.79.

²³ KLEIN, 2001, p.79.

²⁴ KLEIN, 2001, p.79.

E, destacando:

Mutualidade e confiança (especialmente na Educação Infantil), bem como reciprocidade e perspectiva interpessoal (especialmente no Ensino Fundamental) e ética e cidadania (especialmente no Ensino Médio) como chaves bíblico-teológicas, psicopedagógicas e metodológicas para o Ensino Religioso.²⁵

Ao tomarmos como referência estes critérios norteadores para a construção de um currículo para o Ensino Religioso, teremos um trabalho que atenda a todas as especificidades deste componente curricular, como parte integrante do projeto da escola.

1.2.2. Conteúdo

Sabemos que, para haver aprendizagem, é necessário que algum conteúdo, significativo, seja desenvolvido e, através deste, desenvolvermos hábitos e habilidades, que as experiências acumuladas pelo ser humano ao longo de sua história e que as experiências trazidas pelos(as) alunos(as), sejam consideradas e que as informações de um mundo contemporâneo que nos chegam diariamente, sejam repassadas aos(às) nossos(as) alunos(as). Porém, não devemos pensar em conteúdo como um fim em si mesmo, mas a escola deve preocupar-se em promover o desenvolvimento integral de seus(suas) estudantes, havendo uma relação equilibrada entre as áreas cognitiva, afetiva e psicomotora.²⁶ Ao pensarmos em conteúdo, estas devem ser as questões norteadoras para todos os componentes curriculares.

Ao selecionar os conteúdos a serem trabalhados, o(a) professor(a) deve basear-se nos seguintes critérios:²⁷

A validade: Deve haver uma relação clara entre os objetivos a serem atingidos com o ensino e os conteúdos trabalhados, estando vinculados ao processo de ensino e aprendizagem. Os conteúdos também devem estar

²⁵ KLEIN, 2001, p.79.

²⁶ PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2004.

atualizados a partir do conhecimento científico. Desta forma, o(a) educador(a) precisa estar constantemente preparado para fazer os ajustes necessários na sua programação, incorporando os conhecimentos mais atualizados da ciência.

O(A) professor(a) deve estar atento(a) para os novos conhecimentos que são apresentados diariamente aos(às) nossos(as) alunos(as), relacionando sempre os conteúdos aos objetivos propostos pela escola, para que o processo de ensino e aprendizagem seja significativo para cada um(a).

A utilidade: Os conteúdos só têm significado se houver a possibilidade de aplicar o conhecimento adquirido em situações novas. Os conteúdos curriculares são “considerados úteis” quando estão adequados às exigências e condições do meio em que os alunos vivem, satisfazendo suas necessidades e expectativas, e quando têm valor prático para eles, ajudando-os na vida cotidiana a solucionar seus problemas e a enfrentar as situações novas.

Os conteúdos devem ser selecionados levando em consideração a realidade em que os(as) alunos(as) estão inseridos(as), sendo possíveis de aplicação no dia-a-dia de cada um(a), permitindo posicionamentos críticos e a resolução de determinadas situações que lhes são apresentadas.

A significação: Um conteúdo será significativo e interessante para o(a) aluno(a) quando estiver relacionado às experiências por ele(ela) vivenciadas. Por isso há a necessidade do(a) professor(a) procurar relacionar, sempre que possível, os novos conhecimentos, a serem adquiridos pelos alunos, com suas experiências e seus conhecimentos anteriores, fazendo uma ponte para ligar o já conhecido ao novo e ao desconhecido. É esta ligação do conhecido e vivenciado ao desconhecido e novo que torna o conteúdo significativo e interessante.

Um conteúdo só será realmente apreendido pelo(a) aluno(a), a partir do momento em que ele tiver significado para sua vida, respeitando as experiências trazidas por cada um(a), como base para a construção de novos conhecimentos.

A adequação ao nível de desenvolvimento do(a) aluno(a): O conteúdo selecionado deve respeitar o grau de maturidade intelectual do(a) aluno(a) e

²⁷ HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2004. p.129.

estar adequado ao nível de suas estruturas cognitivas. Os conteúdos a serem assimilados devem corresponder às aprendizagens essenciais e desejáveis, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades do(a) aluno(a), de acordo com sua fase evolutiva e com os interesses que o(a) impelem à ação. O(A) professor(a) deve estar atento(a) ao desenvolvimento do seu grupo para que nenhum conteúdo suscite nos(as) seus(suas) alunos(as) o desejo de não querer aprender.

Mesmo sabendo que os Parâmetros Curriculares Nacionais estabeleçam determinados conteúdos, devemos ter o cuidado ao selecionarmos conteúdos que estejam de acordo com a maturidade de cada aluno(a), pois, muitas vezes, mesmo que os(as) alunos(as) estejam na mesma série escolar, há turmas que apresentam maior facilidade para compreensão do que outras.

A flexibilidade: O critério da flexibilidade estará sendo atendido quando houver possibilidade de fazer alterações nos conteúdos selecionados, suprimindo itens ou acrescentando novos tópicos, a fim de ajustá-los ou adaptá-los às reais condições, necessidades e interesses do grupo de alunos.

O(A) professor(a) deve estar atento(a) para, a qualquer momento, alterar o que havia sido proposto inicialmente, pois, muitas vezes, surgem situações em sala de aula que devem ser refletidas e trabalhadas dentro do Ensino Religioso.

Quando nos referirmos ao Ensino Religioso devemos entender a importância da compreensão do fenômeno religioso em suas diferentes manifestações, respeitando a religiosidade de cada um(a), para a construção de um trabalho de qualidade em nossas aulas.

A experiência no espaço educativo da escola deve se restringir à dimensão de uma aprendizagem significativa, de valorização de saberes, da integração da história de vida religiosa das pessoas como conhecimento da realidade, do partilhar de situações existenciais das pessoas e oportunizar o diálogo sobre as suas práticas religiosas pessoais.²⁸

²⁸ WACHS, Manfredo Carlos. Os conteúdos no Ensino Religioso nas categorias factuais, conceituais, atitudinais e procedimentais. In: BRANDENBURG, Laude Erandi, FUCHS, Henri Luiza, KLEIN, Remí e WACHS, Manfredo Carlos. **O Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios.** São Leopoldo: OIKOS, 2005. p.38.

O Ensino Religioso no espaço educativo da sala de aula deve proporcionar aos(as) alunos(as) uma aprendizagem significativa onde o trabalho esteja voltado para a troca de experiências, para o diálogo e o conhecimento das diferentes tradições religiosas de cada um(a), para uma reflexão que leve os(as) alunos(as) a um posicionamento crítico, visando a transformação de uma sociedade onde os valores que dignifiquem a vida, estejam presentes para todos(as).

O FONAPER classifica os conteúdos em três categorias²⁹: conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.

Os conteúdos conceituais são aqueles em que os (as) alunos(as) entram em contato com os fatos e princípios, sendo dessa forma responsáveis por toda construção da aprendizagem, pois contêm informações que são as bases para o conhecimento da realidade em que estão inseridos.

Em relação ao Ensino Religioso, o(a) professor (a) deve ter o cuidado para que estes conteúdos não estejam voltados para a sua prática religiosa pessoal, mas, sim, devem contemplar e respeitar as diferentes experiências religiosas vivenciadas por seus(suas) alunos(as), buscando no fenômeno religioso as diferentes formas em que ele se manifesta na vida das pessoas.

Os conteúdos procedimentais são aqueles em que os(as) alunos(as) colocam em prática, através de suas ações, o que trabalhado em sala de aula. Para que isto aconteça, é necessária a intervenção do(a) professor(a), pois este é um processo coletivo e não um processo individual. O(A) professor(a) deve orientar e fornecer subsídios para que seu(sua) aluno(a) possa resolver diferentes situações que lhe sejam apresentadas.

No que se refere ao Ensino Religioso, o(a) professor(a) deve trabalhar com as diferentes formas de manifestação do fenômeno religioso, fazendo com que cada um(a) aplique, de maneira significativa, as diferentes situações vividas no seu dia-a-dia.

Os conteúdos atitudinais são aqueles que estão presentes em toda a realidade da escola, fazendo parte dia a dia de cada um(a). Proporcionam ao(as) aluno(a) uma reflexão e um posicionamento perante o que aprenderam.

Os(As) alunos (as) já conheceram os fatos e as informações necessárias para a sua aprendizagem, já aprenderam o quanto é importante saber resolvê-los, apresentando uma postura crítica perante eles. Sabemos que é a escola que forma grande parte do indivíduo, por isto a importância da escolha de conteúdos que sejam significativos para nossos(as) alunos(as). Devemos levar em consideração o lado pessoal e afetivo de cada um(a), reconhecendo as diferentes características do grupo ao qual pertencem, trabalhando com as diferentes questões de maneira imparcial pelo(a) educador(a), formando cidadãos(ãs) críticos(as) e transformadores(as).

Em relação ao Ensino Religioso devemos ter o cuidado para não cairmos meramente no trabalho com os valores que são importantes para a vida de cada um(a), fazendo com que os(as) alunos(as) sejam responsáveis pela construção destes conteúdos, como muitas vezes acontece por parte de alguns educadores que solicitam aos(às) seus(suas) alunos(as) que listem o que gostariam de aprender em suas aulas. Devemos trazer para nossas salas de aula a reflexão acerca das diferentes manifestações religiosas, respeitando os sentimentos de cada um(a), evitando dessa forma, a imposição de uma determinada experiência religiosa, pois no Ensino Religioso atual não deve ser permitida nenhuma forma de proselitismo.

1.2.3. Proposta programática segundo o FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

Culturas e Tradições Religiosas

É o estudo do fenômeno religioso à luz da razão humana, analisando questões como: função e valores da tradição religiosa, relação entre tradição religiosa e ética, teodicéia, tradição religiosa natural e revelada, existência e destino do ser humano nas diferentes culturas.

Esse estudo reúne o conjunto de conhecimentos ligados ao fenômeno religioso, em um número reduzido de princípios que lhe servem de fundamento e lhe delimitam o âmbito da compreensão. Assim, não se separa das ciências que se ocupam com o mesmo objeto como: filosofia da tradição religiosa, história e tradição religiosa, sociologia e

²⁹ FONAPER, **Referencial curricular para a proposta pedagógica da escola**, p.29.

tradição religiosa, psicologia e tradição religiosa, nem delimita, de maneira absoluta e definitiva, um critério epistemológico unívoco.³⁰

Nestes conteúdos temos a importância do estudo do fenômeno religioso como forma de significado para a existência do ser humano em suas dimensões cultural, religiosa e social.

Dentro do conteúdo de Culturas e Tradições Religiosas torna-se importante destacar alguns eixos temáticos, tais como filosofia da tradição religiosa, onde há o estudo do Transcendente nos seus mais diferentes aspectos, considerando a visão a partir da tradição histórica e como este Transcendente é visto atualmente. Já na História e tradição religiosa teremos o estudo das mais diversas manifestações religiosas do ser humano ao longo de nossa história. Também será considerado de extrema importância o estudo de duas ciências como a Sociologia e a Psicologia relacionando com a tradição religiosa. Na Sociologia trabalharemos como a política influencia nos pensamentos religiosos e na Psicologia como estas tradições religiosas interferem na construção dos ideais de vida que o ser humano tem para si e para o seu grupo.

Estes conteúdos são significativos, pois desenvolvem os temas decorrentes da relação entre cultura e tradição religiosa, tais como: a idéia do Transcendente na visão tradicional e atual; a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos; a função política das ideologias religiosas; e, as determinações da tradição religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo, trazendo para a sala de aula as mais diversas ciências.

Escrituras sagradas e/ou tradições orais

São os textos que transmitem, conforme a fé dos seguidores, uma mensagem do Transcendente, onde pela revelação, cada forma de afirmar o Transcendente faz conhecer aos seres humanos seus mistérios e sua vontade, dando origem às tradições. E estão ligados ao ensino, à pregação, à exortação e aos estudos eruditos [...].³¹

³⁰ FONAPER, 1997. p.33.

³¹ FONAPER, 1997, p.34.

Através das escrituras sagradas passamos a conhecer, através da interpretação e de uma exegese, a vontade do Transcendente dentro de toda uma história, respeitando as mais variadas formas de manifestações religiosas vivenciadas pelos povos em suas diferentes culturas. Nas manifestações em que não há texto sagrado escrito, a transmissão é feita através da tradição oral.

Nestes conteúdos temos a importância dos diversos textos sagrados nas mais diferentes tradições religiosas existentes em nossa história. Através deles encontramos a forma de vida de cada povo, sua cultura e as diferentes manifestações do Transcendente.

Em relação ao Ensino Religioso, desenvolvido em uma escola confessional, temos o trabalho com os textos sagrados encontrados na Bíblia, onde encontramos a história do povo de Deus e a experiência de vida e os ensinamentos deixados por Jesus Cristo.

Dentro dos conteúdos Escrituras Sagradas e/ou tradições orais tornam-se importante destacar alguns eixos temáticos tais como a Revelação, ou seja, como se posiciona a pessoa que transmite a idéia do Transcendente para o seu povo. Já na História das narrativas sagradas, teremos o estudo de como estas narrativas se expressam nos mitos ao serem transmitidas através de textos. No contexto cultural, observaremos como as questões sociais, políticas e religiosas influenciam na produção e na escrita final dos mais diversos textos sagrados. E, finalmente na Exegese, a interpretação dos textos sagrados de maneira atualizada e contextualizada.

Estes conteúdos são significativos porque através deles conhecemos as interpretações dadas aos textos sagrados pelas comunidades no decorrer da história, destacando as diferentes experiências de vida a partir das mais diversas tradições como culturas, preocupações, valores, buscando na leitura dos diferentes textos sagrados a compreensão e a relevância das mensagens para o nosso contexto atual.

Em uma escola confessional metodista podemos destacar a importância do trabalho com a Bíblia, como fonte de reflexão sobre as mais diferentes experiências vivenciadas pelo povo de Deus e a experiência de vida deixada por Jesus Cristo, na esperança de um mundo digno e justo para todos(as).

Este trabalho só terá sentido a partir do momento em que haja uma contextualização com a realidade em que nossos alunos(as) estão inseridos(as).

Teologias

É o conjunto de afirmações e conhecimentos elaborados pela religião e repassados para os fiéis sobre o Transcendente, de um modo organizado ou sistematizado.

Como o Transcendente é a entidade ordenadora e o senhor absoluto de todas as coisas, expressam-se esse estudo nas verdades de fé. E a participação na natureza do Transcendente é entendida como graça e glorificação, respectivamente no tempo e na infinidade. Para alcançar essa infinidade o ser humano necessita passar pela realidade última da existência do ser, interpretada como ressurreição, reencarnação, ancestralidade, havendo espaço para a negação da vida além morte.³²

Neste aspecto encontramos a importância do trabalho com o Transcendente nas suas mais diferentes formas de fé que se manifestam no ser humano em sua plenitude.

Dentro do conteúdo sobre Teologias, haverá o estudo das mais diferentes formas de se ver o Transcendente nas tradições religiosas abordadas através do eixo Divindades. Já nas Verdades da fé, o estudo de todos os mitos, doutrinas e crenças que auxiliam e orientam a vida das pessoas em cada manifestação religiosa. E na Vida além morte algumas prováveis respostas para o sentido da vida, considerando os aspectos da ressurreição, da reencarnação, da ancestralidade e do nada.

Através destes conteúdos referentes à Teologia estaremos trabalhando com algo que vai para além do ser humano, buscando respostas que dêem sentido último à existência humana, salientando a fé e sua base mística, a emoção e a espiritualidade.

Ritos

É a série de práticas celebrativas das tradições religiosas formando um conjunto de:

a) Rituais que podem ser agrupados em três categorias principais: os propiciatórios que se constituem principalmente de orações, sacrifícios e purificações; os divinatórios que visam conhecer os desígnios do Transcendente em relação aos acontecimentos futuros;

³² FONAPER, 1997, p.35.

os de mistérios que compreendem as várias cerimônias relacionadas com certas práticas limitadas a um número restrito de fiéis, embora também haja uma forma externa acessível a todo o povo;

b) símbolos que são sinais indicativos que atingem a fantasia do ser, levando-o à compreensão de alguma coisa;

c) espiritualidade que alimenta a vida dos adeptos através de ensinamentos, técnicas e tradições, a partir de experiências religiosas e que permitem ao crente uma relação imediata com o Transcendente.³³

Ao trabalhar com os rituais no Ensino Religioso, encontramos as mais diferentes manifestações de fé e o entendimento do Transcendente, nas mais diversas tradições religiosas. Através destes rituais podemos conhecer a identidade de cada povo na mais diferente expressão de sua fé.

Dentro do conteúdo sobre os Ritos serão abordados as manifestações religiosas através de Rituais que ocorrem nos mais diversos grupos religiosos. Sabemos que dentro de cada ritual se torna de extrema importância a utilização de símbolos. Sendo assim, serão estudados os símbolos e seus significados dentro de cada tradição religiosa. E, finalizando, o trabalho com a espiritualidade, ou seja, como são utilizadas as diferentes formas de relacionamento com o Transcendente, no que tange ao indivíduo, ao seu grupo e ao mundo como um todo.

Ao trabalhar com os ritos no Ensino Religioso trazemos determinados costumes que são carregados de uma simbologia, de significado e importância para as pessoas que os praticam, fazendo referência às suas práticas religiosas. A partir destes ritos as pessoas afirmam e reafirmam seus valores, suas crenças e a ideologia dominante no seu grupo social, mesmo sem terem uma clara consciência disso. São importantes também porque identificam um grupo.

Ethos

É a forma interior da moral humana em que se realiza o próprio sentido do ser. É formado na percepção interior dos valores, de que nasce o dever como expressão da consciência e como resposta do próprio "eu" pessoal.³⁴

³³ FONAPER, 1997, p.36.

³⁴ FONAPER, 1997, p.37.

O Ensino Religioso é disciplina que se preocupa com a vida em sua plenitude. Trabalhar com valores morais e com a ética em uma época em que as pessoas se preocupam mais consigo mesmas do que com o outro, requer do(a) professor(a) um posicionamento crítico capaz de levar seus(suas) alunos(as) a buscarem a transformação de uma sociedade digna e igualitária para todos(as).

Os Eixos temáticos da Alteridade, Valores e Limites serão abordados no conteúdo sobre o Ethos. No conteúdo referente à Alteridade serão abordados os valores que orientam e norteiam o relacionamento entre as pessoas. Estes Valores serão trabalhados dentro das diferentes perspectivas de vida de cada tradição religiosa, respeitando as culturas de cada povo. E, quanto aos Limites, o estudo referente à ética estabelecida em cada tradição religiosa.

Ao trabalharmos com o Ethos no Ensino Religioso, estaremos conhecendo os costumes e as maneiras de viver e conviver das pessoas, fazendo o aluno perceber e compreender que, mesmo nas mais diferentes formas de pensar que encontramos em uma sala de aula e nas diferentes tradições religiosas, havendo respeito, é possível uma convivência fraterna e solidária proporcionando crescimento e a formação de valores que dignifiquem a vida.

Baseando-se no pressuposto de que o Ensino Religioso é um conhecimento humano e, enquanto tal, deve estar disponível à sociabilização, os conteúdos do Ensino Religioso não servem ao proselitismo, mas proporcionam o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso. Com esses pressupostos, o tratamento didático dos conteúdos realiza-se em nível de análise e conhecimento, na pluralidade cultural da sala de aula, salvaguardando-se assim a liberdade da expressão religiosa do educando.

O tratamento didático subsidia o conhecimento. Assim, o Ensino Religioso pelos eixos de conteúdos: Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas e/ou Tradições Orais, Teologias, Ritos e Ethos vai sensibilizando para o mistério, capacitando para a leitura da linguagem mítico-simbólica e diagnosticando a passagem do psicossocial para a metafísica/Transcendente. O tratamento didático dos conteúdos do Ensino Religioso prevê, ainda, como

nas outras disciplinas, a organização social das atividades, organização do espaço e do tempo; seleção e critérios de uso de materiais e recursos.

