

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

SÉRGIO PEREIRA NOGUEIRA JÚNIOR

**PRÁTICAS DE ENSINO RELIGIOSO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: TENSÕES E POSSIBILIDADES**

**SANTOS
2018**

SÉRGIO PEREIRA NOGUEIRA JÚNIOR

**PRÁTICAS DE ENSINO RELIGIOSO DE DOCENTES DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: TENSÕES E POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação do Professor Doutor Alexandre Saul Pinto.

**SANTOS
2018**

FOLHA DE APROVAÇÃO

Nome: NOGUEIRA JUNIOR, Sérgio Pereira.

Título: Práticas de Ensino Religioso de docentes da Educação Infantil: tensões e possibilidades.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em: ___/___/_____

Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto
Orientador

Prof^a. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Prof^a. Dra. Ana Maria Saul

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, ____/____/_____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação a educadores especiais que mesmo não estando em sala de aula, me ajudaram nesta trajetória até aqui.

Aos meus Pais Carmen e Sérgio, por serem meus primeiros educadores. Pessoas que me ensinaram que *ser mais* é muito mais valioso do que *ter mais*. Neste exercício de compreensão dessa ação, ressaltaram a importância de ser humano.

À minha Esposa Débora, professora mediadora, que por muitas vezes mediou conflitos que surgiram no decorrer das minhas reflexões. Grande apaziguadora dos meus momentos de fraqueza e incentivadora nos meus momentos de desânimo.

Às minhas filhas, Camila e Carolina, alunas e ao mesmo tempo professoras. Com elas, aprendo a cada dia que o diálogo é a grande ferramenta para a relação com o outro e com o mundo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por ter colocado em meu caminho pessoas tão maravilhosas que me ajudaram direta ou indiretamente na minha pesquisa, e também por Ele me dar forças e sabedoria nos momentos de discernimento.

Aos meus Pais, Carmen e Sérgio, pelo apoio, incentivo e exemplo de amor.

À minha Esposa Débora e filhas, Camila e Carolina, pelo incentivo e pelo amor, carinho e dedicação que têm por mim, fortalecendo cada vez mais os nossos laços familiares, pois família é o bem maior que um homem pode ter.

À minha querida Tia e professora Lucia Maria Nogueira Fidalgo, que sempre esteve presente na minha vida me incentivando, apoiando e mostrando que ser professor é ser apaixonado pela grande obra de Deus que é o ser humano.

À Associação Visconde de São Leopoldo (mantenedora) por me possibilitar monetariamente que cursasse esse programa.

Ao meu querido Padre Antônio Baldan Casal, pela confiança e pelas orações feitas para iluminar minhas reflexões.

À minha querida Diretora Profa. Me. Cláudia Cristina Taboada Mathias Santiago, por acreditar no meu potencial e por aceitar meus momentos de ausência na escola.

Ao meu amigo e Reitor, Prof. Me. Marcos Medina Leite, que com suas frases de incentivo, seu sorriso franco e seu olhar diferenciado a todos os alunos da Universidade, me ajudou a trilhar esse caminho.

À professora Dra. Irene Jeanete Lemos Gilberto que esteve presente nestes dois anos, acolhendo sempre com uma palavra de incentivo e de ânimo para que eu chegasse até aqui.

Aos professores do programa e funcionários dessa Instituição, que sempre, de maneira carinhosa e assertiva, estavam ali para me auxiliarem.

Aos meus amigos do mestrado Luciana, Ângela, Humberto, Renato, Marcus, Solange e Fernando, “Os Batutinhas”, assim nos chamávamos. Amigos especiais, pessoas sensacionais, seres humanos fantásticos. Cada um único, porém, essencial para minha trajetória. Tenho certeza de que deixei um pouco de mim neles e eles um pouco deles em mim.

Gostaria de agradecer profundamente à professora Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins, pois foi ela que me acolheu primeiramente como seu orientando. No pouco que estivermos juntos, aprendi muito a dar importância aos aprofundamentos da pesquisa e também a nunca largar alguma ideia, sem antes não esgotar todas as possibilidades.

A todas as professoras da Educação Infantil do Liceu Santista, aos sujeitos da pesquisa e em especial à Profa. Patrícia Barsotti e Profa. Andrea Leocadio, que contribuíram com suas experiências pedagógicas nas aulas de Ensino Religioso.

Às professoras Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco e Dra. Ana Maria Saul, minha banca de qualificação e defesa. Com essas duas professoras, aprendi que podemos ser críticos, mas sem perder a ternura. Entre recortes e focos, me nortearam para que chegasse ao resultado dessa pesquisa.

E de modo muito especial, agradecer ao meu querido orientador. Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto, grande orientador, doutor, mestre, professor amigo, mas principalmente um ser humano fantástico. Ético no seu saber fazer, dialógico no seu saber ser, humanizador no seu saber orientador e agente transformador no seu saber-transcendente.

*“Educar de modo cristão não é fazer uma catequese, proselitismo,
é levar avante os jovens e as crianças nos valores humanos em toda a realidade.*

E uma dessas realidades é a transcendência”

Papa Francisco

NOGUEIRA JÚNIOR, Sergio Pereira. **Práticas de ensino religioso de docentes da educação infantil: tensões e possibilidades.** Santos, 2018, 98 folhas. (Dissertação de Mestrado). Universidade Católica de Santos. 2018.

RESUMO

Nesta pesquisa foram analisadas práticas de Ensino Religioso (ER) de docentes da Educação Infantil (EI), com vistas a identificar tensões e possibilidades presentes nos processos investigados. A pergunta que norteou a investigação foi: Quais os principais desafios presentes em práticas de ensino religioso de docentes da Educação Infantil e que tensões e possibilidades eles revelam? O que motivou este estudo foi a necessidade sentida pelo pesquisador de compreender lógicas e sentidos atribuídos às práticas de ER desenvolvidas pelas professoras, sujeitos da pesquisa, e visualizar caminhos de superação de dificuldades e aprofundamento de conhecimentos já existentes em relação a esse objeto de pesquisa. Os autores tomados como referência para compor o arcabouço teórico necessário para o estudo foram: Sérgio Junqueira, sobre a perspectiva pluralista de Ensino Religioso, e Paulo Freire, em relação a fundamentos de uma perspectiva humanizadora de educação. A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada em uma escola confessional católica do município de Santos, SP. Para a coleta de dados da pesquisa, foi utilizado um questionário com perguntas abertas, aplicado a 20 professoras de EI da escola investigada, realizadas 2 entrevistas semiestruturadas, com 2 professoras desse mesmo grupo, com a intenção de aprofundar compreensões, e examinados documentos como planos de aula elaborados pelas docentes o Projeto Político-Pedagógico da escola. Os dados coletados foram analisados à luz do referencial selecionado, em eixos temáticos que explicitam compreensões e práticas das docentes participantes, e perspectivas da formação docente de ER realizada na escola com essas educadoras. Nas falas dos sujeitos foi possível identificar que as compreensões de ER das docentes participantes requerem aprofundamento, na direção de um ER plural, e que considere a integralidade do ser humano. O diálogo se apresenta como um caminho viável para a (re)construção de compreensões e práticas de ER, nessa perspectiva, na escola. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) se mostra como um instrumento valioso para orientar a mediação de conflitos, a produção de conhecimentos e estimular a participação mais ativa das docentes no desenvolvimento de suas práticas de ER. Os dados permitiram observar que, por vezes, as práticas de ER das docentes avançam no uso de diferentes linguagens e estimulam interações e trocas entre as crianças, promovendo a formação de valores e uma educação cidadã. Porém, reflexões sobre a dimensão espiritual e transcendente ainda são pouco abordadas com as crianças, por motivos que tocam a formação inicial e em serviço das educadoras e tensões advindas de diferentes visões sobre o ER, por parte das professoras, das famílias, dos gestores e da própria escola. Nesse sentido, faz-se necessário que os planos de aula sejam mais discutidos entre a equipe, à luz do PPP, de teorias pedagógicas e do campo do ER, e que as docentes tenham mais orientação e estímulo para elaborar suas próprias propostas, considerando um ER plural e humanizador. As evidências produzidas falam a favor da necessidade de avançar em entendimentos mais críticos do ER, admitindo-se o potencial da formação em serviço para essa tarefa, sem esquecer que esse caminhar é histórico, inclui progressos e retrocessos, carece de tempo, condições, conhecimentos e prática.

Palavras-chave: ensino religioso; prática educativa; Educação Infantil; pedagogia humanizadora

NOGUEIRA JÚNIOR, Sergio Pereira. **Practices of religious teaching of children's education teachers: tensions and possibilities.** Santos, 2018, 98 leaves. (Masters dissertation). Catholic University of Santos. 2018.

ABSTRACT

In this research, Religious Education (ER) practices were analyzed in order to identify tensions and possibilities present in the investigated processes. The question that guided the research was: What are the main challenges present in religious education practices of teachers of Child Education and what tensions and possibilities do they reveal? What motivated this study was the need felt by the researcher to understand the logics and meanings attributed to the ER practices developed by the teachers, subjects of the research, and to visualize ways of overcoming difficulties and deepening existing knowledge in relation to this research object. The authors used as reference to compose the theoretical framework necessary for the study were: Sérgio Junqueira, on the pluralistic perspective of Religious Education, and Paulo Freire, in relation to the fundamentals of a humanizing perspective of education. The qualitative research was carried out in a Catholic denominational school in the city of Santos, SP. To collect data from the research, a questionnaire with open questions was used, applied to 20 EI teachers of the investigated school, 2 semi-structured interviews were carried out, with 2 teachers from the same group, with the intention of deepening understandings, and examining documents as plans of the class produced by the teachers the Political-Pedagogical Project of the school. The collected data were analyzed in the light of the selected reference, in thematic axes that explain the understandings and practices of the participating teachers, and perspectives of the teacher education of ER carried out in the school with these educators. In the speeches of the subjects it was possible to identify that the comprehensions of ER of the participating teachers require deepening, towards a plural ER, and that considers the integrality of the human being. Dialogue is presented as a viable way to (re) construct ER understandings and practices, from this perspective, in school. The Political-Pedagogical Project (PPP) is shown as a valuable tool to guide conflict mediation, knowledge production and stimulate more active participation of teachers in the development of their ER practices. The data allowed us to observe that teachers' ER practices often advance in the use of different languages and stimulate interactions and exchanges among children, promoting the formation of values and a citizen education. However, reflections on the spiritual and transcendent dimension are still little approached with the children, for reasons that touch the initial formation and in service of the educators and tensions coming from different visions on the ER, by the teachers, the families, the managers and of the school itself. In this sense, it is necessary that the lesson plans be more discussed among the team, in the light of the PPP, pedagogical theories and the field of the ER, and that teachers have more guidance and encouragement to elaborate their own proposals, considering a ER plural and humanizer. The evidence produced speaks in favor of the need to advance in more critical understandings of the ER, admitting the potential of in-service teacher education for this task, not forgetting that this path is historical, includes progress and setbacks, lacks time, conditions, knowledge and practice.