1.2.4. Currículo específico da 4ª e 5ª série do Ensino Fundamental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso são a lei maior que orienta e define os princípios norteadores do trabalho com este componente curricular, porém, cada estado da nação possui as suas características e as suas culturas específicas. Desta forma, o Conselho de Ensino Religioso do Rio Grande do Sul – CONER/RS estabelece um currículo de acordo com a nossa tradição cultural e religiosa. Já o Colégio Metodista Americano, sendo uma escola confessional e inserida neste contexto, segue as orientações emanadas destes documentos, mesmo que possua uma certa autonomia para definir o seu currículo.

1.2.4.1. Currículo do Ensino Religioso no estado do Rio Grande do Sul³⁵

Os conteúdos estabelecidos pelo CONER/RS estão distribuídos em ciclos³⁶, sendo que a 4ª série do Ensino Fundamental encontra-se no II Ciclo e a 5ª série do Ensino Fundamental, no III Ciclo. A análise inicial será feita com os conteúdos trabalhados na 4ª série³⁷ do Ensino Fundamental.

Através das celebrações e as festas nas mais diversas tradições religiosas conhecemos as diferentes formas de ser de um povo, sua cultura, o seu modo de viver, e as mais variadas formas de manifestação do Transcendente, com celebrações onde estejam presentes a reflexão, a alegria e o querer estar junto.

As grandes figuras religiosas e suas principais idéias. Este conteúdo nos remete ao conhecimento dos grandes nomes que fizeram parte da tradição religiosa cristã ou não e os seus ensinamentos que chegaram até nós. Estes

³⁵ Conselho do Ensino Religioso do estado do RS – CONER/RS.

³⁶ CONER/RS. **Ensino Religioso** - Planos de Estudos. Porto Alegre, 2003. p. 4 e 5.

³⁷ CONER/RS, 2003, p.4.

temas são de grande significado para nossas crianças, uma vez que, a partir da sua reflexão e discussão, possamos contextualizá-los através de histórias vivenciadas no nosso dia-a-dia.

O conhecimento de si e do outro. Em nossas salas de aula, convivemos em um grupo onde cada um(a) traz consigo diferentes experiências de vida. Este tema é de grande significado para trabalharmos com os valores que dignificam a vida, com a pluralidade religiosa, com as diferentes idéias trazidas por nossos(as) alunos(as) acerca do Transcendente, com textos sagrados ou não, enfatizando a importância de convivemos com o outro, respeitando as suas diferenças para que possamos crescer com essa grande diversidade encontrada a nossa volta.

Já os conteúdos estabelecidos pelo CONER/RS para a 5ª série³⁸ do Ensino Fundamental estão representados pelo conhecimento das características individuais de cada um(a), que levem a uma sexualidade saudável. Sabemos que essa é uma etapa de grandes questionamentos na vida de nossas crianças, pois estão passando por uma fase de transição, tanto na sua vida escolar, quanto nas questões biológicas e psicológicas. Desta forma, vemos a grande importância do papel do(a) professor(a) ao desenvolver este conteúdo para que seus(suas) alunos(as) passem por este momento de forma tranqüila e segura.

Os tipos de comunidades e as suas histórias dentro do contexto escolar e os valores encontrados no nosso dia-a-dia. A importância de conhecermos as mais variadas comunidades para a vivência da paz, a prática do diálogo e da justiça e os valores éticos necessários para a vida pessoal. Desta forma, as relações estabelecidas em sala de aula são de grande importância para o trabalho com um Ensino Religioso voltado para o diálogo que busca a justiça, a solidariedade e a promoção da paz. E a paz e a tolerância como grandes valores entre os grupos sociais, construindo, desta forma, momentos de troca e de crescimento.

Os mitos e as histórias sagradas – cristãs ou não e o conhecimento das mais diferentes tradições religiosas. Através destes conteúdos, trabalharmos com as diversas experiências de vida encontradas nas histórias sagradas,

³⁸ CONER/RS, 2003, p.5.

como fonte de reflexão e contextualização dentro da realidade atual e, como o Transcendente se revela nestas tradições, refletindo na forma de ser e na construção das histórias de vida de cada povo.

1.2.4.2. Segundo o Colégio Metodista Americano

Os conteúdos estabelecidos pelo Colégio Metodista Americano para a 4ª série³⁹ e 5ª série⁴⁰ do Ensino Fundamental estão representados por diferentes eixos temáticos. A análise inicial será feita com os conteúdos desenvolvidos na 4ª série:

As Histórias sagradas – cristãs ou não. Através delas são vivenciadas as mais diferentes experiências de vida encontradas nas histórias sagradas, como fonte de reflexão e contextualização dentro da realidade atual. Dentro desta realidade, um trabalho voltado para o auto-conhecimento e alteridade: sou gente com os outros. Com este conteúdo destacamos a importância do conhecimento de si mesmo e do outro, para que haja um diálogo a partir das diferentes experiências de vida trazidas por cada um(a), gerando um crescimento saudável dentro do seu grupo.

A formação de cidadãos(ãs) que constroem comunidade com as diferenças que os(as) enriquecem. Nesta abordagem há a construção da cidadania a partir do respeito às diferenças de cada aluno(a), possibilitando momentos de reflexão e posicionamento crítico perante as mais diversas situações vivenciadas. E não há como construir a cidadania se as relações de diálogo estabelecidas entre os(as) alunos(as) não promovam a amizade e o amor entre as pessoas e, na solidariedade, construindo uma verdadeira sociedade, sendo promotores do diálogo e construtores da paz. A construção de valores que dignifiquem a vida, a partir da importância das relações de afeto e de respeito estabelecidas pelo grupo e do diálogo que promove a vida, na busca de uma sociedade igualitária para todos(as).

³⁹ Projeto Pedagógico, 2008, p.65.

⁴⁰ Projeto Pedagógico, 2008, p.65.

A preservação da natureza como requisito para termos um mundo melhor. A importância de preservarmos a natureza que nos foi concebida por Deus para que possamos ter uma vida mais saudável, dentro de uma perspectiva de esperança e cuidado com um mundo mais harmônico para os que virão.

A partilha de experiência dos grupos religiosos a que pertencemos, reconhecendo suas características. Em uma sala de aula, mesmo sendo uma escola confessional metodista, são muitas as tradições religiosas vivenciadas pelos(as) alunos(as). Trabalhar com o diálogo inter-religioso, conhecer as particularidades de cada tradição religiosa, através da troca de experiências entre o grupo, requer do(a) professor(a) uma escuta constante destas diferenças, para que cada um(a) se sinta à vontade para expor as suas vivências, crescendo com o conhecimento vindo de cada aluno(a).

As datas comemorativas do calendário cristão: Páscoa, Metodismo, Ação de Graças, Natal. São muitas as datas em que celebramos as mais diferentes manifestações religiosas em nosso calendário cristão. Trabalhar com este conteúdo nos faz reviver cada momento e a cada ano novos significados que nos são atribuídos.

A Bíblia, livro sagrado que é um dos fundamentos do Ensino Religioso Ecumênico, fecundo diálogo com a vida. Com a Bíblia encontramos a ação de Deus na história da vida das pessoas e dos povos e a trajetória de Jesus Cristo enquanto grande educador e enquanto motivo de esperança para todos(as) que nele crêem. A partir desta esperança, teremos um Ensino Religioso que transforme e promova as pessoas, desafiando-as ao compromisso com o outro, através de atos de amor, companheirismo, solidariedade, buscando um mundo cheio de paz e justiça para todos e todas. Através do seu manuseio e organização, descobrimos as maravilhas relatadas nas diferentes épocas do povo de Deus.

Já os conteúdos estabelecidos pelo Colégio Metodista Americano para a 5ª série do Ensino Fundamental, estão representados pelo trabalho com as Histórias sagradas – cristãs ou não. Através delas são vivenciadas as mais diferentes experiências de vida encontradas nas histórias sagradas, como fonte de reflexão e contextualização dentro da realidade atual.

A importância de aprender a ser cidadão em busca de um ambiente sadio e construindo um ambiente amigo, cidadania, responsabilidade planetária – meio ambiente. Trabalhar com o conteúdo referente à cidadania é algo que requer do(a) professor(a) uma habilidade em proporcionar momentos de reflexão em sala de aula voltados para situações que promovam em nossos(as) alunos(as) a construção de uma cidadania consciente e crítica. A partir desta construção, o(a) aluno será agente de transformação de uma sociedade que seja justa e igualitária para todos(as).

As relações efetivas e éticas: A importância das comunidades para a vivência da paz, a prática do diálogo e da justiça e os valores éticos necessários para a vida pessoal. A partir do momento em que tivermos relações de troca e confiança entre o(a) professor(a) e seus (suas) alunos(as), o trabalho desenvolvido acontecerá de forma gratificante. Sendo assim, as relações estabelecidas em sala de aula são de grande importância para o trabalho com um Ensino Religioso voltado para o diálogo que busca a justiça, a solidariedade e a promoção da paz. E a paz e a tolerância como grandes valores entre os grupos sociais. Sabemos que viver em grupo é algo que requer de cada um(a) de nós a vivência de valores que promovam a paz e a tolerância com o diferente, para que desta forma possamos construir momentos de troca e de crescimento.

E, finalizando, as datas comemorativas do calendário cristão: Páscoa, Metodismo, Ação de Graças, Natal. São muitas as datas em que celebramos as mais diferentes manifestações religiosas em nosso calendário cristão. Trabalhar com este conteúdo nos faz reviver cada momento e a cada ano novos significados que nos são atribuídos.

1.2.5. Interdisciplinaridade

Trabalhar com a interdisciplinaridade é algo que requer do(a) professor(a) um aperfeiçoamento constante e a busca de novos conhecimentos que façam da aprendizagem um processo de construção e reconstrução diária. O(A) professor(a) deve ser ousado(a)⁴¹, a cada momento, na busca pelo trabalho interdisciplinar, deve estar aberto à troca de saberes e deve saber ouvir o outro.

Devemos ter o cuidado para que o trabalho não seja desenvolvido apenas pela reunião de várias disciplinas, mas, sim, que tenha objetivos comuns a serem atingidos através de projetos pedagógicos que cultivem o diálogo constante entre os mais diferentes componentes curriculares. Quando trabalhamos com a interdisciplinaridade, os(as) alunos(as) aprendem diferentes visões de um mesmo conteúdo sob olhares específicos das diferentes disciplinas envolvidas neste processo.

A interdisciplinaridade tem como objetivo integrar as diferentes disciplinas estudadas a partir de uma situação vivenciada pelos(as) alunos(as). A interdisciplinaridade envolve a contextualização do conhecimento, que mantém o que está sendo aprendido, considerando fatos da vida pessoal, social e cultural e, em relação ao Ensino Religioso, fatos que levem à reflexão e à construção de uma cidadania consciente e crítica. É importante que os(as) alunos(as) participem da escolha a respeito de um tema ou de um projeto, sendo possível que constituam relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos que já possuem, gerando, dessa forma, aprendizagens mais significativas, onde possam comparar, criticar e sugerir novas idéias que interfiram em uma realidade, desencadeando novas ações e construindo uma cidadania crítica, consciente e transformadora.

Quando trabalhamos com a interdisciplinaridade em nossa escola, envolvemos todos(as) os(as) professores(as) de diferentes formações que contribuem, de maneira significativa, neste processo, proporcionando aos(as) alunos(as) um compartilhar e a construção conjunta de seu conhecimento.

II. A CRIANÇA DE 4ª E 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

São muitas as características determinantes que marcam as crianças nesta fase da vida escolar. Nestas séries, encontram-se crianças entre os oito e doze anos. Nesta faixa etária, as crianças encontram-se, entre outras características, em uma fase de transição⁴² tanto no que diz respeito ao seu desenvolvimento biopsicossocial e cognitivo, quanto em relação à estrutura de escola, pois nestas séries há a passagem da unidocência para a pluridocência.

Na unidocência, temos uma professora que serve como referência e que passa a maior parte do tempo com seus(suas) alunos(as), trabalhando de maneira globalizada os conteúdos. Já na pluridocência, há uma diversidade de professores(as) que atuam de acordo com a sua área de formação. Algumas escolas procuram suavizar este processo de transição mais brusco, já iniciando uma inserção gradual de mais professores(as) na 4ª série. Na 5ª série, devido à pluridocência, à metodologia de aula e ao aprofundamento dos conteúdos, a criança passa a ampliar o seu interesse pelo mundo ao seu redor. O relacionamento com os(as) amigos(as) passa a ter grande importância. As crianças tornam-se mais questionadoras e críticas, exigindo do(a) professor(a) que atua nestas séries, uma grande desenvoltura no estabelecimento das relações dentro do espaço educativo da sala de aula, bem como da sistematização do seu trabalho.

⁴¹ FAZENDA, Ivani. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996. p18.

⁴² FARIA, Anália Rodrigues. **O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1989. p.17.

Estudaremos, neste capítulo, as contribuições de Jean Piaget, Erik Erikson e James Fowler, com o intuito de compreender com mais precisão o processo de aprendizagem das crianças neste período de estudo e de relacionamento interpessoal com o(a) professor(a) e com os próprios(as) colegas.

2.1. Aspectos biopsicossociais

2.1.1. Características

As características biológicas são um dos fatores em que se evidencia a fase de transição entre as crianças da 4ª e 5ª séries. Neste período, que não se restringe e nem se limita às idades correspondentes a estas séries, ocorre uma grande mudança no corpo, com o amadurecimento dos caracteres sexuais. Este processo de maturação biológica promove alteração no comportamento e, conseqüentemente, nas relações entre as crianças. O seu rendimento de aprendizagem também pode alterar. Não em decorrência de algum desinteresse, mas devido à alteração hormonal. O estabelecimento de relações interpessoais e os questionamentos que surgem decorrentes destas mudanças são significativos para o dia-a-dia destas crianças e destes púberes.⁴³

Na sua teoria de desenvolvimento psicossocial do ser humano, Erikson procurou estudar e compreender o ser humano da infância à velhice. Segundo o autor, em cada etapa de sua vida, a pessoa enfrenta "crises"⁴⁴. Esta deve ser encarada como momentos de transição dos estágios do desenvolvimento humano. Segundo o autor, a crise surge quando as respostas e o estilo de vida de determinada fase ou "idade" não satisfazem mais. Cada pessoa vivencia essa "transição" de uma maneira particular. A "crise" não deve ser encarada como algo destrutivo e negativo. São chamadas crises "normativas", ou seja,

⁴³ Púberes são indivíduos que se encontram no período de passagem da infância para a adolescência, onde acontecem transformações biológicas de âmbito comportamental e corporal, ocorrendo o surgimento de caracteres sexuais secundários diferenciados de acordo com o gênero. BERTOLDI, Odete G. e VASCONCELLOS, Jacqueline B. **Ciência & Sociedade**. São Paulo: Scipione, 2000. p.12.

⁴⁴ ERIKSON, Erik H. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971. p.230.

esperadas no decorrer da vida.⁴⁵ Sua teoria está fundamentada em três dimensões:⁴⁶

A dimensão biológica é aquela que é geneticamente determinada, sendo constituída de um conjunto de impulsos que faz com que os seres humanos se pareçam em sentimentos e motivações básicas. É a herança que trazemos de nossos pais. A dimensão individual é caracterizada por traços particulares do temperamento de cada ser humano. É a pessoa em si. A terceira dimensão é a cultural, que se caracteriza pelo nosso pertencimento a um grupo e pela relação que estabelecemos com o mesmo. Ele engloba as características que nos assemelham aos nossos pares sociais e culturais.

Estas três dimensões são necessárias para a formação da identidade psicossocial da pessoa, devendo haver uma inter-relação, uma articulação dinâmica e um equilíbrio entre elas. Em uma determinada fase da vida, uma pode ter maior importância do que a outra. Contudo, todas as três dimensões são necessárias e devem estar interligadas, porque o ser humano traz consigo uma herança genética, caracterizada na dimensão biológica. Herança esta que traz consigo características de seus antepassados e que são determinantes para a sua formação pessoal. E como um ser social, carrega a influência que as relações com o outro trazem para a estruturação do seu desenvolvimento biopsicossocial.

Outro aspecto importante é que “as idades” do ser humano estão interligadas. Por exemplo: se a criança está em determinada fase de sua vida, tudo o que “herdou” anteriormente influenciará a fase seguinte. Evidentemente que cada fase pode ser vivenciada de forma sadia ou patológica. Entretanto, devemos considerar que há heranças negativas, cicatrizes, marcas que não precisam se transformar automaticamente em algo patológico.

Das oito idades, nas quais Erik Erikson classificou o ser humano, estaremos refletindo as características, de acordo com a faixa etária das crianças nestas séries, a 4ª e a 5ª idade.

⁴⁵ ERIKSON, Erik H. **Identidade Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972. p.90.

⁴⁶ ERIKSON, 1972, p.21.

Na idade escolar em que se encontram as crianças e os púberes de 4ª e 5ª série, Erikson menciona a 4ª idade do ser humano, ou seja, Indústria versus Inferioridade e a 5ª idade do ser humano, chamada de Identidade versus Confusão de Papel.

A criança nesta etapa da vida se prepara para dedicar-se às habilidades e às tarefas que excedem os limites da mera expressão prazerosa de suas questões orgânicas ou até mesmo do funcionamento de seus próprios membros. A partir daqui lhe são apresentadas situações que lhe exigem um posicionamento acerca do que está sendo discutido e isso pode, em alguns momentos, gerar um sentimento de inferioridade, por não conseguir realizar, como gostaria, o que havia sido proposto. Sendo assim, é de extrema importância o apoio da família e da escola. Na sala de aula, o professor deve ficar atento às manifestações de alta ou baixa auto-estima. E deve saber equilibrar o processo de desafiar o estudante a avançar no seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, cuidar para exigir um desempenho além de suas condições pessoais, emocionais e intelectuais.

Na 4ª idade do ser humano, a criança recebe uma educação sistemática com objetivos e limites próprios, trazendo para ela momentos de êxito e até mesmo de frustrações. Por isso, a grande importância do professor que deve trabalhar de forma tranquila e equilibrada quando surgem situações antagônicas como estas, devendo estar capacitado e ser sensível para perceber estes momentos nos quais passa a criança.

Esta é uma etapa decisiva no que se refere às relações sociais estabelecidas, bem como à formação de sua identidade. Nesta faixa etária as crianças passam a formar grupos e a se identificar com seus pares. Estes grupos são importantes, pois através destes há a troca de experiências, o reconhecimento de desejos afins, o estabelecimento de vínculos que trará segurança para a criança e o crescimento da sua vida cultural e social. Porém, é também um momento de grandes desafios e incertezas e tanto a família quanto a escola devem se manter atentas para o sentimento de inadequação e inferioridade que pode surgir nesta etapa, provocando na criança/estudante uma vontade de se isolar dos seus pares. Este sentimento e atitude surgirão e

se manifestarão porque elas não se sentirão capazes de acompanhar os demais colegas.

E segundo o autor: “[...] é só um momento de bonança antes da tormenta da puberdade.”⁴⁷

As crianças, ao se aproximarem da adolescência, passam por uma fase em suas vidas de muitos conflitos e questionamentos. Algumas antecipam a sua puberdade, outras esperam essa chegada com tranquilidade, mas sabemos que, independentemente do momento em que elas estiverem vivendo, haverá um período de reflexão e “calmaria”, onde a presença da família e da escola será de extrema importância para essa passagem.

Atualmente, há um fenômeno que acontece mais cedo em algumas crianças do que em outras. Ela é conhecida como puberdade precoce⁴⁸. Ela é compreendida como o desenvolvimento de certos aspectos típicos da puberdade e ocorre antes da idade considerada como normal, se manifestando em criança com aproximadamente 8 anos (numa menina) ou 9 anos (no caso dos meninos). Este fenômeno é mais comum em meninas.

Os sintomas da puberdade precoce são o surgimento antecipado das características sexuais esperadas no período considerado normal da puberdade (8 a 13 anos para meninas e 9 a 14 anos para meninos). Nos meninos observa-se o aparecimento de pêlos faciais, axilares e pubianos, aumento do tamanho do pênis e aparência mais masculina. As meninas apresentam o desenvolvimento das mamas, surgimento de pêlos pubianos e axilares, ou até mesmo a menarca (primeira menstruação). Em ambos os sexos é comum o aparecimento de acne e uma mudança no odor corporal.

Além dos fatores biológicos, há um fator social importante no desenvolvimento da puberdade precoce. Atualmente, observa-se em nossa sociedade uma grande exposição e mesmo identificação das crianças em relação aos comportamentos dos adultos, seja nas roupas, no uso de

⁴⁷ ERIKSON, 1971, p. 240.

⁴⁸ CALLARI, Luis Eduardo P.; LONGUI, Carlos Alberto; MONTE, Osmar. Puberdade Precoce: Dilemas no Diagnóstico e Tratamento. In: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-27302001000400003&script=sci_arttext. Extraído em 29/10/08.

maquiagem, no modo de falar, nos presentes e nos brinquedos (lap tops, celulares, etc.). Assim, embora na puberdade exista um fator biológico (estimulação da liberação dos hormônios sexuais) atuando sobre os aspectos físico e psíquico da criança ou do adolescente, não se pode descartar que o aumento da incidência da puberdade precoce se deva também a um fator sócio-cultural.

A puberdade precoce pode acarretar algumas conseqüências na vida da criança, tanto no plano físico quanto no psicológico. No que se refere à questão física, em alguns casos, podemos observar que a estatura da criança aumenta rapidamente, porém, esse crescimento é interrompido antecipadamente. Dessa forma, a estatura final será baixa no adulto. A criança também pode apresentar algumas dificuldades de ordem emocional. Como lidar com um corpo já em transformação para a fase adulta tendo os pensamentos e desejos de uma criança? Como lidar com a diferença corporal em relação aos amigos da mesma idade? Essas são algumas das questões psicológicas decorrentes da antecipação de uma fase do desenvolvimento que podem interferir na criança e trazer-lhe algumas dificuldades de adaptação.

Com todas estas transformações significativas que podem acontecer, precocemente na vida de uma criança, mais uma vez devemos ressaltar a importância do papel do professor que, ao lidar com estas situações, possa fazer com que a criança enfrente este momento de maneira tranqüila, não deixando de conviver com seu grupo maneira sadia.

Na 5ª idade do ser humano, tudo o que se acreditava e se confiava até então, passa a ser questionado e discutido, em função da chegada à puberdade que ocasiona uma rapidez no desenvolvimento do corpo e o início da maturidade sexual. Neste momento passam a se preocupar com o que os outros pensam e a se comparar com os seus pares. Devido a essas mudanças, o(a) púbere sente-se mais exposto(a), gerando muitas vezes um sentimento de vergonha, que o(a) faz sentir-se em alguns momentos desprotegido(a) e incapaz de lidar com conflitos comuns a essa idade.

Ao chegar à puberdade normal e à adolescência, as preocupações já são outras, principalmente no que diz respeito ao que os outros estão

pensando a seu respeito. A criação de ídolos também aparece nesta fase. A maioria dos ídolos e dos personagens históricos de referência é idêntica à de seus amigos ou amigas. A identificação com ídolos é também um processo de distanciamento da dependência de seus familiares com o intuito de buscar outras referências. Este distanciamento dos familiares ou de pessoas do seu círculo íntimo de relacionamento e convívio e a aproximação de outras pessoas é um processo de construção inconsciente. Este processo deve ser compreendido como algo salutar, pois é um dos primeiros passos para a construção da sua autonomia, da identidade própria. Neste distanciamento dos familiares também pode ocorrer uma aproximação e identificação da figura do professor ou da professora. O(A) educador(a) deve estar atento(a) a este processo.

A identificação com a pessoa do(a) professor(a) pode acontecer tanto na 4ª quanto na 5ª série. Nesta, contudo, devido à pluridocência, a criança terá diante de si um leque maior de figuras e perfis de identificação. Pode ocorrer a rejeição de um(a) ou outro(a) professor(a), pois há algo que não agrada ou lembra algo negativo. O processo de identificação ou rejeição nem sempre é consciente por parte do(a) aluno(a). O(A) professor(a) deve saber distinguir as situações e compreender as manifestações das crianças.

A puberdade é uma das etapas da vida em que o corpo sofre profunda transformação. É a fase, enfim, em que a criança começa a se tornar adulta. As transformações físicas a que o(a) púbere passa, o(a) levam muitas vezes ao constrangimento, fazendo com que a “vergonha” seja algo significativo no seu dia-a-dia.

No menino⁴⁹, a puberdade geralmente começa entre os 9 e 14 anos. Um dos primeiros sinais dessa transformação é o aumento dos testículos e o alongamento e a descida do saco escrotal. Há também o surgimento dos pêlos nas axilas, no peito e ao redor do pênis. Os pêlos dos braços e das pernas ficam mais longos e grossos. No rosto, podemos notar uma penugem, que vai, gradativamente, se transformando em barba. A pele e os cabelos vão se tornando mais oleosos e as glândulas sudoríparas passam a produzir mais

⁴⁹ GEWANDSZNAJDER, Fernando. **Ciências Nosso Corpo**. São Paulo: Ática, 2007. p.221.

suor, que muda de cheiro. O crescimento se acelera e o peso aumenta. O menino pode se achar um pouco “desengonçado”, pois braços e pernas crescem mais rápido do que o tronco. Como cada menino tem o seu tempo próprio para ingressar na puberdade, é comum encontramos uma grande diferença de altura nestas faixas etárias. Como podemos ver, são muitas as transformações sofridas pelo menino, que o fazem, muitas vezes, se sentir envergonhado e até mesmo com o desejo de se excluir do seu grupo.

Na menina a puberdade começa, geralmente, entre os 8 e 13 anos. Um dos primeiros sinais dessa puberdade é o aumento dos mamilos e o surgimento das mamas. Aparecem também os pêlos nas axilas e no púbis. Os pêlos dos braços e das pernas ficam mais longos e grossos. Seus quadris se alargam, ficando seu corpo mais cheio de curvas. A pele e o cabelo ficam mais oleosos e a produção de suor aumenta. O seu ritmo de crescimento se acelera, havendo aumento de peso. Em função desse crescimento acelerado, a menina pode, não encontrando, entre suas amigas, alguém que esteja passando pelas mesmas transformações, se isolar do seu grupo, tendo vergonha de se expor.

O(A) adolescente busca nos seus pares, naqueles(as) que possuem características semelhantes às suas, alguém para formar grupos, sendo muito comum a exclusão daqueles(as) que não pensam e que não agem da mesma forma, ou seja, os que são “diferentes”, os que não se encontram em determinados padrões.

É uma etapa que exige do(a) adolescente um grande esforço em relação a sua formação ética e moral⁵⁰, pois traz consigo os valores ensinados pela família, uma moral já estabelecida na infância e a necessidade de desenvolver uma ética própria da vida adulta.

2.1.2 Implicações para uma prática educativa

Com certeza todas essas transformações exercerão grande influência no trabalho em sala de aula. O(A) professor(a) deverá ser muito perspicaz e ter o

⁵⁰ ERIKSON, 1971, p.242.

bom senso para lidar com todas essas situações determinantes para a vida da criança e do(a) adolescente.

Nesta etapa da vida dos(as) alunos(as), a surpresa é constante. Podemos perceber que há uma cabeça repleta de idéias, que faz com que a participação seja constante. Podemos constatar que os posicionamentos a favor e contra e os questionamentos são comuns em aula.

O(A) professor(a) deve estar atento(a) ao que cada um já traz consigo, respeitando a diversidade de opiniões, bem como com a formação dos grupos, para evitar que alunos(as) não sejam excluídos do trabalho. O(A) professor(a) deve saber respeitar as preferências pessoais para a composição de grupos nas atividades educativas e, ao mesmo tempo, também desafiar as crianças e pré-adolescentes a não se fecharem num grupo restrito e aprenderem a buscar o convívio e o conhecimento de e com outras pessoas. O surgimento e a manutenção das famosas “panelinhas” de grupos é salutar até um determinado ponto. Ele se torna prejudicial na medida em que as pessoas não conseguem mais conviver com outras pessoas. As “panelinhas” são redutos de segurança e de confiança das crianças. Tanto as crianças quanto os adultos necessitam deste espaço de reclusão e segurança.

É uma fase delicada, mas sempre que houver diálogo, os objetivos propostos forem bem definidos para os(as) alunos(as) e as relações baseadas na confiança e na afetividade, atingiremos nossas metas estabelecidas. Neste sentido, podemos realçar que estes aspectos são tão importantes quanto a aprendizagem e o domínio de conteúdos.

A partir de todas as considerações acima, torna-se imprescindível o papel de um(a) professor(a) que busque a reflexão e que esteja capacitado(a) à docência nestas duas etapas da vida, e que esteja apto a desenvolver um trabalho de qualidade, envolvendo todos seus(suas) alunos(as).

2.2. Aspecto religioso

2.2.1. Características

Falar sobre fé na vida das crianças é um desafio que nos aproxima de alguns conceitos que adquirimos na infância. Nossa fé "adulta" está

diretamente ligada à vivência e à convivência no mundo infantil. A fé é cultivada nas relações que estabelecemos desde que nascemos. Portanto, está ligada aos significados e ao sentido que damos à vida.⁵¹

Como o estudo da fé nos ajuda a estreitar laços humanos e didáticos com as crianças? A sutileza do desenvolvimento da fé é a relação humana. Nessas inter-relações é que o ser humano se encontra e se define como pessoa. A interação com o outro influencia no significado que damos à vida e como desenvolvemos a nossa fé. Desta forma, ela torna-se concreta quando produz mudanças de comportamento em termos pragmáticos, afetivos e cognitivos. Assim como o processo de ensino e aprendizagem se origina no nosso dia-a-dia, do mesmo modo a fé se origina da relação entre Deus e o ser humano, o que passa a fazer parte da nossa vida diária.⁵²

James Fowler, pastor metodista e psicólogo, é um estudioso sobre o desenvolvimento da fé e sua relação com o desenvolvimento humano. Seus estudos resultaram na teoria dos estágios da fé. O autor Hans-Jürgen Fraas os chama de “estilos de vida religiosa”,⁵³ para não classificar os estágios como uma dimensão hierárquica e nem classificatória das pessoas, mas sim como uma forma de compreender as diferentes maneiras de viver a fé. Os estilos têm uma seqüência, pois estão também diretamente relacionados com a capacidade da pessoa compreender a sua vida e a sua manifestação religiosa pessoal. Estes estágios devem estar interligados entre si, ou seja, cada estágio a ser vivenciado traz conteúdos dos anteriores.

James Fowler relaciona⁵⁴ a fé ao significado atribuído à vida e também ao reconhecimento da necessidade do outro, pois está ligada às perguntas da vida e suas relações. Também encontramos em cada estágio idéias sobre Deus e experiências adquiridas.

⁵¹ PAULA, Blanches de. A Criança e a Fé. In: http://criancas.metodista.org.br/adultos/02_artigos/textos/03-texto_12.htm. Extraído em 1º/06/08.

⁵² FRAAS, Hans-Jürgen. **A Religiosidade Humana Compêndio de Psicologia da Religião**. São Leopoldo: Sinodal, 1997. p.46.

⁵³ FRAAS, 1997, p.61.

⁵⁴ FOWLER, James W. **Estágios da Fé: A Psicologia do Desenvolvimento Humano e a Busca o Sentido**. São Leopoldo: Sinodal, 1992, p.15.

São eles: Estágio1: Fé Intuitivo-Projetiva, Estágio2: Fé Mítico-Literal, Estágio 3: Fé Sintético-Convencional, Estágio 4: Fé Individuativo e Estágio 5: Fé Conjuntiva e Estágio 6: Fé Universalizante. Neste trabalho, nós vamos nos deter na reflexão sobre o segundo e terceiro estágios ou estilos de vida religiosa, pois são os que estariam equivalentes à idade das crianças da 4ª e 5ª série.

Estágio 2: Fé mítico-literal

Para a criança, neste estágio, surgem as operações concretas que levam ao controle e ordenamento da composição imaginativa do mundo. A construção é linear e a narrativa tem coerência e sentido. As pessoas pertencentes a este estágio compõem um mundo baseado com equidade recíproca e em uma justiça imanente baseada em reciprocidade. Neste estágio há a busca pela igualdade, ou seja, todas as pessoas têm direito àquilo a que qualquer pessoa tem direito, há uma cumplicidade e troca de vivências, a justiça deve ser algo comum a todo ser humano, algo que permaneça por toda a vida.

As narrativas são descritas detalhadamente. O sentido é comunicado pela narrativa. As crianças estão bastante atentas às narrações e as buscam compreender literalmente. Muitas vezes, elas corrigem as narrações quando não conferem corretamente àquela que ela já conhece. Nestas reações, às vezes, elas questionam as narrações mais criativas e diversificadas. Neste período, se não ajudarmos as crianças a verem outras narrações alternativas e a compreenderem o sentido das histórias, elas podem criar a tendência de se tornarem fanáticas ou intransigentes nas suas opiniões religiosas.

É necessário ajudar a criança a realizar um processo de descentrar-se. Ou seja, ela precisa aprender a sair de si mesma e aprender ouvir outras opiniões distintas da sua. Nesta dinâmica de descentração é importante utilizar modelos diferentes de narração e narrar a mesma história de formas e recursos diferentes. Acreditamos que esta, entre outras possibilidades, poderá ajudar a criança a desenvolver nos seus estilos de vida religiosa.

Ao mesmo tempo, acreditamos que é importante, no decorrer das atividades educativas, promover a interação entre as crianças e a intervenção pedagógica do(a) professor(a) provocando a reflexão, o questionamento e um posicionamento pessoal. Além de ajudá-la a ouvir a opinião das outras pessoas e perceber a diferença de pensamento.

Neste estágio temos a presença do pensamento lógico, a criança aprende a definir espaço e tempo. A criança tende a investigar e a testar o novo e fala sobre sua própria experiência. Há nesta etapa, uma grande curiosidade por parte da criança, um desejo de reinventar e compartilhar com o outro seus sentimentos, dando sentido as suas vivências. Deus se torna mais pessoal e está relacionado com as atitudes dos pais. Deus continua a ser entendido em termos antropomórficos, porém, a relação com Deus é de reciprocidade.

Deus é visto como um velho de barba branca e com mais detalhes. Ele faz o que acha ser o melhor, assim como os pais (ou responsáveis). Para a criança, Deus começa a se concretizar em alguém com mais idade, alguém que protege e que orienta. Ela remete esta figura à experiência e à segurança que lhes é dada por seus pais ou responsáveis. A justiça de Deus é baseada também na reciprocidade (as pessoas devem ser justas também).

As crianças até os 12 anos não possuem um conceito abstrato de justiça. Elas pensam de maneira concreta e imediata. A sua visão de justiça é mais social.⁵⁵ Para a criança, a justiça é algo que deve permear a vida de todas as pessoas, ela não concebe que outras crianças não tenham condições mínimas para viverem com dignidade e serem felizes. E essa justiça deve partir de Deus que se tornou responsável por todos os seres humanos, a partir do momento em que os criou, devendo ser compartilhada por todas as pessoas.

A criança tende a se apegar mais intensamente às regras e às atitudes morais. Ela constrói um mundo mais ordenado. É necessário, portanto, oferecer à criança subsídios para que não caia num perfeccionismo super-controlador. Neste período de sua vida, a criança começa a se preocupar com

⁵⁵ KLEIN, Remí; STRECK, Danilo; WACHS, Manfredo Carlos. **Deus Mora no Céu?** A Criança e sua fé. São Leopoldo: Sinodal, 1995, p.42.

o que é certo e errado, tornando-se mais reflexiva e crítica com as situações que lhe são apresentadas, muitas vezes, julgando-as. Neste momento, é de extrema importância o apoio e a orientação da família para que a criança não se frustre perante determinadas situações em que ela não obtenha o resultado esperado.

Embora o estágio 2 se forme nos anos iniciais, alguns(algumas) adolescentes e adultos podem exibir características deste estágio quando falam de sua fé. Isso acontece porque cada indivíduo tem o seu próprio momento de amadurecimento, muitas vezes não se enquadrando no estágio referente.

Algumas características que iniciam neste estágio como a busca constante por uma vida digna e justa para todas as pessoas, o desejo de enfrentar e resolver, da melhor maneira possível, buscando resultados positivos, todas as situações que lhe são apresentadas, a reciprocidade, como princípio que norteia as relações, a equidade e o caráter narrativo como meio de organização de seus significados, podem permanecer ao longo da vida adulta.

Estágio 3: Fé sintético-convencional

O estágio 3 tem início na adolescência. Aqui a autoridade está localizada externamente à própria pessoa. A autoridade, para o adolescente, representa a segurança necessária para que ele possa atravessar este momento de profundas transformações, e, mesmo assim, devido às contradições desta fase de sua vida, em determinadas situações possa questioná-la. Por isso a importância do estabelecimento de limites para o adolescente que, mesmo desafiando ou questionando esta autoridade, passa a respeitá-la.

É importante ressaltar que, na fase da adolescência, toda esta educação na fé será indispensável para a formação saudável da identidade, neste período de profundas transformações. Torna-se importante porque a formação de valores éticos e morais que se formarão nesta fase da vida, estarão baseados em uma fé que sustenta, que traz segurança, que orienta e que dá

suporte para os mais diversos momentos de questionamentos e dúvidas pelo qual passa o adolescente. Podemos também chamar de fé compartilhada.

O comprometimento com Deus e a auto-imagem correlata podem exercer um poderoso efeito ordenador sobre a identidade e a perspectiva de valores do adolescente. Deus parece estar vinculado a um relacionamento profundo no sentido de desejo de conhecimento do outro. Misterioso, na busca da plenitude da vida frente aos limites que ela mesma impõe. Deus geralmente é visto como companheiro, amigo pessoal, sempre pronto a dar sua orientação e apoio. Neste estágio, a dimensão da síntese está ligada à forma como os valores são angariados nas suas relações interpessoais e assim sintetizados.

Neste estágio, o adolescente estabelece uma cumplicidade com Deus, fazendo dele seu “amigo” de todos os momentos, sendo aquele que dá o suporte e o acompanha nas horas de êxito e também de dificuldades. Essa cumplicidade, de uma determinada maneira, transfere-se para os seus relacionamentos, buscando, nos seus pares, alguém em quem possa confiar e que tenha valores que se aproximem dos seus, pois, por ser “convencional”, há uma preocupação com a opinião do outro, sendo sua perspectiva das coisas ainda dependente, pois sua identidade até este momento ainda está em formação, tornando-se possível refletir sobre sua própria história.

Em função do adolescente já estar em busca da formação da sua identidade, há, neste estágio, uma grande importância da fé, pois ela precisa sintetizar os valores e informações e precisa fornecer base para sua identidade pessoal.

Sobre a concepção de Deus, destaco um trecho de uma entrevista, realizada por James Fowler, com Linda, uma adolescente de 15 anos. Para ela Deus vem na forma de sentimentos.

[...] Eu realmente acredito que ele me trouxe até onde estou agora. Pois uma porção de vezes eu simplesmente pensava que o mundo e apenas [...] sabe, eu simplesmente não sinto nada. Mas, então, certa manhã eu simplesmente tenho um sentimento de que [...] há Alguém, sabe? ⁵⁶

⁵⁶ FOWLER, 1992, p.133.