Keywords: religious education; educational practice; child education; humanizing pedagogy

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNEIs - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI – Ensino Infantil

ER - Ensino Religioso

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso

IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político-Pedagógico

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
1. INTRODUÇÃO	19
1.1. Apontamentos metodológicos.....	24
1.1.1. O contexto da pesquisa.....	28
1.1.2. Os sujeitos da investigação.....	29
2. ESTUDOS CORRELATOS.....	32
2.1. Compreensão de Ensino Religioso	33
2.2. Prática do Ensino Religioso na Educação Infantil.....	35
2.3. A formação de professores para o Ensino Religioso	38
2.4. Principais contribuições dos estudos para essa pesquisa	40
3. O ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – ELEMENTOS DE SUA PRÁTICA E PERSPECTIVAS PARA UM QUEFAZER EDUCATIVO HUMANIZADOR	42
3.1. Breve histórico do Ensino Religioso no Brasil	42
3.2. Qual o ensino religioso que se quer, na Educação Infantil?	46
3.3. O Projeto Político-Pedagógico da escola: um instrumento vivo na escola.....	51
3.4. O potencial da formação em serviço para a mudança da prática	52
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	56
4.1. Compreensão de Ensino Religioso	58
4.2. A prática do Ensino Religioso na Educação Infantil.....	63
4.3. Formação de professores para o Ensino Religioso.....	68
4.4. Síntese da análise	74
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
5.1. Princípios para a formação docente em serviço com a inspiração de Paulo Freire.....	78
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
APÊNDICE A - Questionário	93
APÊNDICE B – Roteiro para entrevistas de aprofundamento.....	96
APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	97

APRESENTAÇÃO

Ao refletir sobre minha trajetória acadêmica, percebi que meus interesses e preocupações invariavelmente recaem, com mais ênfase, sobre três dimensões que marcam profundamente o campo da educação: a criatividade, como fator de humanização da prática educativa; a flexibilidade, sem a qual qualquer mudança se torna muito difícil; e os chamados princípios e valores, que revelam perspectivas de qual ser humano se busca ajudar a formar e qual a sociedade que se quer auxiliar a construir. Essa última dimensão, contudo, tem sido para mim motivo de muita inquietação e questionamento. Com a intenção de buscar novos conhecimentos e respostas para perguntas candentes oriundas, sobretudo, de minhas experiências como educador e formador de professores, procurei ampliar minha formação como pesquisador, focalizando o tema das práticas de ensino religioso de professoras de Educação Infantil.

Concluí o curso de Tecnólogo em Processamento de Dados em 1990, mas algo bastante diferente, em termos profissionais, estava reservado a mim. Entrei no magistério, através de uma aula de substituição de Ensino Religioso (ER). Embora eu estivesse envolvido com o movimento juvenil, vocacional e catequético da Diocese de Santos, diante do desafio de assumir a docência, tive de ser flexível e criativo para me lançar nesse novo percurso de vida, buscando aprender muito para poder ensinar, tendo em vista o compromisso pessoal e profissional de formar outros sujeitos.

A sala de aula era um ambiente pouco conhecido por mim, do ponto de vista do “ser professor”, uma vez que a visão que eu tinha da escola advinha apenas de minhas referências como aluno, em diferentes cursos e contextos. Sentindo a necessidade de alcançar novos saberes e compreender o universo escolar, voltei aos bancos acadêmicos a fim de conhecer mais sobre esse espaço-tempo: sua cultura, suas normas, formas de organização e linguagens. Para isso cursei uma Pós-Graduação em Coordenação Pedagógica.

Nessa época, voltei a trabalhar com tecnologia, na mesma escola na qual eu atuava como docente de Ensino Religioso, mas agora com tecnologia aplicada à educação, discutindo com os outros professores sobre possibilidades de inserir as novas tecnologias da informação e da comunicação em diferentes disciplinas da grade curricular, no papel de coordenador.

Nesse período, alguns reveses aconteceram e tive que dar continuidade ao meu trabalho em outra escola como professor, porém em uma perspectiva de cunho tecnicista, sem deixar de ir atrás de brechas e oportunidades para vivenciar com meus alunos momentos criativos e

humanizadores. Durante esse tempo, eu me sentia sem o espaço necessário para o desenvolvimento de aulas realmente significativas, tanto para mim, quanto para os educandos.

Sem que estivesse esperando, recebi um convite para retornar ao trabalho com Ensino Religioso em uma escola confessional, mas no papel de Coordenador de Pastoral e Ensino Religioso, não mais como docente. Novamente, me senti desprovido dos conhecimentos pedagógicos necessários para a nova função. Cursei uma graduação em Pedagogia. Concluí esse curso e também tratei de fazer uma outra pós, *lato sensu*, em Pastoral.

Aqui destaco o sentido de escola confessional, ao aportar a definição de Menezes:

[...] escola [confessional é aquela] vinculada ou pertencente a igrejas ou confissões religiosas. A escola confessional baseia os seus princípios, objetivos e forma de atuação numa religião, diferenciando-se, portanto, das escolas laicas. Para esse tipo de escola o desenvolvimento dos sentimentos religioso e moral nos alunos é o objetivo primeiro do trabalho educacional. Dessa forma, se a escola leiga constrói sua proposta baseada apenas em correntes pedagógicas, a confessional procura ter um embasamento filosófico-teológico (MENEZES, 2001, p. 02).

Sendo assim, o sentido da confessionalidade está ligado a uma doutrina religiosa, seja ela qual for. Ou seja, fica explícito um credo.

Ao longo dos anos de trabalho como professor e coordenador, tenho observado que muitas famílias, ao procurarem uma escola para seus filhos, buscam ali um espaço no qual as crianças e adolescentes possam se desenvolver cognitivamente e fisicamente, tenham lazer, descanso e alimentação saudável. Procuram por um ambiente adequado para o desenvolvimento dos estudos das crianças e jovens e que possa recebê-los por um longo período ao longo do dia. Isso porque, na atual conjuntura, muitos pais e mães de famílias de classe média - que compõem a maior parte do público da escola particular na qual atuo - têm tido a necessidade de trabalhar fora de casa. Essa condição lhes causa grande preocupação em relação ao fato de que terão que deixar seus filhos sozinhos em casa, ou "pior", na companhia de colegas de classe.