Linda demonstra, em sua fala as qualidades típicas deste estágio que são: companheirismo, orientação, apoio e de ser conhecida e amada. Também podemos destacar a sua crença e as convicções fundamentais.

Este período é chamado de convencional no que tange à opinião de outros, sua perspectiva das coisas ainda é dependente, pois sua identidade até este momento está em formação.

A formação de identidade e fé neste estágio é um processo aberto e faz antever uma transição para o estágio 4. Esta formação passa a ser visível nas suas atitudes, passando a ser compartilhada com o seu grupo nas mais diversas situações vivenciadas, sendo capaz de posicionar-se de forma transparente e crítica.

2.2.2. Implicações para uma prática educativa

A formação da religiosidade na criança e no(a) adolescente são determinantes para o trabalho desenvolvido em aula, pois cada criança e adolescente traz consigo experiências religiosas cheias de significados para sua vida e que influenciam na sua maneira de ver o Ensino Religioso.

A criança mostra-se aberta para a reflexão sobre o fenômeno religioso, o sagrado e as diferentes manifestações de religiosidade na medida em que a sua relação com o professor e os colegas de aula forem de reciprocidade, de respeito e de muita acolhida. Nesta perspectiva, podemos dizer que ela estará construindo valores que serão significativos na passagem para a adolescência. A curiosidade pelas histórias, a capacidade de separar o real do imaginário, o desejo de narrar suas próprias experiências a fazem participar com interesse, de maneira a contribuir para a construção de um projeto de qualidade.

A pré-adolescência é uma fase de grandes mudanças. Nesta etapa da vida, há transformações biológicas e emocionais que interferem decisivamente no comportamento de cada adolescente. O grupo social é estabelecido e surgem novos relacionamentos que acabam exercendo grande influência no agir e no pensar de cada um(a).

A criança depara-se com um crescimento desordenado, que traz muitas vezes características físicas indesejáveis. Essas características causam para

esta criança momentos de muitos anseios e angústias, pois em alguns casos encontram-se fora de um “padrão” estabelecido pela sociedade, ficando em alguns momentos, até mesmo, fora do seu grupo de convivência. O(A) professor(a) deve ser sensível a este momento da criança que, passando por essas transformações pode sentir-se, até mesmo, excluída de seu próprio grupo. Os anseios, questionamentos, angústias e dúvidas, se manifestam em sala de aula, principalmente com a disciplina de Ensino Religioso que mexe com suas experiências de fé e com suas tradições religiosas, pois sabemos que a diversidade religiosa é grande no ambiente educacional.

O surgimento do “primeiro amor” e a ansiedade toma conta, muitas vezes, do dia a dia de cada jovem. Nesta fase a identidade é definida. É um momento em que o apoio da família é de grande importância. A adolescência além de ser um momento decisivo, em virtude de grandes desafios e escolhas, é também cheia de conflitos, pois para muitos adolescentes, esta é a hora em que eles precisam definir o seu futuro, estabelecendo metas para a sua vida.

É uma fase de grandes questionamentos, onde principalmente a religiosidade, muitas vezes imposta pela família, é colocada em dúvida. Esta é uma fase muito delicada e torna-se de extrema importância o papel do professor, que deve saber ouvir, posicionar-se de forma firme e proporcionar ao seu aluno o conhecimento das mais diferentes formas do sagrado. As aulas de Ensino Religioso podem ou deveriam contribuir significativamente neste momento, pois proporcionam o conhecimento da diversidade religiosa, a aprendizagem de outras compreensões e experiências religiosas. O horizonte de vida destes jovens se amplia. Ao mesmo tempo que isto pode ser um marco positivo, pode também resultar em sérios conflitos, pois a tendência é acolher uma nova idéia e rejeitar a anterior. Poderá também surgir o conflito com os familiares e com o seu grupo de vivência religiosa, pois o aluno poderá manifestar idéias distintas das que sempre vinha defendendo.

O(A) professor(a) não deverá privar o(a) aluno(a) deste conflito, mas deverá dar-lhe suporte para saber lidar com os seus conflitos pessoais.

2.3. Aspectos cognitivos e pedagógicos

2.3.1. Características

Jean Piaget (1896-1980) era psicólogo e filósofo suíço, conhecido pelo seu trabalho pioneiro no campo da inteligência infantil. Piaget passou grande parte de sua carreira profissional interagindo com crianças e estudando o seu processo de raciocínio.

Em sua teoria, Jean Piaget determinou quatro estágios para classificar o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, que se sucediam até o início da sua adolescência e correspondiam às sucessivas fases de seu crescimento físico. Sendo eles o sensório-motor, o pré-operacional, as operações concretas e as operações formais.⁵⁷

Estes estágios referem-se à inteligência, à linguagem e à percepção. Piaget destaca que a aceitação da noção de estágio exige determinados pressupostos, tais como:

- Caráter integrado de cada estágio. As estruturas construídas e específicas de determinada idade da criança tornam-se parte integrante da estrutura da idade seguinte;⁵⁸
- Estrutura do conjunto. Os elementos constituintes de determinado estágio estão intimamente ligados entre si e contribuem conjuntamente para caracterizar determinada conduta;
- Todo estágio tem um nível de preparação e um nível de consecução. O estágio não surge definido e acabado, mas evolui no sentido da sua superação.
- As crianças podem iniciar e terminar determinado estágio em idades diferentes. O período estabelecido para delimitar os estágios é médio.

Os estágios de Piaget colocam a tônica na função intelectual do desenvolvimento. Ele não nega a existência e a importância de outras funções,

⁵⁷ PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974. p.22.

⁵⁸ LIMA, Adriana O. Fazer escola: **A gestão de uma escola Piagetiana** (construtivista). Petrópolis: Vozes, 2003. p.93.

mas delimita e especifica o campo da sua investigação ao domínio da epistemologia genética.

A Epistemologia Genética⁵⁹ é a teoria desenvolvida por Jean Piaget e consiste numa síntese das teorias então existentes, do apriorismo e do empirismo. Piaget não acredita que o conhecimento seja inerente ao próprio sujeito, como postula o apriorismo, nem que o conhecimento provenha totalmente das observações do meio que o cerca, como postula o empirismo.

Para Piaget, o conhecimento é gerado através de uma interação do sujeito com seu meio, a partir de estruturas existentes no sujeito. Assim sendo, a aquisição de conhecimentos depende tanto das estruturas cognitivas do sujeito como de sua relação com os objetos. Durante sessenta anos, Jean Piaget coordenou projetos de pesquisas, que deram base à compreensão contemporânea do desenvolvimento infantil. Piaget estava interessado em investigar como o conhecimento se desenvolvia nos humanos. Piaget tinha formação em Biologia e por isso os conceitos desta disciplina influenciaram fortemente sua teoria e descobertas sobre o desenvolvimento infantil.

Cada estágio é definido por diferentes formas do pensamento. A criança deve atravessar cada estágio segundo uma seqüência regular, ou seja, os estágios de desenvolvimento cognitivo são seqüenciais. Se a criança não for estimulada / motivada na devida altura não conseguirá superar o atraso do seu desenvolvimento. Assim, torna-se necessário que em cada estágio a criança experencie e tenha tempo suficiente para interiorizar a experiência antes de prosseguir para o estágio seguinte.

Normalmente, a criança não apresenta características de um único estágio, com exceção do sensório-motor, podendo refletir certas tendências e formas do estágio anterior e/ou posterior.

Estágio operatório concreto (dos 07 aos 11 anos): Neste estágio, a lógica e o raciocínio estão presentes, mas apenas são aplicados na manipulação de objetos concretos. Diante da pergunta sobre a quantidade de líquidos nos dois copos, a criança compreende que as quantidades não mudam porque a forma

muda. A criança desenvolve as noções de conservação de peso e de volume, primordial para a realização das operações mentais. É nesse momento que a criança alcança a idade escolar.

O início deste estágio coincide também com o ingresso da criança no processo de escolarização propriamente dito, facilitando o desenvolvimento da sua vida psíquica, envolvendo a inteligência, a afetividade, as relações sociais e a individualidade.⁶⁰

As características principais deste estágio são:⁶¹

1ª) Egocentrismo e socialização: O pensamento da criança operacional concreta não é egocêntrico. A compreensão é construída de uma maneira que ela percebe que outras pessoas podem chegar a conclusões divergentes das suas e, conseqüentemente, ela está preparada para perceber a necessidade de validação dos seus pensamentos. As crianças trocam informações com os outros em suas conversas e aprendem a ver os eventos da perspectiva dos outros.

2ª) A classificação: Nas atividades de classificação, percebe-se que ela já pode separar objetos com base em algumas características, tais como: cor, forma ou tamanho.

3ª) A conservação: Esta característica, que estava ausente nas pré-operações, é evidente neste estágio. Em um outro experimento, foram mostradas às crianças duas fileiras de oito moedas, com uma das fileiras mais espalhadas que a outra. Quando perguntadas sobre qual fileira tinha mais moedas, as crianças pré-operacionais escolheram a fileira que tinha mais espaço entre as moedas, a mais comprida. As crianças no estágio das operações concretas rapidamente contaram as moedas, conservando a idéia de que o número não havia mudado, somente o espaço.

4ª) A serialidade: Surge aqui a capacidade de numerar e colocar objetos em ordem lógica. Noções de espaço, tempo, velocidade e casualidade. Esses tipos

⁵⁹ PIAGET, Jean. **Psicologia e Epistemologia**: Por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro: Forense, 1973. p.7-16.

⁶⁰ DELGADO, Evaldo I. **Pilares do Interacionismo**: Piaget, Vygotsky, Wallon e Ferreiro, 1. ed, São Paulo: Érica, 2003. p.35.

⁶¹ LIMA, 2003, p.121.

de agrupamentos lógicos permitem que as crianças organizem e entendam seus ambientes de forma mais satisfatórias.

Apesar de toda esta evolução, a criança ainda não pensa em termos abstratos, nem raciocina a respeito de proposições verbais ou hipotéticas.

Por exemplo: crianças de 8 a 10 anos sentem dificuldade de responder uma pergunta feita por escrito, como esta: "Edite é mais alta que Suzana; Edite é mais baixa que Lili. Quem é a mais alta das três?"⁶²

Estágio operatório formal (a partir dos 11 anos): Neste estágio, as crianças entram nas operações formais, o último estágio do desenvolvimento cognitivo delas. O pesquisador Downs, citando Piaget e Inhelder, afirma que

[...] a grande novidade deste estágio é que pela distinção de forma e conteúdo a pessoa se torna capaz de raciocinar corretamente sobre proposições em que ela não acredita, ou pelo menos ainda não, isto é, proposições que ela considera pura hipótese. Ela se torna capaz de tirar as conclusões necessárias das verdades que são meramente possíveis, o que constitui o começo do pensamento dedutivo hipotético ou formal.⁶³

No estágio das operações formais, os adolescentes começam a pensar de uma forma puramente teórica, imaginando possibilidades e raciocinando com uma lógica pura.

Por se tratar de uma mudança brusca no comportamento que marca a passagem, não apenas de um estágio para o outro, mas de uma fase de maturação e compreensão para outra, é bom lembrar que a suposta crise afetiva e intelectual pela qual o adolescente está envolvido temporariamente, trata-se de uma reorganização pessoal para se ajustar a tais modificações e não significa, necessariamente, desajustamento psíquico, afetivo ou social. Este momento de transição, se não compreendido pelo educador pode trazer dividendos negativos [...].⁶⁴

A habilidade de imaginar situações perfeitas produz o idealismo da adolescência. Além do mais, o questionamento da adolescência nasce da habilidade de pensar de novas maneiras:

⁶² BARROS, 2002, p. 108.

⁶³ DOWNS, 2001, p.107-108.

⁶⁴ DELGADO, 2003, p. 37-38.

1ª) O raciocínio dedutivo: É o raciocínio que vai das premissas à conclusão ou do geral para o específico.

2ª) O raciocínio indutivo: É o raciocínio que vai dos fatos específicos às conclusões gerais. Este é o principal processo de raciocínio empregado pelos cientistas para chegar a generalizações ou leis científicas. É através do raciocínio indutivo que se possibilita pensar sobre várias possibilidades ou variáveis ao esmo tempo.

3ª) Abstração reflexiva: Trata-se aqui do pensamento ou reflexão baseada no conhecimento disponível. No nível operacional formal, a reflexão interna pode resultar em conhecimento novo – uma nova construção. As crianças operacionais concretas não podem construir conhecimento novo a partir da reflexão interna, apenas.

4ª) Egocentrismo: O egocentrismo do adolescente refere-se a sua incapacidade de diferenciar entre o mundo dele e o mundo real. O pensamento lógico domina sua mente. Nesta fase, pode parecer que os adolescentes são destinados a serem críticos eternos dos ideais sociais. Tal egocentrismo tende a diminuir gradativamente, quando o adolescente aprende a fazer uso da lógica em relação à realidade da vida, passando a entender que os seres humanos não podem ser julgados por um critério estritamente lógico.

4ª) Afetividade: As principais construções afetivas durante o estágio das operações formais são edificadas sobre aquelas do estágio operacional concreto. O desenvolvimento dos sentimentos normativos, autonomia e vontade no estágio das operações concretas conduzem à construção dos sentimentos idealistas e ao posterior desenvolvimento da personalidade durante o estágio das operações formais.

Ao estudarmos os diferentes estágios de classificação, segundo Jean Piaget, algumas implicações terão influência no desenvolvimento cognitivo das crianças. Neste sentido, a aquisição dos conhecimentos também dependerá das transmissões educativas ou sociais.

No livro *Para onde vai a educação?* (1974), Piaget afirma⁶⁵ que “falar em educação é, em primeiro lugar, reconhecer o papel indispensável dos fatores sociais na própria formação do indivíduo”. Desta forma, acreditamos que a educação deve ter como objetivo formar indivíduos com autonomia intelectual e moral, respeitando o outro e interagindo de maneira recíproca.

Sendo assim, o objetivo da escola não deve ser apenas o de transmitir verdades ou informações, mas sim, possibilitar à criança, dentro de seus diferentes estágios, aprender por si própria, conquistando suas verdades, estabelecendo relacionamentos afetivos, sociais e morais que constituam a sua vida na escola.

Para que a aprendizagem de uma criança, dentro desta faixa etária, possa acontecer de maneira tranqüila e coerente, é de grande importância a figura do(a) professor(a). Este(a) deve desafiar o(a) aluno(a) com problemas significativos ao nível de desenvolvimento, tanto intelectual quanto moral. Deve “desconstruir” o(a) aluno(a), não dando as respostas aos problemas, mas sim fazendo com que ele(a) encontre as suas respostas.

Estas implicações serão determinantes para o dia-a-dia de uma sala de aula, pois, respeitando as diferentes etapas da criança, poderemos construir uma aprendizagem contextualizada e significativa.

⁶⁵ PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973. p. 35.

III. A FORMAÇÃO DOCENTE

Formar profissionais para atuar na área da educação é algo complexo, pois o(a) docente atua diariamente com crianças e adolescentes diferentes uns dos outros e com suas histórias de vida provenientes de diversas culturas.

Quando se trata do trabalho com a 4ª e 5ª série do Ensino Fundamental, o cuidado deve ser ainda maior, pois esta é uma fase de transição da infância para a puberdade e, de forma particular nesta nossa temática, da mudança da forma de organização escolar. O trabalho desenvolvido na 4ª e na 5ª série do Ensino Fundamental exige do profissional da educação uma formação de qualidade, bem como a constante busca por novos saberes. A pessoa do educador precisa estar atenta às características peculiares desta transformação. O(A) professor(a) para atuar na 4ª série deve ter habilitação para as Séries Iniciais. Já o(a) professor(a) que atua na 5ª série deve ser habilitado(a) em alguma licenciatura específica.

Independente da sua formação, para que o trabalho docente seja realizado de maneira produtiva e qualificada, o(a) professor(a) deve trazer para a sala de aula as suas experiências de vida, a sua afetividade, os seus valores pessoais e tudo aquilo no qual ele acredita e, ao se tratar do Ensino Religioso, o saber ouvir e respeitar as diferenças, torna-se de extrema importância para este componente curricular que deve ser baseado no diálogo inter-religioso.

Segundo Maurice Tardif, o professor é

[...] um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta⁶⁶

⁶⁶ TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes & Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 230.

A citação de Tardif reforça a nossa convicção de que a postura do(a) professor(a) é fundamental para a prática educativa. A nossa prática docente e os elementos de observação, durante esta pesquisa, da atuação de professores(as) evidencia a diferença existente entre professores(as) que atuam nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental da Educação Básica. O nosso intuito investigativo é conhecer melhor esta distinção e verificar a sua implicação em relação à área de conhecimento específica do Ensino Religioso.

3.1. O(A) professor(a) de Séries Iniciais e Licenciatura

Há determinações legais que conferem o título de professor(a) para cada nível de ensino e indicam a diversidade das exigências. Quando nos referimos ao(à) professor(a) que exerce sua docência das Séries Iniciais, nos voltamos para o Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que diz o seguinte:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal⁶⁷.

O artigo 63 afirma que o curso normal superior é “destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental”⁶⁸. A formação específica para esta faixa etária é fundamental para a qualidade do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Os(As) docentes habilitados para estes cursos possuem uma formação que atende a todas as áreas do conhecimento, aproximando os(as) professores(as) de seus(suas) alunos(as), tornando o trabalho mais adequado, atendendo às necessidades exigidas nesta etapa da Educação Básica. Baseado nos artigos

⁶⁷ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96). Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2005. p.52.

⁶⁸ Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), p.52.

da LDB acima, esta formação traz uma maior qualificação para os(as) docentes das Séries Iniciais e, conseqüentemente, uma melhora no ensino realizado com os(as) alunos(as).

Nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental os(as) professores(as) estão habilitados(as) para a **unidocência**, ou seja, possuem uma formação integral, permitindo-lhes o trabalho em todas as disciplinas das áreas humanas e exatas. Em sua formação, o(a) professor(a) adquire conhecimentos, atitudes e habilidades que são imprescindíveis para o processo de ensino-aprendizagem que acontece na escola, e em sua sala de aula em particular.

Em todas as etapas de formação, o docente é uma referência às pessoas e pode auxiliar na constituição da personalidade da criança. Entretanto, devemos nos dar conta de que há ciclos na vida em que a influência poderá ser maior do que em outro período. No período de formação e de freqüência dos anos iniciais a influência pode ser maior. Destacamos, aqui, dois aspectos que podem contribuir para isto: a) um tempo de convívio e de aprendizagem maior com uma mesma pessoa e b) o processo de socialização e de distanciamento da parte dos familiares. O(A) professor deve estar consciente e atento(a) a este processo e deve saber ministrar e lidar com a sua forma de agir e de falar.

O(A) professor(a) de Séries Iniciais deve conhecer a realidade em que seu(sua) aluno(a) está inserido(a), para auxiliá-lo(a) em todas as suas necessidades, sabendo estabelecer relações afetivas baseadas na confiança e na troca de experiência. Como conseqüência de todo este contexto, na sociedade atual, este(a) professor(a) torna-se cada vez mais um elemento fundamental na mediação dos processos constitutivos da cidadania de seus(suas) alunos(as), devendo desenvolver em sala de aula atividades que levem à reflexão, possibilitando a troca de experiências e um posicionamento crítico de todos(as) os seus(suas) alunos(as).

Para que o seu trabalho desperte nos(nas) alunos(as) a vontade de querer sempre aprender mais, o docente deve ter em vista o conhecimento do conteúdo específico contextualizado, tendo um compromisso de natureza social, uma compreensão de como se dá a aprendizagem dos(as) alunos(as) e principalmente uma função social da escola. Neste sentido, devemos destacar

o que Piaget assinalava como elementos fundamentais para a educação: o **para que** ensinamos, o **que** ensinamos e o **como** se aprende⁶⁹.