Embora essas sejam razões louváveis e importantes na busca por uma escola, noto que a opção por um contexto educativo que proporcione um trabalho com uma educação humanizadora, integral - não em um sentido de mera extensão de tempo na escola, mas no de uma formação omnilateral do ser humano (HENZ, 2012), fica em segundo plano, cedendo espaço para que, cada vez mais, os valores dominantes da chamada "sociedade do consumo", marcada pela injustiça e exclusão social, se reproduzam e permaneçam. O fazer solidário, o convívio fraterno, o contato com o transcendente, o necessário tempo da escuta e do diálogo, gerador da ação transformadora, são substituídos por relações superficiais, pelo prazer hedonista e efêmero, pelo consumismo imediatista, e um tempo cada vez mais limitado para doar-se ao "outro".

Um efeito notável do tempo exíguo que tem restado para que famílias e amigos possam conviver, são as lacunas deixadas nas crianças e jovens em relação ao aprendizado de valores e limites importantes para existir neste "novo mundo", faltando-lhes respostas para perguntas cruciais, tais como: Por que se faz guerra? O que fazer com as pessoas que não têm moradia, saúde, educação, família? Terei trabalho digno? Por que vizinhos não se olham, não se falam, não se ajudam ou até se odeiam? Como superar o medo da morte e da depressão? O que é a fé? Por que se deve ter esperança?

Cotidianamente vejo, porém, uma grande contradição. A despeito da subvalorização dos efeitos positivos que uma educação pautada por valores humanos possa oferecer, algumas famílias esperam que suas crianças "magicamente" se transformem em pessoas com valores considerados positivos para uma vida socialmente saudável e, por vezes, se percebem que isso não está acontecendo, acusam a escola de estar formando mal os seus filhos, ignorando o papel fundamental da família nessa construção e o fato de que valores e princípios não podem ser transmitidos, mas sim, construídos e vivenciados, e que a escola e a educação não são meras alavancas de transformação do mundo. O que acontece fora da escola com as crianças tem um enorme papel na constituição de seu caráter, de sua cognição, do seu desenvolvimento físico e emocional, e de seu senso crítico¹.

A escola é um espaço muito importante de socialização, no qual são construídos conhecimentos, relações e valores de vida. Essa é uma responsabilidade da qual ela não deve e não pode se omitir. Contudo, a escola não pode assumir sozinha uma tarefa que compete também à sociedade – incluindo aí o poder público, de forma ampla, e as famílias, em particular - que é a de educar as crianças e jovens, oferecendo-lhes oportunidades e colocando os limites necessários para um convívio social saudável, gerador de felicidade e dignidade para todos.

Preocupa-me também o fato de que, na atualidade, parte das famílias, ansiosas para que seus filhos ocupem lugares de destaque nesse mundo e se adaptem a ele, exijam da escola e, talvez até mais, da própria Educação, que sejam “passados” às crianças, desde a mais tenra idade, valores provenientes de uma "ética do mercado". Ética essa que defende a lógica do "competir para ganhar", a meritocracia individualista, onde o que importa é profissionalizar-se o mais rápido possível, pois o mercado de trabalho exige e espera pelas habilidades e

¹ Evidências de estudos que demonstram que cerca de 60% do desempenho acadêmico dos estudantes está associado a fatores extraescolares, características subjetivas do aluno, influência familiar, contexto sócio econômico (renda/pobreza), dentre outros, e que apenas 20% deve-se a fatores intraescolares (DI CARLO, 2010; DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007).

competências adquiridas na escola, por um saber-fazer imediatista, desprovido de reflexão, necessário para a manutenção do *status quo*.

Contudo, ao escutar alguns pais de alunos e também algumas estagiárias da escola na qual trabalho, as falas desses sujeitos expressavam a falta que sentiam de temas costumeiramente abordados em práticas mais diversificadas de Ensino Religioso, família, amizade, respeito, amor e solidariedade na educação das crianças. Indaguei-me sobre o porquê de certos planos de aula, elaborados por algumas professoras da Educação Infantil estarem deixando de lado as temáticas do ER, e não se colocando em sintonia com os valores propugnados no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola? Que desafios elas estariam enfrentando? Seria possível mudar essa situação?

Com a percepção de que no Ensino Fundamental I (Fund. I), nessa mesma escola, o trabalho de ensino religioso nas aulas ocorria de uma forma mais presente, comecei a refletir, também, sobre possíveis razões para esse fato: as professoras do Fund. I possuem livros didáticos, que podem seguir, enquanto as docentes da Educação Infantil, não; as docentes do Fund. I podem ter mais clareza em relação ao significado do Ensino Religioso, não confundindo essa prática com uma ação pastoral, por trabalharem há mais tempo na escola; as professoras do Fund. I trabalham de forma mais autônoma, preparando materiais e sequências didáticas que se articulam com os outros recursos pedagógicos que recebem da escola; o diálogo das professoras do Fund. I com a Coordenação da Pastoral é mais frequente, podendo o coordenador opinar sobre o trabalho das docentes; há indícios de que a prática de Ensino Religioso com crianças um pouco mais velhas (Fund. I) flui de maneira mais tranquila, em função das possibilidades de abstração dessas crianças; por fim, percebi que há mais espaços e tempos de formação para essas profissionais ao longo de todo o ano.

Dessas reflexões, nasceu a necessidade de compreender de forma mais crítica as hipóteses levantadas e realizar uma pesquisa que me permitisse identificar e compreender limitações e avanços conquistados, que sempre podem ser aprofundados, em práticas de Ensino Religioso de docentes da Educação Infantil, a partir de desafios que se colocam para essa prática. Minha intenção é oferecer contribuições para educadores e escolas que considerem o Ensino Religioso como uma parte importante da educação das crianças, em especial no tocante à apreensão crítica de valores humanos inscritos em uma "Ética da Vida"², no desenvolvimento

² Segundo Casali: "[...] A vida é para ser vivida e em abundância. A vida é para ser dita e, no dizê-la poder desenvolvê-la em suas intermináveis possibilidades. Esta é a ética da vida para Freire: converter vida negada em vida afirmada. [...] A ética da vida é a ética da convivência, porque assim é o modo de ser humano estando com-o-mundo e com-o-outro" (CASALI, 2005, pp. 71-72).

de uma compreensão daquilo que pode significar a transcendência, e no necessário diálogo sobre a experiência com o sagrado, podendo gerar repercussões relevantes para as vidas dos educandos e dos educadores.