Da mesma forma que existem determinações legais para a formação de professores(as) das Séries Iniciais, assim também se fazem necessárias tais determinações para o(a) professor(a) que irá exercer a sua docência nas Séries Finais do Ensino Fundamental. Conforme o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996,

[...] a formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, [...].⁷⁰

O(A) professor(a) que atua na 5ª série do Ensino Fundamental, tem habilitação para a docência em todas as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, possuindo um conhecimento específico da sua disciplina, conforme a licenciatura cursada. Como o(a) professor(a) domina os conteúdos da sua disciplina, compreendemos que ele(a) deve ajudar a encaminhar as discussões de reflexão de aprofundamento, orientar reflexões e estabelecer relações mais amplas e específicas de forma interdisciplinares. Por outro lado, percebemos, devido à experiência de longos anos de docência e da observação da atividade docente realizada no período da pesquisa e também na atividade profissional da orientação e coordenação pedagógica, que há professores que possuem dificuldades para desenvolverem atividades educativas interdisciplinares e conhecerem melhor o ritmo de aprendizagem dos alunos. Um dos fatores desta dificuldade consiste, em algumas áreas de conhecimento, a pequena carga horária com cada turma de alunos e, por outro lado, a formação específica e reduzida ao seu campo de pesquisa. Apesar desta realidade, o(a) professor(a) deve organizar desafios para o seu grupo, permitindo que o(a) aluno(a) participe do processo de construção de seu trabalho, discutindo sobre assuntos que sejam significativos para o dia a dia do pré-adolescente e adolescente (relacionando a sua disciplina com o contexto atual) problematizando as situações vividas por cada um(a). Desta forma, o(a)

⁶⁹ LIMA, Adriana Oliveira. **Fazer Escola** – A Gestão de uma escola Piagetiana (construtivista). Petrópolis: Vozes, 2003. p.64.

⁷⁰ LDB, p.52.

professor(a) estará transformando, de maneira prazerosa, o componente curricular ao qual se dedica para que os(as) alunos(as) possam compreendê-lo e assimilá-lo, criando condições que possibilitem a aprendizagem de conhecimentos pelos seus(suas) alunos(as).

O(A) pré-adolescente e o(a) adolescente das Séries Finais do Ensino Fundamental passam por um processo de transição e, muitas vezes, têm a necessidade de contestar o que está sendo proposto, mostrando-se alheios(as) às atividades. Portanto, o(a) docente que atua nesta etapa da vida escolar, deve estar sendo constantemente desafiado(a) a trazer o novo, devendo conhecer sempre a realidade, o contexto e o ritmo de aprendizagem do(a) seu(sua) aluno(a) e estabelecer relações de troca e confiança. O(A) professor(a) licenciado(a) deve ter em mente a importância da sua disciplina para a construção da autonomia do(a) pré-adolescente e adolescente e a prioridade de um trabalho baseado na cooperação, solidariedade, diálogo e respeito ao outro, não deixando de considerar as diferenças individuais.

O(A) professor(a) que atua na 5ª série deve valorizar a sua disciplina, independentemente do número de períodos semanais, mesmo que possa ser atribuído maior valor a determinadas competências e menor valor a outras, como, por exemplo, privilegiar a disciplina de Matemática em detrimento à de Ensino Religioso.

Sabemos que “ensinar é empregar determinados meios para atingir certas finalidades”⁷¹ e, para que seu trabalho atinja estas finalidades, o(a) professor(a) deve agir e fazer, procurando sempre conhecer cada um(a) de seus(suas) alunos(as), sabendo que seu papel enquanto educador(a) é fundamental no desenvolvimento de cada um(a) deles(as), sendo que suas atitudes interferirão na relação que o(a) aluno(a) irá estabelecer com o conhecimento.

Independente da série trabalhada há diversos fatores que aproximam os docentes destes dois grandes ciclos de ensino. Fatores referentes à formação do(a) professor(a), às relações de troca de confiança e afetividade estabelecidas no contexto da sala de aula, o desejo de ensinar estão presentes

⁷¹ TARDIF, 2002, p.125.

no dia-a-dia do(a) docente. Sendo assim, estarei destacando a seguir alguns desses fatores.

O conhecimento e o processo de ensino, fatores determinantes para a aprendizagem, devem ser cada vez mais interdisciplinares, para que os(as) professores(as) possam interagir de maneira tranqüila junto à direção, aos familiares e à comunidade escolar. Os(As) professores(as) devem estar constantemente buscando novas informações, que não sejam somente as específicas do seu componente curricular, para que possam atuar em todos os campos da educação, de maneira adequada e construtiva.

O conhecimento da realidade de seus(suas) alunos(as) é determinante para a elaboração de um planejamento coerente, contextualizado e que leve em consideração as experiências trazidas por cada pessoa. Na cotidianidade da atividade docente podemos constatar que os estudantes, atualmente, já vêm à escola como uma bagagem grande de informações e de conhecimento. O seu conhecimento e a sua cultura não estão mais restritos àquilo que recebe e aprende na escola. O desafio do(a) educador(a) é saber conjugar o que jovem já sabe com o conhecimento que é socializado pela escola. Estas vivências devem ser consideradas pelo(a) professor(a), pois o trabalho torna-se, desta forma, muito enriquecido.

O estabelecimento de uma relação afetiva, baseada na confiança, no respeito às diferenças e no diálogo, é um dos fatores que contribuem para a qualidade das atividades desenvolvidas em aula. O(A) professor(a) deve estabelecer relações de troca de confiança e afetividade para que possa motivar seus(suas) alunos(as) a participarem do espaço da sala de aula de maneira que essas relações venham a contribuir para o seu conhecimento.

A formação específica em sua área e a busca constante pelo saber são fatores de grande relevância para a qualidade do trabalho. O(A) professor(a) deve estar buscando constantemente novos saberes para que o processo de ensino-aprendizagem seja construído diariamente, a partir da imensa gama de informações que nos é apresentada diariamente.

A construção de um projeto voltado para a formação de cidadãos críticos e conscientes é uma das funções básicas dos(as) professores(as) que atuam

na Educação Básica. Trabalhar com o Ensino Religioso, por sua vez, é algo que exige do(a) docente uma reflexão diária pela busca da ação e da transformação, onde um dos grandes objetivos a ser alcançado deve ser a formação da cidadania. Estes elementos devem estar contemplados em seu projeto de trabalho, abrangendo não somente esse componente curricular, mas que esteja engajado em um projeto interdisciplinar.

Consideramos de extrema importância o contato da escola com a família. Sabemos que a educação é um processo que se constrói conjuntamente. Sendo assim, a presença da família no dia-a-dia da escola é fundamental para que também o(a) professor(a) de séries finais estabeleça um contato maior com seus(suas) alunos(as), tendo conhecimento da história de cada um(a).

Somos da concepção de que os(as) educadores(as) desempenham um importante papel social e que devem estar conscientes deste fator e das suas implicações. Não há como, vivendo em uma sociedade tão desigual e o(a) docente ficar alheio(a) aos problemas que lhe são apresentados diariamente. Desta forma, toda a comunidade escolar e, principalmente, o(a) professor(a) de Ensino Religioso devem voltar o seu trabalho para a busca da consciência social, agindo, com seu grupo, de maneira solidária e justa, lutando para que a vida plena e digna seja, realmente, um direito de todo ser humano.

Em relação aos fatores que diferem o trabalho dos(as) professores(as) de 4ª e 5ª série, passo a destacar, a partir da minha experiência como docente, por vários anos, destas duas séries que a faixa etária em que se encontram estes(as) alunos(as), deve ser tratada com muito cuidado, sutileza e atenção. Aqui, há a passagem da infância para a pré-adolescência e adolescência e nessa transição, existem fatores biológicos, sociais e psicológicos que interferem na aprendizagem.

A **criança de 4ª série**, na sua grande maioria, mostra-se aberta ao trabalho, sendo receptiva às propostas apresentadas. Participa com interesse e criatividade, expondo com frequência suas idéias, contribuindo com as discussões trazidas para a sala de aula.

O(A) pré-adolescente e o(a) **adolescente de 5ª série**, pelo que posso perceber na maior parte desse grupo, começa a contestar o que já está estabelecido, desafiando constantemente seu(sua) professor(a). Participa das atividades, argumentando suas colocações. Em outros momentos, prefere não se expor, pois, nesta fase de sua vida, a “aprovação” do(a) colega é fundamental para a sua aceitação pelo grupo.

Por estas peculiaridades das diferentes fases da vida dos(as) seus(suas) alunos(as), os(as) professores(as) devem ser muito cautelosos ao elaborarem seu planejamento de trabalho. A formação dos(as) professores(as) que atuam na 4ª e 5ª série, por suas particularidades, influenciam no trabalho desenvolvido em aula.

Na **4ª série** o(a) professor(a) possui formação integral, sendo habilitado(a) para o trabalho com as disciplinas em todas as áreas. Desta forma, o(a) professor(a) tem um conhecimento globalizado do(a) seu(sua) aluno(a), podendo auxiliá-lo(a) em todas as suas necessidades pertinentes ao espaço educativo.

O tempo que o(a) professor(a) passa com seus(suas) alunos(as) diariamente também é relevante. Nas Séries Iniciais, os(as) alunos(as) permanecem com seu(sua) professor(a) por um turno, podendo ser pela manhã ou à tarde. O estabelecimento de relações de troca de saberes, confiança e afetividade pode tornar-se mais efetivo, permitindo ao(à) professor(a) um conhecimento integral de seu(sua) aluno(a).

Na **5ª série**, o(a) professor(a) possui formação específica, sendo habilitado para o trabalho com a disciplina a qual se licenciou, seja na área das ciências exatas ou na área das ciências humanas. Desta forma, o(a) professor(a) deve ter o cuidado para não desenvolver um trabalho compartimentado, buscando sempre um planejamento interdisciplinar e que esteja contextualizado com a realidade do(a) aluno(a). Facilitando, desta forma, a participação de todos(as).

O tempo que o(a) professor(a) passa com seus(suas) alunos(as) diariamente também é relevante. Na 5ª série, em um turno de estudo, passam por eles(elas) vários(as) professores(as), trabalhando com disciplinas que

apresentam objetivos bem específicos e, dependendo do componente curricular, bastante diversos do conhecimento que eles(as) tinham até então. Estes componentes curriculares variam a sua carga horária, podendo ter de um a cinco períodos semanais. Este tempo, muitas vezes, é insuficiente para o estabelecimento de relações de troca de confiança e afetividade mais próximas, principalmente no que diz respeito ao Ensino Religioso, que, na maioria das escolas, é de apenas um período semanal. Isso requer do(a) professor(a) habilidade e o bom senso para a elaboração de aulas criativas que despertem no aluno(a) o desejo de aprender e o(a) motive a participar das aulas com interesse e prazer.

3.2. A formação e o perfil do(a) professor(a) de Ensino Religioso

3.2.1. A formação

Sabemos o quanto é determinante a formação docente específica para atuação nas diferentes áreas da Educação Básica, principalmente quando nos referimos ao trabalho com o Ensino Religioso. Para refletirmos sobre esta questão, gostaríamos de destacar alguns trechos da nova redação do artigo 33, da Lei de Diretrizes e Bases e da Resolução do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul.

A nova redação do Artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases pela Lei 9475/97 determina que 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”.⁷²

⁷² KLEIN, Remí. Ensino Religioso: um olhar prospectivo sobre a formação de professores. In: BRANDENBURG, Laude E., FUCHS, Henri L., KLEIN, Remí, WACHS, Manfredo C. (Orgs.). **Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios**. São Leopoldo: Oikos, 2005. p.49.

O texto "regulamenta a habilitação de professores de Ensino Religioso e os procedimentos para a definição dos conteúdos desse componente curricular".⁷³

Art. 1. são habilitados a lecionar ER em escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino os professores

I - titulados em nível médio ou superior para a docência em educação infantil e/ou nos quatro anos iniciais do ensino fundamental, para atuar nesses níveis de escolarização:

II - os licenciados em qualquer área do currículo que tenham realizado curso ou cursos de preparação para lecionar o componente curricular Ensino Religioso, para atuar nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

parágrafo 1. O curso, ou a soma da carga horária dos cursos, de que trata o inciso II, deverá totalizar, no mínimo, quatrocentos horas.

parágrafo 2. o curso ou os cursos poderão ser oferecidos pelas denominações religiosas ou por estabelecimentos de ensino, independentemente de autorização, nas seguintes modalidades, conforme o caso:

I - curso de atualização ou aperfeiçoamento;

II - curso de qualificação profissional;

III - curso de extensão universitária;

IV - curso em nível de especialização.

Como área do conhecimento, o Ensino Religioso requer formação específica e constante atualização, o que, com certeza, estará refletindo no trabalho desenvolvido em sala de aula. Por não existir, no Rio Grande do Sul, uma licenciatura específica para a disciplina, é importante que o(a) professor(a) que ministre as aulas, tenha sua formação em uma licenciatura, preferencialmente na área das Ciências Humanas. Porém, trabalhar com este componente curricular é algo que requer uma sensibilidade muito grande por parte do(a) docente e uma grande flexibilidade para estar aberto(a) a novos conhecimentos e a grande diversidade religiosa que encontramos em nossas salas de aula.

Atualmente, surgem diariamente novas reflexões pertinentes à religiosidade humana. Sendo assim, é de extrema importância que o(a) professor(a) esteja, constantemente, buscando a sua atualização profissional, através de cursos de qualificação nesta área tão delicada, uma vez que trata

⁷³ Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, **Resolução nº 256**, de 22 de março de 2000.

com questões individuais, como valores e tradições culturais e religiosas já estabelecidos por cada um(a).

A forma de indicação e de seleção de professores(as) para o trabalho com o Ensino Religioso obedece a critérios e à legislação de cada Estado, porém, o que não deve deixar de ser tomado como critério é que este(a) professor(a) deve ser dedicado(a), deve estabelecer ênfases e prioridades bem definidas para o seu dia-a-dia, deve ser criterioso(a) com a elaboração de seu planejamento e ter a consciência da importância de seu trabalho para a formação integral do ser humano. Independentemente de não existir uma licenciatura específica na área, o(a) docente, após a sua formação inicial, deve buscar novos conhecimentos que aprimorem e subsidiem o seu trabalho com o Ensino Religioso, enriquecendo a sua prática pedagógica.

A formação docente deve respeitar a diversidade cultural e religiosa e considerar a realidade e a proposta inter-religiosa. Os conteúdos elaborados para o trabalho com o Ensino Religioso devem ser contextualizados e estarem inseridos no projeto pedagógico da instituição e não somente de uma área de conhecimento, abordando a concepção de uma escola crítica e reflexiva.

A formação continuada representa um amplo campo de possibilidades para a produção de conhecimento na sua área e também de propostas e ações que promovam o desenvolvimento profissional de educadores.⁷⁴

Como já vimos, ainda não existe uma formação específica para o trabalho com a disciplina de Ensino Religioso, portanto, cabe ao(à) professor(a) buscar um aperfeiçoamento permanente em cursos de extensão e de especialização e uma participação em seminários e simpósios que lhe proporcionem uma formação continuada adequada, atualizada e competente de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso.

Neste sentido, é de extrema importância que as instituições que atuem na área da educação, e que tenham o Ensino Religioso como disciplina relevante para a formação integral de seus(suas) alunos(as), incentivem e promovam diferentes atividades de formação continuada, como a pesquisa e a

⁷⁴ NEIRA, Marcos G. **Educação Física: Desenvolvendo Competências**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2006. p.194.

extensão, disponibilizando recursos humanos e financeiros para o desenvolvimento de tarefas nessa área tão significativa, elaborando materiais de apoio pedagógico, que qualifiquem o trabalho de seus(suas) docentes.

No contexto específico do Colégio Metodista Americano, para exercer a docência do Ensino Religioso, é necessário que o(a) professor(a) seja preferencialmente metodista, tenha formação em alguma licenciatura e tenha cursos de extensão e/ou especialização na área específica. Esses cursos, em alguns momentos foram ofertados pela própria instituição, em outros momentos o(a) professor(a) buscou em outras instituições confessionais.

Durante o período de mais de dez anos em que exerço a docência desta disciplina, muitas foram as fases vivenciadas nesta instituição, referente à orientação e capacitação para os(as) docentes. Numa primeira fase de minha vida profissional, foram oferecidos pela Pastoral Escolar da instituição momentos de reflexão e cursos de aperfeiçoamento nesta área, bem como orientação e acompanhamento quinzenal pela equipe da Pastoral e reuniões periódicas com todos(as) os (as) docentes com o objetivo de troca de idéias, experiências, estudos e crescimento conjunto.

Atualmente não há uma orientação com regularidade pela Pastoral Escolar, o que acontece com freqüência é o encontro entre os(as) docentes para trocarem experiências, elaborarem seus planos de ensino e para criarem as atividades que serão utilizadas em aula. Passo a fazer tal constatação, porque atualmente retomei algumas aulas desta disciplina, atuando desde a Educação Infantil até a 5ª série do Ensino Fundamental. Os(As) professores dependem da sua formação pessoal e individual, da iniciativa pessoal e da vontade de dar aula de Ensino Religioso. Neste sentido, não havendo uma orientação específica, pode ocorrer o perigo de uma formação sem uma diretriz comum.

Considerando a inserção profissional é possível perceber, atualmente, a Pastoral Escolar preocupada mais com as questões políticas da instituição do que com o trabalho do Ensino Religioso, principalmente neste momento em que temos um novo perfil do Ensino Religioso, bem como uma legislação tão discutida em nossa atualidade. Há, portanto, a necessidade de se configurar melhor a Pastoral como forma de acompanhamento aos(às) professores(as)

para que o trabalho desenvolvido em sala de aula esteja de acordo com as exigências da legislação e, também, de acordo com a filosofia institucional.

3.2.2. O Perfil

O perfil de um(a) docente vai além das necessidades e das especificidades da disciplina pela qual é responsável, independente da área de conhecimento em que está inserida. O(A) professor(a), deve, antes de mais nada, gostar do que faz, sentir-se satisfeito e valorizado no seu trabalho, buscando constantemente novos saberes e, em se tratando do Ensino Religioso, deve estar voltado para o trabalho com as questões sociais, levando os(as) alunos a refletirem, constantemente, sobre as situações nas quais se encontram inseridos(as), buscando a transformação desta sociedade.

As características necessárias a um(a) professor(a), são todas aquelas que promovam uma educação de qualidade, porém, quando tratamos de um(a) professor(a) de Ensino Religioso, estas características tornam-se ainda mais significativas. Nesta dimensão, a educadora Laude Brandenburg afirma que:

[...] um perfil docente se constrói de modo contextualizado. A figura professoral se faz em consonância com o espaço de atuação, em conjunto com outras pessoas docentes, em conjunto com seu corpo discente e em sintonia com a sua formação. E, assim, o projeto da escola, a identidade da disciplina de Ensino Religioso, o currículo composto de conteúdo e jeito de fazer, tudo isso realizado de modo participativo, poderá culminar numa grande celebração de alegria, a alegria do conhecimento.⁷⁵

O(A) professor(a) de Ensino Religioso deve, de maneira geral, auxiliar seus(suas) alunos(as) a enfrentar as questões presentes no seu dia-a-dia, despertando-os(as) para que possam desenvolver a religiosidade presente em cada um(a); deve orientar para a descoberta de valores éticos, para que possam se relacionar, de maneira tranqüila, através do diálogo inter-religioso e buscando, através das mais variadas experiências religiosas trazidas por cada um(a) para a sala de aula, pontos em comum que os(às) levem à reflexão e ao crescimento referente ao fenômeno religioso. Porém, para poder dar conta de todas estas atribuições, é fundamental que o(a) profissional desta área busque

⁷⁵ BRANDENBURG, Laude Erandi. **A Interação pedagógica no Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal, 2004. p.176.

uma formação continuada que acompanhe as inúmeras informações que chegam diariamente aos(às) nossos(as) alunos(as), qualificando cada vez mais o seu conhecimento.

O(A) professor(a) de Ensino Religioso deve envolver-se em todas as situações que permeiem a educação, dentro do ambiente escolar, envolvendo-se na elaboração do projeto político-pedagógico, trabalhando de maneira interdisciplinar, contribuindo para a formação global do(a) educando(a), sendo capaz de atuar com coerência entre a sua teoria e a sua prática, comprometendo-se em todas as circunstâncias, não esquecendo de que enquanto educador(a) desempenha papel de relevância social.

Sendo o Ensino Religioso uma disciplina de constante reflexão, é primordial que o(a) profissional desta área tenha habilidade para contar histórias, de maneira que, junto com seus(suas) alunos(as), possa construir significados, princípios e valores. Deve desenvolver suas aulas baseadas no diálogo, respeitando as diferentes realidades culturais e religiosas, visando sempre ao bem comum, deve “educar para a paz”, deve relacionar várias áreas do conhecimento e contextualizar as informações.

O(A) professor(a) deve motivar ao máximo seus(suas) alunos(as), procurando diversificar as atividades, utilizando o lúdico, a leitura e trazendo situações do dia-a-dia destas crianças, pré-adolescentes e adolescentes, permitindo desta forma a participação de todos. O(A) professor(a) deve ser empático(a), ou seja, deve saber colocar-se no lugar do outro, para que possa compreendê-los(as) melhor, deve ser tolerante e compreensivo(a), deve demonstrar o prazer que tem em lecionar sua disciplina.

Para que o(a) docente de Ensino Religioso saiba lidar e interagir com as pessoas de diferentes confissões religiosas, de diferentes raças, gênero e realidades socioculturais, é de extrema importância que saiba ouvir o outro, não tendo como verdade absoluta, a sua verdade, ou seja, saiba lidar com segurança com o seu saber religioso e o de seus(suas) alunos(as), e tenha o conhecimento e o domínio de toda a legislação relativa ao Ensino Religioso, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e a lei 9475 de 22 de julho de 1997. Este conhecimento levará o(a) professor(a) à elaboração de um planejamento de qualidade, que leve em consideração as

experiências dos(as) alunos(as), a realidade em que estão inseridos(as) e construído de modo contextualizado.

A espiritualidade deste profissional deve ser expressiva, deve fazer parte do seu dia-a-dia, deve estar presente no convívio em sala de aula, seja com seus(suas) alunos(as), seja com seus(suas) colegas e comunidade escolar. Deve demonstrar a sua visão de mundo e a sua idéia sobre o Transcendente a todos que o cercam. Deve demonstrar alegria e solidariedade. Deve orientar o(a) aluno(a), ajudando-o(a) a optar pelo que é melhor para a sua vida. O seu trabalho, dentro e fora da sala de aula, deve ser marcado pela sensibilidade, pela verdade e pelo amor.

Há uma característica determinante na relação professor(a)-aluno(a) e que influi de maneira decisiva no processo de ensino-aprendizagem. É a afetividade. A afetividade toca no sentimento, na necessidade do outro, importando cada gesto que o(a) professor(a) faça em sala de aula, cada expressão de seu corpo. A afetividade se estabelece a partir do interesse que é transmitido pelo professor(a) na vida de seu(sua) aluno(a), não somente em relação àquilo que ele(a) deve aprender, mas, sim, no como ele(a) deve ser. O(A) professor(a) afetivo(a) estabelece vínculos que se tornam indispensáveis para a estruturação da aprendizagem. O(A) professor(a) estabelece o ato afetivo como forma de expressão do sentimento que este tem por si próprio e pelo aluno(a). Como consequência, o respeito mútuo se evidencia. Agora, acredito ser importante destacar que o(a) professor(a) afetivo(a) não é aquele(a) que diz somente sim. O afeto deve estar presente em cada atitude do(a) professor(a), seja no afago ou em uma negação, seja em um elogio ou em uma repreensão.

Com certeza, ser educador(a) é algo muito complexo, pois lida com seres em permanente transformação. Ensinar exige do(a) professor(a) todo o seu empenho, dedicação, criatividade e a constante busca pelo saber. Ser professor(a) de Ensino Religioso, então, exige muito mais. Exige que o(a) profissional saiba lidar com as diferentes tradições religiosas, até mesmo com a ausência delas. Exige uma capacidade de dialogar, refletir e posicionar-se frente a situações que, muitas vezes, apenas a fé pode explicar.

Este(a) professor(a) deve saber respeitar profundamente as necessidades de cada um(a), sendo ético(a) e crendo nas potencialidades das pessoas, sabendo que é possível apesar das diferenças, construir relações saudáveis. É preciso que saiba ver além do senso comum, que sonhe, acredite e viabilize caminhos alternativos, ciente das possibilidades e dos limites que a realidade impõe. Credo que sempre é possível ir além, isto é, Transcender.

O(A) professor(a) de Ensino Religioso do Colégio Metodista Americano deve ser preferencialmente metodista, deve ter a sua formação em uma licenciatura e estar constantemente buscando o seu aperfeiçoamento na área da educação e especificamente no Ensino Religioso. Deve apresentar um bom relacionamento com seus(suas) alunos(as), deve saber ouvir o outro, estando aberto ao diálogo inter-religioso, considerando as experiências trazidas pelos(as) seus(suas) alunos(as), uma vez que, mesmo sendo uma instituição confessional, diversas são as denominações encontradas em sala de aula podendo, até mesmo, existir alunos(as) que não professem nenhum credo religioso.

Considero “o saber ouvir o outro” um dos grandes critérios para a escolha do(a) professor(a) de Ensino Religioso, porque atualmente, as famílias que procuram o Colégio Metodista Americano vêm em busca de uma escola que não faça nenhum tipo de proselitismo e, sim, que esteja voltada para a realidade em que estamos vivendo, trabalhando com valores essenciais para a formação pessoal e social de seus(suas) filhos(as), valores esses que os(as) tornem cidadãos(ãs) críticos(as) e transformadores(as).

3.3. Olhares

3.3.1. Caminho dos olhares

O trabalho desenvolvido em sala de aula é algo que exige do(a) docente um olhar todo especial para com seus(suas) alunos(as) e um repensar diário sobre a sua prática pedagógica. Optei por realizar esta pesquisa, porque os desafios que surgiam constantemente em meu trabalho e os questionamentos que me eram trazidos pelos(as) alunos(as) me fizeram rever a minha própria experiência.

Desta forma, o longo período como docente de Ensino Religioso, as conversas informais com as crianças e os(as) adolescentes com quem pude trabalhar, a troca de experiências com os(as) colegas, me fizeram chegar a este tema e, a partir dele, senti a necessidade de buscar um conhecimento maior sobre todas as questões que envolviam o(a) profissional desta disciplina e as relações de troca de saberes, confiança e afetividade que ele(a) estabelecia com seus(suas) alunos(as) da 4ª e 5ª série do Ensino Fundamental. A escolha destas séries se deu porque há nesta faixa etária uma transição, não somente em relação à escolaridade, mas, também, no desenvolvimento destes(as) alunos(as) que passam da infância para a adolescência.

A partir de todas essas constatações, para que fosse possível a realização desta pesquisa, foi utilizada como metodologia da pesquisa, a Pesquisa Participante. A educadora Grossi define a pesquisa participante como sendo

Um processo de pesquisa no qual a comunidade participa na análise de sua própria realidade, com vistas a promover uma transformação social em benefício de seus participantes. Portanto, é uma atividade de pesquisa educacional orientada para a ação.⁷⁶

Escolhemos esta metodologia, pois estamos diretamente envolvidas com o campo de trabalho que está sendo pesquisado. Ao mesmo tempo em que atuamos como docente, também realizamos atividades de coordenação de curso e fazemos o processo de investigação. Neste sentido, realizamos um processo de movimento ininterrupto de distanciamento de aproximação. Nós procuramos nos distanciar para desenvolver o olhar crítico sobre o projeto pedagógico institucional e sobre si mesmo. Integramos a dimensão subjetiva e objetiva.

Durante o nosso processo de investigação e produção da dissertação, fomos percebendo que a reflexão sobre a atividade educativa também foi se transformação numa ressignificação de nós mesmos. Ou seja, operamos com a investigação uma transformação em nosso pensar, em nosso olhar sobre o processo de ensino e uma mudança nos referenciais teóricos.

⁷⁶ <http://giselacastr.vilabol.uol.com.br/pesquisapart.htm>. Extraído em 16/10/08.

O pesquisador Brandão, por sua vez, define esta metodologia como um processo em que

Trata-se de um enfoque de investigação social por meio do qual busca plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com o objetivo de promover a participação social para o benefício dos participantes da investigação. Trata-se, portanto, de uma atividade educativa de investigação e ação social.⁷⁷

Escolhemos esta metodologia, pois acreditamos que toda pesquisa que interaja com o outro, se torna mais fiel ao que está sendo proposto, havendo um crescimento a partir da troca de experiências entre o(a) pesquisador(a) e o(a) pesquisado(a).

Conforme Grossi e Brandão, a interação pesquisador(a) – pesquisado(a) faz com que este(a) possa refletir sobre o seu dia-a-dia, a sua proposta de trabalho e suas experiências, podendo, até mesmo, acontecer mudanças que promovam o bem de toda a comunidade envolvida. Através da pesquisa participante, há o envolvimento e a cooperação de todos(as) os(as) que participam da situação que está sendo pesquisada, neste caso, a prática pedagógica do(a) professor(a) de Ensino Religioso e as relações que este(a) estabelece com seus(suas) alunos(as), havendo um processo coletivo, podendo existir, até mesmo, a reconstrução de sua prática educativa.

Na nossa pesquisa utilizamos o instrumento da observação documenta. Ela foi realizada no primeiro semestre de 2008, com duas turmas de 4ª série do Ensino Fundamental, sendo uma do turno da manhã e outra do turno da tarde e duas turmas de 5ª série do Ensino Fundamental, sendo uma do turno da manhã e outra do turno da tarde, do Colégio Metodista Americano, situado na rua Dr. Lauro de Oliveira, 71, em Porto Alegre. Nesta pesquisa, elas serão identificadas pelas letras A, B, C, D. A sua identificação se dará pela seqüência da observação e não pela numeração da turma e nem pela distribuição das séries.

Foi solicitada à direção do Colégio Metodista Americano autorização para observação, conforme orientação e requisitos do comitê de ética. Os

⁷⁷ <http://giselacastr.vilabol.uol.com.br/pesquisapart.htm>. Extraído em 16/10/08.

termos de consentimento das professoras e das crianças foram aprovados pelo comitê de ética da Faculdade EST.

É importante salientar que as turmas que foram pesquisadas possuem professoras diferentes, de acordo com o turno em que trabalham. Foi escolhida a turma que apresentava maior dificuldade de aprendizagem e relações interpessoais entre seus colegas e com seu professor. As informações em relação ao perfil destas turmas estão baseadas no Conselho de Ensino e Avaliação do ano anterior e nas considerações da Equipe de Coordenação da escola.

Nesta atividade de observação na investigação, nós tínhamos os objetivos: a) conhecer a metodologia de trabalho utilizada pela professora, b) o processo de relação interpessoal entre professor e aluno e c) o nível de interação entre os sujeitos na sala de aula. Pretendia-se verificar se na metodologia, praticada pelo corpo docente destas séries, eram contemplados o planejamento de trabalho bem como as relações interpessoais, realizar a análise do material didático e sua ligação com as experiências de aprendizagem e perceber se o(a) docente acolhia as idéias e sugestões dos(as) estudantes. No terceiro objetivo de observação, pretendia-se verificar, tanto através da observação quanto da entrevista com as crianças, o quanto era significativa esta área do conhecimento para as crianças e o quanto elas interagiam com os conteúdos ministrados. Observamos esta interação através da metodologia utilizada em sala de aula.

Na perspectiva da relação interpessoal entre professor(a) e aluno(a), a pesquisadora Regina Haidt menciona o pensamento de Georges Gusdorf, destacando que “a escola é um local de encontros existenciais, da vivência das relações humanas e da veiculação e intercâmbio de valores e princípios de vida [...]”. Ela continua se referindo ao mesmo autor, mencionado:

[...] o “clima” das aulas, os fatos alegres ou tristes que nelas sucederam, o assunto das conversas informais, as idéias expressas pelo professor, enfim, os momentos vividos juntos e os valores que foram veiculados nesse convívio, de forma implícita ou explícita, inconsciente ou conscientemente, tudo isto tende a ser lembrado pelo aluno durante o decorrer de sua vida e tende a marcar profundamente sua personalidade e nortear seu desenvolvimento posterior.⁷⁸

⁷⁸ HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2004. p.56.

O pensamento do pesquisador Gusdorf deixa evidente o quanto que as relações de quem ensina e quem aprende interferem no processo de ensino aprendizagem.

Realizamos um registro das observações utilizando o instrumento de memorial descritivo. Este foi elaborado a partir do registro das observações, procurando assegurar os dados observados. A concepção teórica da metodologia da pesquisa participante prevê a interação com os sujeitos observados. Por isto, utilizamos o critério de pesquisa em que as pessoas observadas leriam o memorial descritivo e manifestariam a sua concordância com o conteúdo, podendo interagir, avaliar e complementar com suas considerações pessoais. Estas pessoas seriam, assim, parceiras do processo de pesquisa. As pessoas observadas concordaram com este procedimento.

Também utilizamos a entrevista semi-estruturada⁷⁹, como um outro instrumento de pesquisa, realizada com as docentes da instituição. Esta tinha a intenção de verificar a reflexão que cada docente fazia sobre a sua prática educativa. As entrevistas foram realizadas na própria instituição em horários especiais disponibilizados pela escola e em momento de reuniões pedagógicas.

O questionário⁸⁰ dos(as) alunos(as) foi aplicado somente após o consentimento dos pais ao assinarem o Termo de Consentimento, aprovado pelo Comitê de Ética. Este questionário continha questões objetivas, envolvendo as quatro turmas observadas. O questionário foi elaborado após a primeira observação, procurando obter dados mais precisos. A aplicação do questionário foi realizada no período de aula da professora tutora, que não é a professora pesquisada, pois desta forma, na sua ausência, permitiu maior liberdade para as crianças responderem.

⁷⁹ O questionário da entrevista semi-estruturada encontra-se como documento anexo.

⁸⁰ O questionário respondido pelas crianças encontra-se como documento anexo.

3.3.2. Olhares das Crianças

Foram realizadas três observações com cada uma das turmas pesquisadas, ou seja, uma 4ª série do turno da manhã e outra 4ª série do turno da tarde e uma 5ª série do turno da manhã e outra 5ª série do turno da tarde, ao longo do primeiro semestre de 2008. As turmas foram identificadas por A, B, C e D. Faz-se importante destacar que as turmas de 5ª série participaram em menor número do que as turmas de 4ª série e que a turma D foi a que menos respondeu à pesquisa. Utilizou-se como critério desta identificação a seqüência do processo de observação, sendo que a primeira turma observada recebeu a identificação A e assim por diante. Desta maneira, conservamos o anonimato de cada turma. A cada observação descobriam-se novas dimensões que provocavam a nossa reflexão, sobre a importância das relações de troca, confiança e afetividade estabelecidas entre as professoras⁸¹ de Ensino Religioso e seus(suas) alunos(as), sobre a importância da formação docente, sobre as características próprias desta faixa etária e sobre a relevância de um conhecimento mais aprofundado acerca deste componente curricular.

Após o diálogo da pesquisadora com as duas professoras que teriam suas aulas observadas, foi elaborado um cronograma para a realização das observações. Foram realizadas três observações com a 4ª série da manhã, a 4ª série da tarde, a 5ª série da manhã e com a 5ª série da tarde, ao longo do primeiro semestre de 2008. Ao iniciar as observações, as professoras fizeram a apresentação da pesquisadora e da importância deste trabalho para o Ensino Religioso, conseqüentemente, as crianças sabiam o motivo da presença de uma outra pessoa na sala. Era grande a curiosidade dos(as) alunos(as) que, constantemente, se dirigiam à pesquisadora para saber o que estava sendo anotado. Após as observações das turmas e da atuação da professora, a pesquisadora lhes apresentou o pedido de colaboração na pesquisa, através do preenchimento de um questionário. Algumas crianças quiseram preenchê-lo no mesmo instante. Ficou combinado com as crianças que, após a coleta de dados e, ao término da pesquisa de campo, será repassado para cada um(a) o resultado obtido através dos questionários.

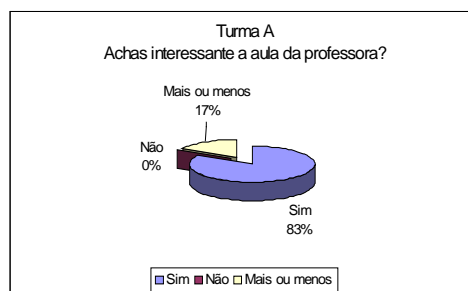
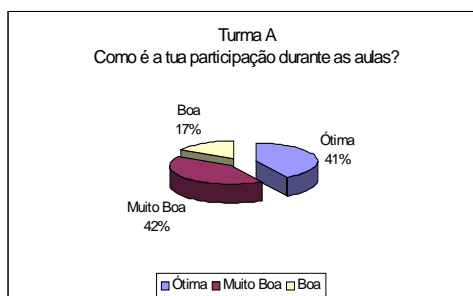
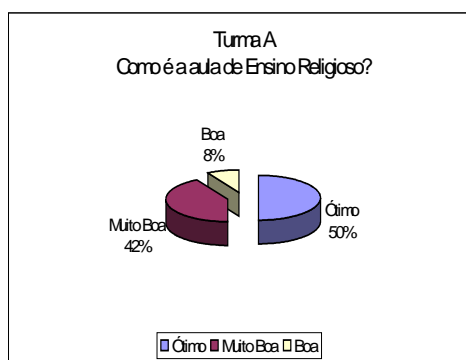
⁸¹ Utilizamos o gênero feminino, pois todas as pessoas envolvidas na pesquisa são mulheres.

A turma A era uma turma bastante alegre e, em alguns momentos, até mesmo agitada, característica própria da etapa de suas vidas. Estas constatações eram observadas já no momento em que recebiam a sua professora, pois iam até a porta da sala de aula com manifestações de carinho através de abraços e beijos em sua docente. Esta agitação toda acontecia até o momento em que a professora fazia a chamada e iniciava a sua proposta para o dia. Logo prestavam atenção e envolviam-se com bastante interesse e capricho na realização das atividades, participando em todos os momentos em que eram solicitados(as) e até mesmo espontaneamente. Pude observar que, para aqueles(as) alunos(as) que não costumavam se expor no grande grupo, a professora ia até cada um(a) deles(as) para saber como estavam percebendo a aula naquele momento.

Quanto ao componente curricular do Ensino Religioso, uma parte da turma A considera a aula entre ótima, 50% e muito boa, 42% e percebem de maneira bastante positiva e interessante a aula da professora, onde encontramos um percentual de 83%.

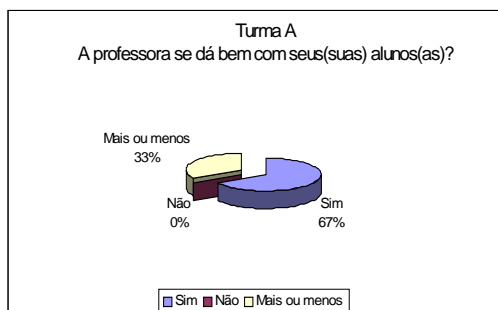
Isto tudo reflete no entusiasmo da participação de cada uma, que também está classificada entre ótima, 41% e muito boa, 42%.

O que me surpreendeu nas respostas das crianças em relação ao relacionamento da turma com a sua professora foi de que algumas crianças o consideram “mais ou menos”, 33% este relacionamento, o que não condizia com as atitudes demonstradas por elas ao longo das aulas.