Passo agora a apresentar, brevemente, os capítulos que compõem a estrutura da Dissertação:

No capítulo introdutório serão apresentadas as principais justificativas para a realização do estudo, os apontamentos da metodologia que orientou o processo de investigação, bem como o contexto e os sujeitos da pesquisa.

Capítulo 2 – Nesse capítulo são apontados e discutidos estudos correlatos, identificados a partir de um levantamento realizado na Biblioteca Digital de Dissertações e Teses³ (BDTD). Os estudos selecionados foram inseridos em unidades temáticas que representam categorias importantes para analisar o objeto da pesquisa: práticas de Ensino Religioso na Educação Infantil.

Capítulo 3 – Inicialmente, é traçado no capítulo um breve histórico do Ensino Religioso, destacando elementos de sua práxis e perspectivas para o seu desenvolvimento em uma direção plural e crítica. Em seguida, são destacados elementos que possibilitam trazer à tona uma compreensão de infância e aspectos de entrelaçamento entre o Ensino Religioso e Educação Infantil. Por fim, são trabalhadas questões relativas ao Projeto Político-Pedagógico e à Formação de Professores como processos fundamentais para compreender e potencializar mudanças na prática educativa.

Capítulo 4 – Esse capítulo é dedicado à análise dos dados. São examinadas as respostas obtidas no questionário aplicado, informações provenientes das entrevistas realizadas, aportes de planos de aula elaborados pelos sujeitos da pesquisa e do Projeto Político Pedagógico da escola, em três organizadores temáticos.

³ “A BDTD integra, em um único portal, os sistemas de informação de Teses e Dissertações existentes no país e disponibiliza para os usuários um catálogo nacional de Teses e Dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos. O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) coleta e disponibiliza os metadados (título, autor, resumo, palavras-chave etc.) das Teses e Dissertações, sendo que o documento original permanece na instituição de defesa. Dessa forma, o conteúdo dos metadados coletados e o acesso ao documento integral são de inteira responsabilidade da instituição de origem. O maior acervo nacional de Teses e Dissertações, a BDTD, comemora 10 anos de serviço à comunidade. A sua criação foi a primeira iniciativa do IBICT relacionada ao movimento de acesso aberto à informação científica. A BDTD alcançou recentemente a marca de 200 mil Teses e Dissertações e se prepara para uma modernização em sua estrutura. Considerada pelo site da *Networked Digital Library of Theses and Dissertations* (NDLTD) como a segunda maior base de dados do mundo e a primeira em acervo local, a BDTD é exemplo de sucesso e o resultado do esforço de 96 instituições de ensino e pesquisa que atuam para maior visibilidade à produção científica brasileira” (IBICT, 2017).

Nas Considerações finais são apresentadas a síntese do trabalho de pesquisa desenvolvido e a proposição de um conjunto de princípios que poderão inspirar novas práticas de formação de professores, considerando os aprendizados obtidos na investigação.

Ao final encontram-se as Referências e os Apêndices.

1. INTRODUÇÃO

O fenômeno da Globalização⁴ gera apelos visuais e virtuais cada vez mais potentes. Cada vez mais é possível notar um número crescente de crianças e adolescentes assumindo para si valores e comportamentos do mundo adulto, mergulhados em dinâmicas de consumismo⁵ das quais é difícil se desvencilhar.

Não se pode assumir, aprioristicamente, essa nova realidade como algo ruim, mas faz-se necessário, no mínimo, problematizar com as crianças, os jovens e também com aqueles que são responsáveis por sua educação, a família e os educadores, se esses valores e crenças são aqueles que podem se traduzir na criação de uma sociedade em que todos, sem exceção, possam viver com mais justiça social, democracia e dignidade.

Que desafios estariam enfrentando as professoras⁶ para o desenvolvimento do ER com as crianças? Poderia a prática de ER com as crianças, dentro dos limites daquilo que cabe à escola, e ao professor, suscitar a prática de novos valores entre as crianças? Práticas de ER que gerem reflexões com os pequenos no tocante ao simbólico e ao transcendente, poderiam ajudá-las a compreender melhor o mundo em que vivem? Como isso seria possível? Como corresponder às expectativas de algumas famílias em relação a um projeto humanista e não dogmático de educação?

Diante dessa problemática, essa pesquisa propôs-se a identificar e compreender tensões e possibilidades presentes em práticas de ensino religioso de docentes da Educação Infantil. Compreendendo, com Franco (2017), que a prática docente não pode ser reduzida a um mero *fazer*. De acordo com a autora (2017, pp. 18-19): "a prática docente é sempre mais que o visível das ações técnicas de um professor frente à sala de aula. [A prática] requer, acima de tudo, um olhar crítico e transformador sobre as condições históricas do *espaço/tempo* onde a atividade educativa se realiza".

⁴ A partir de alguns autores (GIMENO SACRISTÁN, 2002; BOFF, 2002) a Globalização pode ser compreendida, de forma bastante sucinta, como um fenômeno mundial de construção de interconexões entre os diferentes países e territórios do planeta, por meio das quais se estabelecem trocas e criações de formas de pensar e agir, que geram dependências e distintos tipos de movimentação, mais comumente de dominação entre as culturas e entre os sujeitos, nos mais diversos campos de atuação humana: educação, economia, política, cultura, ciência e tecnologia, defesa, produção de alimentos, formas de arte e de expressão, comunicação, etc.

⁵ Sobre o tema do consumismo na Infância, conferir Renner (2008) e Gomes e Venâncio (2013).

⁶ Apple explicita a intrínseca relação entre classe social, gênero e educação, argumentando que a predominância de mulheres no magistério relaciona-se com "[...] um processo de trabalho articulado às mudanças, ao longo do tempo na divisão sexual do trabalho e nas relações patriarcais e de classe" (APPLE, 2013, p. 15).