Mesmo com esse percentual significativo, 67% consideram que a professora se relaciona bem com seus(suas) alunos(as).

Quanto à questão do aproveitamento pela professora das sugestões trazidas pelos(as) alunos(as) há aquelas que acreditam que isto acontece, 50% e, quase na mesma proporção, os que acreditam que somente às vezes, 42%.

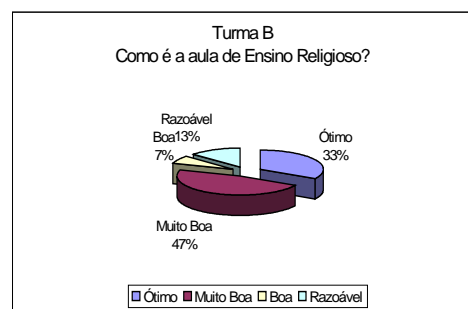


Isto é visivelmente perceptível, uma vez que há a necessidade da elaboração de um plano de trabalho pela professora, exigido pela escola, o que inviabiliza, em alguns momentos, de acordo com o conteúdo que deverá ser trabalhado, o aproveitamento das sugestões trazidas por cada aluno(a). Pude perceber que, nesta questão, houve a participação de responsáveis que, faziam colocações a respeito do pouco aproveitamento de sugestões trazidas pelos(as) alunos(as), o que reforça a resposta dada pelas crianças.

A turma B era uma turma bastante alegre, curiosa, brincalhona e extremamente afetiva. Estas constatações eram observadas já no momento em que recebiam a sua professora, pois a esperavam na porta da sala de aula, recebendo-a com abraços e beijos e sempre querendo saber como havia sido a sua semana. Toda esta agitação passava quando a professora solicitava a atenção do grupo e iniciava a sua proposta para o dia. Logo prestavam atenção e envolviam-se com bastante interesse e capricho na realização das atividades, demonstrando preferência pelos trabalhos que necessitavam ilustração e expressão corporal e, sempre participando em todos os momentos em que eram solicitados(as) e até mesmo espontaneamente, o que em alguns momentos prejudicava o andamento das aulas, pois todos(as) queriam participar ao mesmo tempo. Pude observar que, havia um aluno que parecia sempre estar desmotivado para as atividades, porém, a professora em nenhum momento deixou de lhe dar atenção e incentivá-lo a participar. Apesar de toda a dedicação desta e de outras professoras, não ocorreu, até o final desta

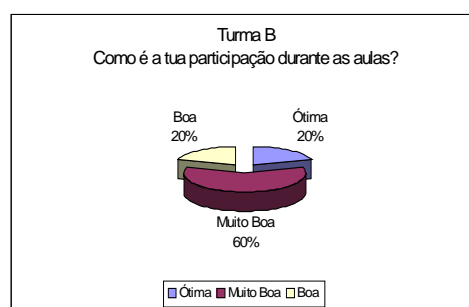
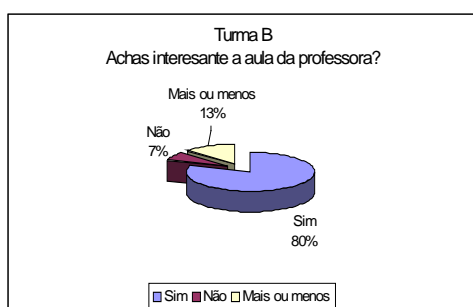
pesquisa, uma mudança significativa deste aluno. Isto nos provoca a reflexão de que há processos educativos e interativos por parte dos alunos que independente da ação do docente. É necessário termos a consciência da nossa contribuição e também de nossos limites. Uma de nossas tarefas, em conjunto com a equipe pedagógica da instituição, é investigar os fatores interno e externo ao ambiente da sala de aula que promovem e se constituem das características desta e de outras crianças. Compreendemos que uma das tarefas do Ensino Religioso é auxiliar na formação da personalidade das crianças, contribuindo para a sua formação pessoal e não somente do conhecimento do componente curricular.

Quanto à aula de Ensino Religioso, a turma B, apesar da maioria das crianças considerarem entre ótima, com percentual de 33% e muito boa, 47%, há um percentual entre boa, 7% e razoável, 3%.



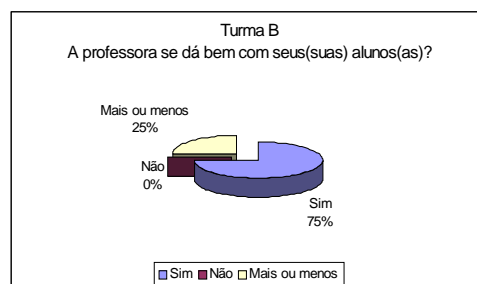
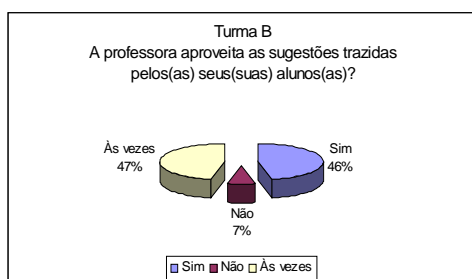
As crianças percebem de maneira interessante a aula da professora, com um percentual de 80% mesmo havendo um percentual de 7% que não a percebem desta forma.

Isto tudo reflete na participação de cada uma, que está classificada entre ótima, 20% e boa, 20%, sendo que a maior parte do grupo entende a sua participação como muito boa, 60%.



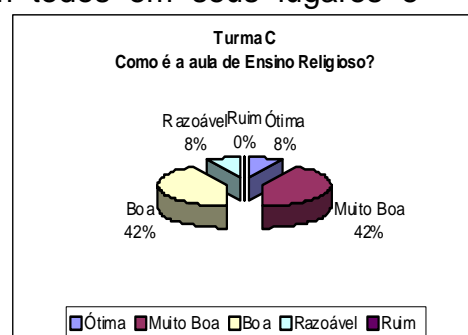
Quanto ao relacionamento da professora com seus(suas) alunos(as), a turma o considera muito bom, 75%, o que pode perceber nas atitudes observadas ao longo da minha pesquisa de campo. Quanto à questão do

aproveitamento pela professora das sugestões trazidas pelos(as) alunos(as), há aquelas que acreditam que isto acontece, 46% e, quase na mesma proporção, as que acreditam que somente às vezes, 47% havendo até mesmo aquela que traz que isso não acontece, 7%.



Aqui deve se considerar a mesma observação quanto à turma A. Da mesma forma que já tínhamos visto anteriormente, pode perceber que, através das respostas trazidas pelas crianças da turma B, a necessidade da elaboração de um plano de trabalho pela professora, exigido pela escola, tarefa que todo(a) docente deve realizar, realmente inviabiliza, de acordo com o conteúdo determinado para o trimestre, o aproveitamento das idéias e sugestões trazidas pelo grupo.

A turma C era uma turma bastante alegre, brincalhona, afetiva e mais tranqüila do que as turmas anteriores. Estas constatações foram observadas já no momento em que recebiam a sua professora, pois, como as turmas anteriores, a esperavam na porta da sala de aula, recebendo-a com abraços e beijos, porém, de maneira mais “organizada” e de forma menos agitadas. (não era a nossa intenção observar o conjunto de professores que atuam com cada turma. Entretanto, deveríamos perguntar e investigar em outro momento, se cada turma, em seu processo e forma de se relacionar e interagir na aprendizagem, não é por acaso um reflexo do perfil da própria professora regente ou da que exerce maior influência sobre as crianças?). A partir do momento em que a professora entrava em sala de aula, o grupo ia logo se acomodando em seus lugares, e, quando ela solicitava a atenção do grupo e iniciava a sua proposta para o dia, já estavam todos em seus lugares e prontos(as) para o trabalho. Desta maneira, logo prestavam atenção e envolviam-se com bastante



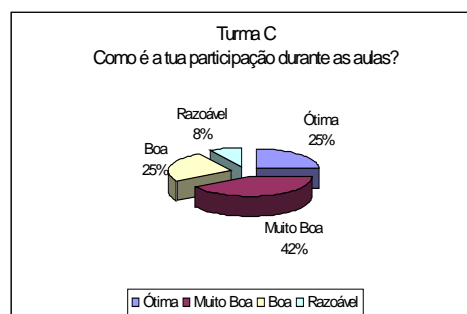
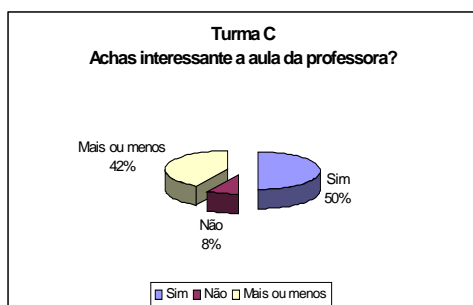
interesse e capricho na realização das atividades, demonstrando também preferência pelos trabalhos que necessitavam ilustração e expressão corporal e, sempre participando em todos os momentos em que eram solicitados(as), porém, pude perceber que eram poucos(as) os(as) alunos(as) que participavam espontaneamente, diferente do que acontecia nas turmas A e B. Pude observar que, havia alguns(algumas) alunos(as) que necessitavam de uma atenção mais individualizada da professora, o que ela fazia sempre que possível, uma vez que o período de Ensino Religioso é muito reduzido e o tempo passa muito rápido para toda a proposta que necessita ser desenvolvida.

Como cada turma possui um perfil específico, quanto à aula de Ensino Religioso, na turma C, percebo uma diferença entre as respostas das turmas A e B, pois diferente das anteriores, a maioria dos(as) alunos(as) da turma C considera entre muito boa, 42% e boa, 42%, havendo uma divisão do grupo quanto à forma como a professora desenvolve seu trabalho, pois metade da turma considera interessante, 50%, a aula da professora e a outra metade, nem tanto, 42%, existindo até quem não a considera interessante, 8%.

Isto tudo reflete na participação de cada uma, que está classificada entre ótima, 25% e boa, 25%, sendo que a maior parte do grupo entende a sua participação como muito boa, 42%.

Quanto ao relacionamento da professora com seus(suas) alunos(as), a grande maioria considera que há um bom relacionamento, 75%, porém, há aquelas que o consideram mais ou menos, 25%, resposta que se aproxima das atitudes do grupo, observadas pela pesquisadora.

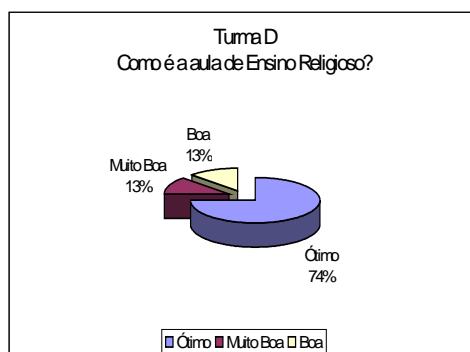
Quanto à questão do aproveitamento pela professora das sugestões trazidas pelos(as) alunos(as), há aqueles(as) que acreditam que isto acontece, 50% e, na mesma proporção, os que acreditam que somente às vezes, 50%. Mais uma vez podemos perceber a aproximação das respostas entre as turmas A, B e C. Isto acontece porque a elaboração de um plano de trabalho pela docente, anterior ao início do ano letivo, em alguns momentos, impede que as



idéias e sugestões trazidas pelos(as) alunos(as), sejam aproveitadas pela professora. A turma D era uma turma que, em alguns momentos parecia estar alegre e em outros não fazia questão de demonstrar seus sentimentos. Porém curiosa, extremamente desafiadora e, diferentemente das turmas anteriores, nem tanto afetiva. Estas constatações eram observadas já no momento em que recebiam a sua professora, pois, diferentemente das turmas A, B e C, eram poucos(as) os(as) alunos(as) que esperavam pela sua professora na porta da sala de aula. E quando a professora chegava, logo queriam saber o que seria trabalhado naquele dia. Para que a professora pudesse iniciar a sua aula, faziam-se necessárias várias intervenções da docente para que o grupo pudesse se organizar e, quando ela solicitava a atenção da turma para expor sua proposta, apesar da maior parte do grupo já estar em seus lugares, ainda havia aqueles(as) que não atendiam as suas solicitações e a desafiavam constantemente, sendo em alguns momentos até mesmo desrespeitosos, “testando” a paciência e o manejo que a professora tinha com a turma.

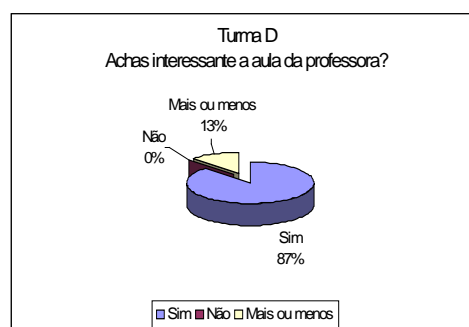
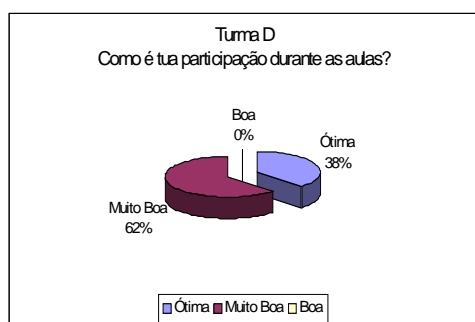
Este pequeno grupo tinha influência sobre os(as) demais colegas, impedindo que estes(as) colaborassem com a professora. Para que a aula pudesse realmente começar, muitas vezes boa parte do tempo já havia passado, o que prejudicava a proposta de trabalho da professora. Ao realizarem suas atividades, nem sempre demonstravam grande interesse e houve até mesmo uma aula em que se fez necessária a mudança da proposta de trabalho pela professora, uma vez que boa parte do grupo ironizava as colocações feitas por ela, o que considerei lamentável, pois havia uma parte da turma que queria participar e envolvia-se com interesse nas atividades propostas. Pude perceber, em alguns momentos, uma desmotivação da professora devido às atitudes de seus(suas) alunos(as). Realmente esta era uma turma com características bastante marcantes e bem diferentes das turmas anteriores.

Como cada turma possui um perfil específico e esta, bem diferente das demais, pois este foi o grupo que menos participou da pesquisa, quanto à aula de Ensino Religioso, na turma D, a maioria das respostas apareceram como sendo uma aula ótima, 74%, o que não pude perceber no transcorrer das atividades. Da mesma forma quando se referem à aula da professora, a maioria coloca ser interessante, 87% e, quando se referem a sua participação, a consideraram entre ótima, 38% e muito boa, 62%.

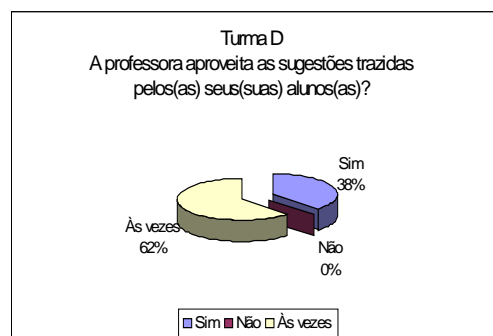
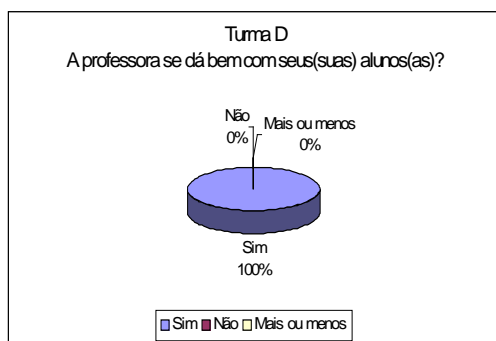


Quanto ao relacionamento da professora com seus(suas) alunos(as), todas responderam que há um bom relacionamento, 100%.

Quanto à questão do aproveitamento pela professora das sugestões trazidas pelos(as) alunos(as), há aquelas que acreditam que isto acontece, 38% e, a maioria acredita que somente às vezes, 62%.



Ao relacionarmos a turma D com as demais pesquisadas, percebemos que, mais uma vez, o mesmo aconteceu com as respostas trazidas por este grupo. Isto se deve à prática da docente que tem, como exigência de sua atividade profissional a elaboração de um plano de trabalho, onde há apenas a participação de seus pares, não havendo a participação da comunidade escolar. Em virtude disto, são poucos os conteúdos que poderão adequar-se às sugestões trazidas pelos(as) alunos(as).



Pude perceber que esta turma apresentou um resultado nos seus questionários um tanto incoerente com as atitudes que pude observar ao longo da minha pesquisa de campo. O grupo apresentou respostas bastante positivas em relação ao Ensino Religioso, o que não se adequou ao perfil do grupo percebido pela pesquisadora. Acredito que, isto aconteceu, pois como estes(as) foram os(as) alunos(as) que menos participaram da pesquisa, os questionários que retornaram tenham sido daqueles(as) alunos(as) que realmente cooperavam com a professora, participavam com interesse das aulas e mostravam-se receptivos(as) a tudo o que era proposto.

3.3.3. Olhares e falas das professoras

As professoras responderam a uma entrevista semi-estruturada, que continha questões que levavam à reflexão sobre a sua prática pedagógica, havendo, posteriormente à realização da entrevista, a troca de idéias entre a pesquisadora e as docentes pesquisadas.

Para preservar a identidade das docentes, utilizamos como critério a seqüência das entrevistas, sendo que a primeira professora entrevistada recebeu a identificação A e a segunda professora entrevistada recebeu a identificação B.

Para que a análise do trabalho docente pudesse ser feita, procurei perceber, ao longo das minhas observações em sala de aula e a partir da troca de experiências que tive com as professoras, alguns aspectos que são

extremamente significativos para o Ensino Religioso, constatados a partir das respostas dadas pelas professoras.

Através destas colocações, podemos perceber o quanto as relações que o(a) professor(a) estabelece com seus(suas) alunos(as) são significativas para o processo de ensino-aprendizagem. Esta constatação pôde ser percebida através das respostas dadas pelas professoras, que destaco em, um primeiro momento, na resposta dada pela professora A

O processo de ensino e aprendizagem somente ocorrerá concretamente quando houver a inter-relação entre professor(a)/aluno(a). É na interação de um sujeito e outro que ocorre a aprendizagem de ambos.⁸²

A professora B, por sua vez, coloca que no processo de ensino-aprendizagem “[...] não existe um ‘dono dos saberes’”⁸³. Isso significa que para esta docente, o processo de ensino e aprendizagem é um processo de reciprocidade e não de superioridade.

Na questão quanto à relevância do Ensino Religioso para a 4ª e a 5ª série fica evidente a formação de cada uma das docentes. A professora A coloca que

O Ensino Religioso como disciplina que de uma maneira muito especial completa todas as outras, tem papel fundamental na rotina escolar e, porque não dizer, no dia-a-dia dos alunos e professores. Ela completa através dos ensinamentos de Jesus todas as aprendizagens significativas que ocorrem durante toda a vida escolar.⁸⁴

Percebemos uma formação religiosa muito forte presente na resposta dada pela professora A, uma vez que esta professora tem uma grande trajetória dentro da educação cristã de sua Igreja. Quando a professora coloca que o Ensino Religioso completa as demais disciplinas, parece que, se não houver os ensinamentos de Jesus Cristo, não haverá aprendizagem significativa e, sim, acreditamos que o Ensino Religioso deveria complementar e integrar as demais disciplinas. Desta forma, percebemos que, através de sua

⁸² Anexo questionário n. 01, p. 2.

⁸³ Resposta dada pela professora B.

⁸⁴ Professora A.

reposta, esta professora é cristocêntrica, vendo o Ensino Religioso como uma catequese.

Já na resposta dada pela professora B, constatamos uma formação mais voltada para a área humanística, pois esta docente destaca um trabalho voltado para a ética como elemento de relevância na formação das crianças de 4ª e 5ª série.