Cabe esclarecer, também, o uso do termo “Ensino Religioso” neste trabalho. Embora, na Educação Infantil, o trabalho com o conteúdo que caracteriza os momentos de construção de conhecimentos sobre a dimensão transcendente do ser humano e o seu contato com o sagrado não seja organizado de forma disciplinar, tais momentos exigem planejamento sistemático por parte das professoras, e, além disso, explicitam um componente curricular a ser trabalhado na escola, no bojo de um campo epistemológico e de um processo mais amplo de Educação.

De acordo com Aragão,

Ensino Religioso, como cada vez mais é compreendido no Brasil, deve tratar pedagogicamente do conhecimento espiritual que existe entre e para além de todas as tradições místicas, religiosas e não religiosas, devendo tematizar seus conteúdos simbólicos, nos espaços e tempos sagrados bem como os valores humanos que as espiritualidades resguardam. Trata-se, então, de comparar criticamente e interpretar os fatos – também religiosos – nos seus contextos históricos, em busca de significados mais profundos para esse patrimônio cultural da humanidade que são suas espiritualidades religiosas e atitudes filosóficas (2017, pp. 17-18).

O estudo justifica-se em virtude de novas exigências e dificuldades que se impõem ao trabalho educativo com o Ensino Religioso na escola. Isso porque, por vezes, em função de uma poderosa onda conservadora, o ER ainda é entendido como um ato de proselitismo (JUNQUEIRA, 2011) e não como uma prática educativa necessária e crítica de leitura da realidade e contato com o transcendente, junto às crianças e jovens, na qual valores humanos são discutidos e materializados em ações. Também, há necessidade de refletir sobre processos de formação em serviço⁷ experienciada pelos sujeitos da pesquisa, no contexto investigado, tendo em vista a efetivação de um ER cada vez mais significativo para educandos e educadores da Educação Infantil (EI). Em acréscimo, acredita-se que os achados desta investigação poderão

⁷ Sem perder de vista a influência que a formação inicial exerce sobre a prática do professor e a constituição da sua identidade e, considerando a abrangência do campo da formação docente, nessa pesquisa foi dada especial atenção à formação em serviço de professores, tomada aqui como sinônimo de formação continuada, e assumida a partir do entendimento de Placco (2010, p. 02), que escreve: "As expressões formação continuada ou formação contínua são frequentemente intercambiadas com o conceito de formação em serviço, assim como as expressões formação em contexto e formação centrada na escola.". Ainda, segundo a mesma autora, o conceito de formação em serviço: "Diz respeito ao desenvolvimento contínuo e permanente do sujeito professor, em uma perspectiva que contempla o individual e o profissional, no coletivo, de maneira que um âmbito não se sobreponha ao outro, mas em que o compromisso e a responsabilidade com a profissão estejam no centro de todas as ações desenvolvidas na formação. Pela sua ocorrência na escola, se ocupa dos saberes profissionais emergentes do contexto de ação, desafia o coletivo de professores a gerar sentidos e coerências para a atuação individual e do grupo. Esse coletivo de trabalho, entendido como espaço de reflexão e intervenção, de socialização de experiências e de (re) construção de identidades e práticas, pode permitir que cada professor e coordenador deem sentido à sua experiência e se reconheça produtor de conhecimentos e saberes. Nesse sentido, os professores e coordenadores aprendem sobre si, sobre os outros e sobre seu trabalho em contexto, ou seja, aprendem sua profissão nas escolas" (PLACCO, 2010, p. 01).

contribuir para o campo da formação de professores com novos aportes que permitam fazer avançar o conhecimento sobre a formação em serviço em articulação com o ER.

Convém dizer que os desafios de pesquisar no próprio contexto de atuação profissional do pesquisador são agudos⁸. Esse tipo de investigação, que implica desenvolver novos hábitos, e comprometer-se ou não como novos valores profissionais e de vida, é ambiciosa, admitindo que valores definem interesses, regem atitudes e decisões na escola e na Educação, como afirmam autores como Silva (1995), Canário (2003, 2005), Abdalla (2006) e outros.

A dimensão axiológica da educação é, sem sombra de dúvidas, um território que merece ser explorado, pois aí reside uma possibilidade de compreender um aspecto importante do processo de humanização, por meio do qual o ser humano transforma a natureza, visando mais do que simplesmente viver, mas existir (CORTELLA, 2008).

Araújo, com base em pressupostos epistemológicos construtivistas e interacionistas explica que os valores

nem estão predeterminados nem são simples internalizações (de fora pra dentro), mas resultantes das ações do sujeito sobre o mundo objetivo e subjetivo em que ele vive. É essa ideia de sujeito ativo que permite entender o princípio de que os valores são resultantes de projeções afetivas feitas nas interações com o mundo, em oposição à ideia de simples internalização dos valores, sofrida por sujeitos “passivos”, moldados pela sociedade, pela cultura e pelo meio em que eles vivem (ARAÚJO, 2007, p. 20).

Nesse sentido, e assumindo-se que o ser humano é um ser de decisão, de opção, e estará a todo o momento fazendo escolhas com base em valores, faz-se necessária uma aproximação moral do conceito de valor, no sentido de qualificar a existência humana. Maria Puig (2007), em texto nomeado “Aprender a viver”, no qual trata da questão dos valores, propõe que se busque, permanentemente, respostas para a pergunta “Como viver? ”, aplicando-a às esferas individual e coletiva. Diz o autor que viver exige assegurar a sobrevivência física, a reprodução e recriação cultural e espiritual e da própria vida, de forma equilibrada e sustentável. Para o educador espanhol, essas tarefas da aventura humana não podem se desvincular de uma busca constante e crítica por dignidade, tendo a felicidade e a justiça como tarefas morais. Caso contrário, não é possível alcançar, tanto ao nível pessoal quanto coletivo, aquilo que constitui a utopia presente no evangelho de João 10:10b, que diz: "Eu vim para que tenham vida, e a tenham em abundância".

⁸ O pesquisador é Coordenador de Pastoral e Ensino Religioso da escola onde foi realizada a pesquisa, assumindo, portanto, uma posição hierarquicamente superior à das professoras.

Em sua obra, Paulo Freire (1987, 1992) buscou desvelar consistentemente o caráter político de toda prática educativa. Nesse sentido, não se pode formar seres humanos de maneira neutra, desinteressada, uma vez que as ações formativas trazem em si valores implícitos, relacionados a certo projeto, desejo ou sonho de sociedade. Falar em formação é falar de sujeitos, crenças, princípios, daí a inerente dimensão axiológica da prática formativa, a exigir sempre que se faça escolhas coerentes com os objetivos propostos.

O atual contexto das políticas educativas brasileiras caminha no sentido da padronização dos processos formativos e do ataque à autonomia dos professores. A “nova” *Política Nacional de Formação de Professores*, lançada pelo Ministério da Educação no dia 18 de outubro de 2017, por exemplo, propõe a elaboração de uma Base Nacional de Formação Docente que deverá fixar *a priori* os conteúdos e habilidades supostamente necessários à aprendizagem de todos professores, tendo como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tal proposta traz implícita uma perspectiva tecnicista de formação, que entende os professores como executores de um currículo criado por “especialistas” distantes dos contextos complexos e contraditórios da prática educativa. Essa aceção desconsidera as peculiaridades e as diferentes necessidades dos professores que vivenciam o cotidiano da realidade escolar.

Na contramão desse projeto, Imbernón (2010) defende a importância de se desenvolver processos formativos, no interior da instituição educativa, que considerem as circunstâncias e situações problemáticas enfrentadas pelo grupo de professores. Para esse autor:

Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo da formação deve se constituir no estudo das situações práticas reais que sejam problemáticas (IMBERNÓN, 2010, p. 17).

Trabalhar nessa perspectiva significa considerar os professores como sujeitos de seus processos formativos e não como consumidores de cursos e currículos padronizados. Ao se fazer a opção por um modelo de formação em serviço que tenha como centro a humanização, é necessário que se tenha clareza da intencionalidade político-pedagógica, ou seja, por que e para que fazer formação continuada? A favor de quem e, portanto, contra quem, se estará realizando o trabalho formativo?

De maneira complementar, Placco (2010) propõe a reflexão sobre alguns elementos essenciais a processos de formação em serviço comprometidos com a superação de modelos tecnicistas e com o desenvolvimento de práticas coletivas. No entendimento da autora, um processo de formação em serviço desse tipo precisa atentar para:

a) estar, em primeiro lugar, atrelado ao projeto político pedagógico, organizado e implementado pelos próprios profissionais da escola; b) ser planejado coletivamente pelos educadores da escola, liderados pelos seus gestores (direção, coordenação pedagógica); c) prever espaços e tempos para que os processos formativos a serem desencadeados possibilitem a participação de todos, a reflexão sobre os fundamentos necessários à docência e a relação desses fundamentos com a experiência docente de cada profissional; d) garantir que o compromisso, seja dos gestores, seja dos educadores da escola, esteja voltado para o alcance dos objetivos pedagógicos e do desenvolvimento profissional, além do aprimoramento da prática pedagógica dos professores; e) possibilitar processos avaliativos contínuos para que as necessidades emergentes da escola e do próprio processo formativo possam ser incluídas (PLACCO, 2010, pp. 01-02).

A partir das colocações de Placco (2010) pode-se afirmar que o coordenador pedagógico, enquanto profissional diretamente responsável pela formação dos professores, tem uma importância fundamental na instauração de práticas formativas significativas na escola. Em consonância com essa compreensão, Imbernón (2010) ajuda a compreender o papel que o coordenador pode assumir no contexto de processos formativos comprometidos com a pesquisa, inovação e mudança:

[...] o formador deve assumir cada vez mais um papel de colaborador prático em um modelo mais reflexivo, no qual será fundamental criar espaços de formação, inovação e pesquisa, a fim de ajudar e analisar os obstáculos, individuais e coletivos, que os professores encontram para realizar um projeto de formação que os ajude a melhorar (IMBERNÓN, 2010, p. 94).

Paulo Freire (1992), aponta que a educação carece tanto de métodos, materiais didáticos, condições objetivas e formação quanto de sonhos e utopia. Ao fazer a opção por uma perspectiva de formação docente humanizadora, aposta-se que a proposta freireana de educação pode embasar e ajudar a transformar a formação em serviço de professores, numa perspectiva crítica, dialógica e libertadora.

É importante destacar que todo o processo de formação passa por três níveis, individual, profissional e coletivo, sendo impossível dissociá-los. O exercício colaborativo de reflexão crítica sobre as práticas dos educadores, no espaço da formação, tem a potencialidade de fazer emergir a leitura de mundo dos sujeitos, permitindo compreender os modos como os docentes justificam suas ações, seus limites explicativos, avanços a serem reforçados, dúvidas, anseios e as teorias implícitas às suas práticas.

No que se refere à necessária leitura de mundo, no contexto do trabalho político-pedagógico com grupos populares, Freire (1996) afirma que:

Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de

maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo “leitura do mundo” que precede sempre a “leitura da palavra” (FREIRE, 1996 p. 81).

A reflexão sobre o pensamento do autor permite ousar e trazê-lo para o campo da formação pois, aqui também, há uma leitura de mundo que extrapola a leitura da palavra, perpassando as práticas, conferindo-lhes sentido. É conhecendo melhor a realidade dos professores que se pode elaborar, com eles, planos de ação que superem os eventuais desafios que se colocam à construção de práticas formativas humanizadoras.