O Ensino Religioso auxilia o(a) aluno(a) a caminhar em direção à ética, preocupando-se com os aspectos sociais à sua volta e interiorizando conceitos de fraternidade, afetividade, alegria, enfim procura formar valores positivos.⁸⁵

Ao continuarmos a análise das respostas das professoras podemos perceber que no processo de pesquisa, devemos ter diversos olhares. Se ficássemos apenas com os olhares das professoras, teríamos uma visão unilateral e não real da situação. Isso é constatado quando comparamos as repostas dadas elas crianças e as observações feitas pela pesquisadora.

Fazemos esta análise a partir da resposta dada à questão da metodologia utilizada nas aulas de Ensino Religioso, pois a professora A coloca que deve haver “[...] uma sondagem realizada entre os alunos [...]”⁸⁶. Sabemos que isso é difícil de acontecer, uma vez que ao iniciar o ano letivo, a professora já precisa estar com seu plano de trabalho pronto para ser apresentado aos(às) seus(suas) alunos(as).

Já a professora B considera relevante dentro da sua metodologia de trabalho, “aulas dialogadas e reflexivas que permitem aos alunos criarem um espaço de convivência participativa e harmônica”⁸⁷. Acredito que através desta resposta, a professora se aproximou mais da realidade da sala de aula, uma vez que este tipo de aula pode ser realizada independentemente do conteúdo que será desenvolvido.

Mais uma vez constatamos a importância da formação continuada do docente, através das respostas dadas quanto à fundamentação do trabalho. A professora A, por ter sua formação na área da educação, de maneira mais

⁸⁵ Professora B.

⁸⁶ Professora A.

⁸⁷ Professora B.

globalizada, enfatiza teóricos como Piaget, Vygotsky, Wallon e Freud, pois para esta docente, estes teóricos reforçam o seu pensamento de que “cada um constrói seu conhecimento na interação com o outro e com o objeto de estudo”⁸⁸.

Já a professora B, por ter a sua formação mais específica para uma determinada área, fundamenta seu trabalho no seu “[...] testemunho de vida, e lendo, pesquisando, mantendo-me atualizada”⁸⁹. Podemos perceber, através dessa resposta que as questões do dia a dia desta professora exercem grande influência sobre o seu trabalho.

Nesta última pergunta respondida pelas professoras, podemos perceber, mais uma vez, que devemos ter, sim, diversos olhares no processo de pesquisa, pois quanto ao aproveitamento das experiências trazidas pelos(as) alunos(as), as duas professoras colocam que isto acontece e que toda e qualquer experiência enriquece e contribui para o trabalho do Ensino Religioso. Esta resposta não foi ao encontro das respostas dadas pelas crianças, mesmo sabendo que, como docentes, devemos ter uma flexibilidade com nosso planejamento.

⁸⁸ Professora A.

⁸⁹ Professora B.

Ponderações finais

Neste trabalho não queremos pensar em conclusões finais, em algo fechado que não permita a aquisição de novos conhecimentos, mas sim em desafios que nos levem às reflexões que contribuam para a qualidade do trabalho com o Ensino Religioso escolar.

Após a realização da pesquisa de campo, através das observações feitas em sala de aula e das entrevistas realizadas com os(as) alunos(as) e com as professoras, após as leituras realizadas para que fosse possível a elaboração da dissertação e, a partir da experiência docente da pesquisadora, alguns desafios, determinantes para o trabalho com o Ensino Religioso, foram colocados a nossa frente. Desafios como a formação adequada do(a) docente, a experiência profissional, as relações de troca de saberes, confiança e afetividade estabelecidas entre o(a) professor(a) e seus(suas) alunos(as), o Ensino Religioso como parte integrante do Projeto Pedagógico da escola, respeitando a confessionalidade da instituição, permitindo desta forma um trabalho interdisciplinar, o conhecimento, por parte do(a) professor(a), das características específicas das crianças desta faixa etária e, a partir de todos esses, um Ensino Religioso que contribua para a formação integral do(a) educando(a) serão abordados a seguir.

Para que a docência do Ensino Religioso aconteça com qualidade, é de extrema importância que o(a) professor(a) envolvido(a) com este componente curricular tenha uma formação adequada para a faixa etária em que irá atuar e busque, constantemente, novos conhecimentos, principalmente no que se refere à nova realidade do Ensino Religioso, estando aberto às novas abordagens, a partir de uma legislação específica e que, saiba se posicionar,

de maneira segura perante os questionamentos que surgem relativos a este componente. Da mesma forma, a experiência profissional, a partir das vivências com seus(suas) alunos(as) e, o que é trazido para a sala de aula, através das suas experiências de vida, dos seus valores pessoais e tudo aquilo no qual ele(a) acredita, sabendo ouvir e respeitar as diferenças, através de um diálogo aberto às diversas tradições religiosas trazidas por seus(suas) alunos(as), bem como a história de vida de cada um(a), carregada de valores, tornam-se de extrema importância para o desenvolvimento do seu trabalho.

Outro importante desafio que gostaríamos de destacar são as relações de troca de saberes, de confiança e de afetividade estabelecidas entre o(a) professor(a) e seus(suas) alunos(as) no espaço educativo da sala de aula. Não basta apenas um conhecimento aprimorado a respeito de sua disciplina e uma belíssima aula ministrada, se o(a) professor(a) não consegue demonstrar afetividade por seus(suas) alunos(as). É muito comum ouvirmos uma fala entre eles(elas) que “não gostam da matéria, mas sim do(a) professor(a)”. Isto acontece, principalmente, no que se refere ao Ensino Religioso, pois este componente curricular leva às constantes reflexões, questionamentos e um repensar sobre o que acreditam, havendo, em algumas situações, até mesmo novos posicionamentos. Isto é resultado da postura e do estilo apresentado pelo(a) docente no seu trabalho diário. A forma de ser do(a) professor(a), a maneira com que ele(ela) se dirige a cada aluno(a), a prática do respeito, a cada momento, entre a turma, o afeto demonstrado através de pequenas atitudes do(a) professor(a) são capazes de deixar atento o grupo durante toda a sua aula, fazendo com que eles(elas) participem de maneira espontânea, criativa e interessada.

Outra constatação que consideramos determinante, percebida ao longo da pesquisa, é que o Ensino Religioso deve ser parte integrante do Projeto Político Pedagógico da escola, construído a partir da participação de toda a comunidade escolar, respeitando a realidade da instituição confessional de educação e a legislação estabelecida para este componente curricular. Outro fator de extrema importância é a interdisciplinaridade, que deve envolver a contextualização do conhecimento, que mantém o que está sendo aprendido, considerando fatos da vida pessoal, social e cultural e, principalmente, em

relação ao Ensino Religioso, questões que levem à reflexão e à construção de uma cidadania consciente e crítica. É importante que os(as) alunos(as) participem da escolha a respeito de um tema ou de um projeto, sendo possível que constituam relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos que já possuem, gerando, dessa forma, aprendizagens mais significativas.

Outro fator que destacamos a seguir é a importância do conhecimento, por parte do(a) professor(a), das características específicas da faixa etária em que se encontram as crianças de 4ª e 5ª série do Ensino Fundamental. Esses(essas) alunos(as) encontram-se em um momento muito específico de suas vidas, momento, de transição entre a infância e a adolescência. Enquanto alguns(algumas) passam por esta fase de maneira tranquila, outros(as) demonstram mais medo, ansiedade e irreverência. São muitos os fatores que influenciam nesta transição, sejam eles fatores biopsicossociais ou cognitivos, exigindo do(a) professor(a) um manejo e um saber lidar com todas essas diferenças encontradas em sala de aula. A forma de trabalho desenvolvida pelo(a) professor(a) e a sua postura perante este “grande dilema” na vida de seus(suas) alunos(as) será determinante para que esta “passagem” aconteça de maneira mais tranquila possível, principalmente quando nos referimos ao Ensino Religioso que faz com que os(as) alunos(as) reflitam constantemente sobre o seu pensar e os(as) fazem, muitas vezes, rever o que acreditavam para suas vidas.

A partir de todos estes desafios que nos foram apresentados ao longo da pesquisa, gostaríamos de finalizar com um que consideramos extremamente significativo para a vida de nossos(as) alunos(as). A partir do momento em que o(a) professor(a) apresenta uma formação específica e atualizada para o desenvolvimento de sua docência, tendo o conhecimento de todas as exigências para o trabalho com o Ensino Religioso, uma vez que este(a) docente estabeleça relações de confiança e afetividade com seus(suas) alunos(as), teremos um Ensino Religioso que contribua para a formação integral do(a) aluno(a), em que os valores que promovam a vida estejam presentes diariamente nas atitudes de cada um(a), fazendo com que este

componente curricular seja promotor da construção de uma cidadania reflexiva, crítica e transformadora.

Referências bibliográficas

ALMEIDA, Denise Hinnah. Currículo do Ensino Religioso no Ensino Fundamental. In: BRANDENBURG, Laude Erandi, FUCHS, Henri Luiz, KLEIN Remí e WACHS, Manfredo Carlos. **O Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios**. São Leopoldo: OIKOS, 2005. p.178-181.

BENINCÁ, Elli. O Ensino Religioso e a fenomenologia religiosa. In: KLEIN, Remí, WACHS, Manfredo Carlos e FUCHS, Henri Luiz. **O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar: Novas perspectivas – Princípios Includentes**. São Leopoldo: IEPG, 2001. p.54-63.

BERTOLDI, Odete G. e VASCONCELLOS, Jacqueline B. **Ciência & Sociedade**. São Paulo: Scipione, 2000.

BINELLO, Vicentina Jacques. Interação educador educando: Um desafio possível no Ensino Religioso. In: BRANDENBURG, Laude Erandi, FUCHS, Henri Luiz, KLEIN Remí e WACHS, Manfredo Carlos (Orgs.). **O Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios**. São Leopoldo: OIKOS, 2005. p.199-201.

BRANDENBURG, Laude Erandi. **A interação pedagógica no Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

CALLIARI, Luis Eduardo P.; LONGUI, Carlos Alberto; MONTE, Osmar. Puberdade Precoce: Dilemas no Diagnóstico e Tratamento. In: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-27302001000400003&script=sci_arttext. Extraído em 29/10/08.

CARON, Lurdes. Ensino Religioso: um olhar retrospectivo a partir da legislação atual. In: BRANDENBURG, Laude Erandi, FUCHS, Henri Luiz, KLEIN, Remí e WACHS, Manfredo Carlos(Orgs). **O Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios**. São Leopoldo: OIKOS, 2005. p.07-18.

Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. **Resolução nº 256**, de 22 de março de 2000.

Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno, **Resolução CEB nº02/98**.

CRUZ, Therezinha Motta Lima da. **Didática de Ensino Religioso: nas estradas da vida: um caminho a ser feito**. São Paulo: FTD, 1997.

CRUZ, Therezinha Motta Lima da. Dimensão Metodológica do Ensino Religioso. Pensando o novo num mundo em mudança. In: KLEIN, Remí, WACHS, Manfredo Carlos e FUCHS, Henri Luiz. **O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar: Novas perspectivas – Princípios Includentes**. São Leopoldo: IEPG, 2001. p.64-73.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, Assembléia Geral das Nações Unidas, 10/12/48.

DELGADO, Evaldo I. **Pilares do Interacionismo: Piaget, Vygotsky e Ferreiro**. 1. ed. São Paulo: Erica, 2003.

DEMO, Pedro. **Ser Professor é cuidar para que o aluno aprenda**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DOLLE, Jean Marie. **Para Compreender Piaget: Uma Iniciação à Psicologia Genética Piagetiana**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

ERIKSON, Erik H. **Identidade, Juventude e Crise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

ERIKSON, Erik H. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

Estatuto da Criança e do Adolescente – **Lei Federal/8069** de 13 de julho de 1990.

FARIA, Anália Rodrigues. **O Desenvolvimento da Criança e do Adolescente segundo Piaget**. São Paulo: Ática, 1989.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas Interdisciplinares na Escola**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRA, Berta Weil e outros. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1983.

FONAPER, **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria Edições, 1997.

FOWLER, James W. **A Psicologia do Desenvolvimento Humano e a Busca do Sentido**. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

FOWLER, James W. Estágios da Fé: um quadro de referência para a prática teológico-educativa. In: SCARLATELLI, Cleide C. da Silva, STRECK, Danilo R. e FOLLMANN, José Ivo. **Religião, Cultura e Educação**. São Leopoldo: Unisinos, 2006. p.109-120.

FRAAS, Hans-Jürgen. **A Religiosidade Humana – Compêndio de Psicologia da Religião**. São Leopoldo: Sinodal, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FUCHS, Henri Luiz. A interdisciplinaridade no Ensino Religioso: uma análise circunspectiva. In: BRANDENBURG, Laude Erandi, FUCHS, Henri Luiz, KLEIN, Remí e WACHS, Manfredo Carlos(Orgs). **O Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios**. São Leopoldo: OIKOS, 2005. p.19-26.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. **Ciências Nosso Corpo**. São Paulo: Ática, 2007.

GUSDORF, Georges. **Professores – Para quê?** Lisboa: Moraes, 1970.

HACK, Silvia Cristina. Ensino Religioso: desafios de um novo paradigma. In: BRANDENBURG, Laude Erandi, FUCHS, Henri Luiz, KLEIN, Remí e WACHS, Manfredo Carlos(Orgs). **O Ensino Religioso na escola**: bases, experiências e desafios. São Leopoldo: OIKOS, 2005. p.185 – 187.

HAIDT, Célia Cazaux Haidt. **Curso de Didática Geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

IGREJA METODISTA. **Cânones da Igreja Metodista**. São Paulo. 2007.

IGREJA METODISTA. **Plano para a Vida e Missão da Igreja**. São Paulo: Cedro, 1982.

JORGE, Padre J. Simões. O Homem e o Fenômeno Religioso. São Paulo: Loyola, 1994.

KANITZ, Ildemar. Ensino Religioso: de fundamentos a desafios. In: KLEIN, Remí, WACHS, Manfredo Carlos e FUCHS, Henri Luiz. **O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar**: Novas perspectivas – Princípios Includentes. São Leopoldo: IEPG, 2001. p.135-138.

KLEIN, Remí; STRECK, Danilo; WACHS, Manfredo Carlos. **Deus mora no Céu?** A Criança e sua Fé. São Leopoldo: Sinodal, 1995.

KLEIN, Remí. Ensino Religioso: um olhar prospectivo sobre a formação de professores. In: BRANDENBURG, Laude Erandi, FUCHS, Henri Luiz, KLEIN, Remí e WACHS, Manfredo Carlos (Orgs). **Ensino Religioso na escola**: bases, experiências e desafios. São Leopoldo: Oikos, 2005. p.48-54.

KLEIN, Remí. Ensino Religioso e a dimensão curricular. In: KLEIN, Remí, WACHS, Manfredo Carlos e FUCHS, Henri Luiz. **O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar**: Novas perspectivas – Princípios Includentes. São Leopoldo: IEPG, 2001. p.74–79.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96.

LIMA, Adriana Oliveira. **Fazer Escola**: A gestão de uma escola Piagetiana (construtivista). Petrópolis: Vozes, 2003.

MARKUS, Tânia Cristina. A importância do Ensino Religioso na formação integral. In: BRANDENBURG, Laude Erandi, FUCHS, Henri Luiz, KLEIN, Remí e WACHS, Manfredo Carlos(Orgs). **Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios**. São Leopoldo: Oikos, 2005. p.147–149.

MEIRIEU, Philippe. **Carta a um Jovem Professor**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MEIRIEU, Philippe. **O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MORALES, Pedro. **A Relação professor-aluno: o que é, como se faz**. São Paulo: Loyola, 2006.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física: Desenvolvendo Competências**. São Paulo: Phorte, 2006.

OLENIKI, Marilac Loraine; DALDEGAN, Viviane Mayer. **Encantar: Uma prática pedagógica no Ensino Religioso**. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Lílian Blanck. O Ensino Religioso e a formação docente. In: PONICK, Edson, WITT, Maria Dirlane e SILVA, Marta Nörnberg. **Ensino Religioso no Contexto Escolar: Fórum Nacional Luterano de Ensino Religioso**. São Leopoldo: Sinodal, 2005. p. 44-49.

OUTEIRAL, José Ottoni **Adolescer: Estudos sobre Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

PAQUAY, Léopold (Org.) e outros. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** São Paulo: Artmed, 2001.

PEREIRA, Gilson de Almeida. **Limites e Afetividade**. Canoas: Ulbra, 2004.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

PIAGET, Jean. **Para Onde vai a Educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Epistemologia**: Por uma teoria do conhecimento. Rio de Janeiro, Forense, 1973.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena (Orgs.). **Estágio e Docência**. São Paulo: CORTEZ, 2004.

PAULA, Blanches de. A Criança e a Fé. In: http://crianças.metodista.org.br/adultos/02_artigos/textos/03-texto_12.htm. Extraído em 1º/06/08.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: CORTEZ, 2005.

ROCHA, Celma Christina. A dimensão epistemológica do Ensino Religioso. Desafios de uma reflexão contemporânea. In: KLEIN, Remí, WACHS, Manfredo Carlos e FUCHS, Henri Luiz. **O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar**: Novas perspectivas – Princípios Includentes. São Leopoldo: IEPG, 2001. p.35–53.

SANTO, Eliseu Roque do Espírito. O Ensino Religioso nas constituições do Brasil. In: BRANDENBURG, Laude Erandi, FUCHS, Henri Luiz, KLEIN, Remí e WACHS, Manfredo Carlos(Orgs.). **O Ensino Religioso na escola**: bases, experiências e desafios. São Leopoldo: OIKOS, 2005. p.100–112.

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

STRECK, Gisela. **Confessionalidade nas escolas**. São Leopoldo: IEPG, 1996.

STÜRMER, Rosângela. Religiosidade Popular e os PCNs do Ensino Religioso. In: KLEIN, Remí, BRANDENBURG, Laude Erandi e WACHS, Manfredo Carlos. **Ensino Religioso: diversidade e identidade**. São Leopoldo. Sinodal, 2008. p.84-89.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice & LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, Faustino. Diálogo Inter-religioso e Educação para a Alteridade. In: SCARLATELLI, Cleide C. da Silva, STRECK, Danilo R. e FOLLMANN, José Ivo. **Religião, Cultura e Educação**. São Leopoldo: Unisinos, 2006. p.29–40.

TIBA, Içami. **Ensinar Aprendendo**: Como superar os desafios do relacionamento professor-aluno em tempos de globalização. São Paulo: Gente, 1998.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa!** 54. ed. São Paulo: Gente, 2002.

VELOSO, Dom Eurico dos Santos. **Fundamentos filosóficos dos valores no Ensino Religioso**: subsídios pedagógicos. Petrópolis: Vozes, 2001.

VIESSER, Lizete Carmem. **Um paradigma didático para o Ensino Religioso**. Petrópolis: Vozes, 1994.

WACHS, Manfredo Carlos. Os conteúdos no Ensino Religioso nas categorias factuais, conceituais, atitudinais e procedimentais. In: BRANDENBURG, Laude Erandi, FUCHS, Henri Luiz, KLEIN, Remí e WACHS, Manfredo Carlos (Orgs). **O Ensino Religioso na escola**: bases, experiências e desafios. São Leopoldo: OIKOS, 2005. p.36–47.

WACHS, Manfredo Carlos. Pastorado Escolar e a dimensão missionária. In: KLEIN, Remí, WACHS, Manfredo Carlos e FUCHS, Henri Luiz. **O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar**: Novas perspectivas – Princípios Includentes. São Leopoldo: IEPG, 2001. p.80-89.

WAGNER, Raul e AZEVEDO, Sérgio Rogério (Orgs.). **O Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: CHAMPAGNAT, 2004.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa** – Como ensinar. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

Anexo I
Entrevista com as Professoras

Anexo II
Entrevista com os(as) alunos(as)