Portanto, partir das práticas dos professores, em processos formativos e também na pesquisa, não pode significar nelas ficar. Mas sim, tomá-las como centro dos processos de construção de conhecimento significativo, sobre os quais os sujeitos se debruçam, e que podem servir de referência para as eventuais mudanças. Uma formação como essa exige organização, estrutura e rigorosidade.

Com o auxílio desse referencial procurou-se apreender compreensões presentes nas falas e nas práticas das docentes participantes da pesquisa e, a partir delas, vislumbrar tensões e possibilidades da prática do ER na EI.

A questão central construída para nortear a investigação foi assim formulada: quais os principais desafios presentes em práticas de ensino religioso de docentes da Educação Infantil e que tensões e possibilidades eles revelam?

Isso posto, os objetivos da pesquisa foram assim definidos:

Objetivo geral:

- Analisar práticas de docentes da Educação Infantil buscando identificar tensões e possibilidades de superá-las.

Objetivos específicos:

- Levantar bibliografia pertinente sobre os temas que concorrem para a construção da prática pedagógica do ensino religioso, com destaque para o segmento da Educação Infantil;

- Compreender criticamente algumas das tensões e possibilidades presentes nas práticas analisadas, e apontar caminhos possíveis para a criação de novas práticas.

1.1. Apontamentos metodológicos

Essa pesquisa adota uma abordagem qualitativa que, de acordo com Chizzotti (2003), implica em uma partilha densa com pessoas, fatos e locais. Essa relação de partilha exige do

pesquisador, contudo, atenção sensível e um olhar distanciado para a realidade investigada, com o auxílio de metodologias e métodos⁹ que lhe permitam apreender os sentidos e significados patentes e ocultos do objeto de pesquisa, com perspicácia e competência científica (CHIZZOTTI, 2003). A investigação possui, também, um caráter exploratório, que objetiva construir conhecimentos sobre o objeto em tela e orientar a criação de hipóteses (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2006).

Dentre os instrumentos e procedimentos comumente utilizados nas pesquisas qualitativas na coleta de dados, as opções dessa investigação recaíram sobre o questionário, a entrevista e a análise de documentos.

O questionário, com perguntas de caracterização e outras formuladas com base nos objetivos do estudo, mostrou-se como uma opção pertinente para a fase inicial de produção de dados junto aos sujeitos da pesquisa, uma vez que dela participariam 20 informantes. Com o questionário buscou-se levantar junto ao grupo de docentes alguns dos principais desafios percebidos por elas em relação à suas práticas de ER com as crianças, focalizando suas compreensões sobre o ER, sobre a EI, a prática do ER nesse nível de ensino, e relações estabelecidas por elas entre a formação de professores e suas práticas. Sobre o uso de questionários, esclarece Gil:

[Trata-se de uma] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado, etc.

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos de pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (GIL, 2008, p. 121).

O questionário foi construído com o auxílio da ferramenta de uso gratuito *Google Forms*¹⁰, e disponibilizado *online* para os sujeitos. As figuras 1 e 2 ilustram a construção do questionário na plataforma *online*.

⁹ Além de poder ser considerada como a disciplina que estuda os "métodos", afirma Thiollent: "[a] metodologia pode ser vista como conhecimento geral e habilidade que são necessários ao pesquisador para se orientar no processo de investigação, tomar decisões oportunas, selecionar conceitos, hipóteses e dados adequados" (1985, p. 25). Sobre o método Sanchez Gamboa ensina que: "[...] um método é uma teoria de ciência em ação que implica critérios de cientificidade, concepções de objeto e de sujeito, maneiras de estabelecer essa relação cognitiva e que necessariamente remetem a teorias de conhecimento e a concepções filosóficas do real" (2007, p. 48).

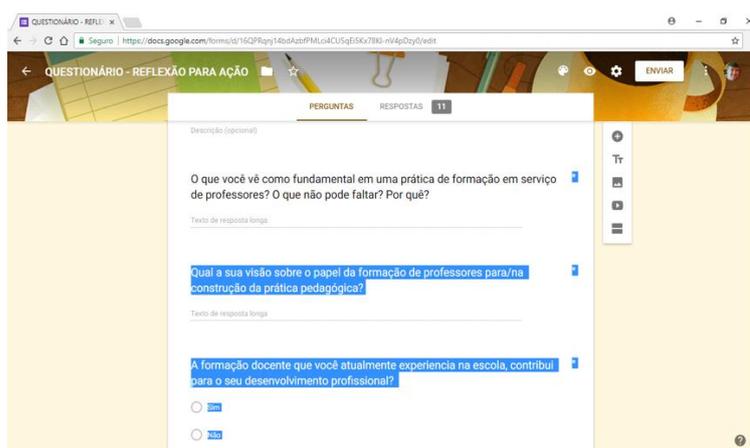
¹⁰ O *Google Forms*, foi a plataforma escolhida para a elaboração do designer do questionário, por ser simples tanto para o pesquisador na sua elaboração, como na resposta dos sujeitos pesquisados. Ela possui elementos visuais intuitivos para a elaboração de perguntas em vários formatos, tais como: matriz com listas de opções, questões de múltipla escolha e questões abertas com suporte para respostas descritivas longas e curtas. Também, permite ao pesquisador agilidade no acesso e tabulação dos dados. Isso porque as questões podem ser agrupadas em blocos,

FIGURA 1 - Exemplo da tela inicial de apresentação do questionário



Fonte: o autor

FIGURA 2 – Exemplo de tela com perguntas do questionário



Fonte: o autor

A entrevista é reconhecida por autores como Yin (2011) e Bogdan e Biklen (1994) como uma importante fonte de dados em estudos qualitativos, e que permite captar e gerar conhecimentos com base em interpretações sobre percepções, interesses, atitudes, valores e perspectivas dos sujeitos da pesquisa, de forma mais aprofundada, para além do observável, e do que é possível apreender com outras técnicas de recolha de dados. Bogdan e Biklen (1994) ensinam que:

[Na] investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de

fazendo com que os informantes sejam estimulados a responder. Também, se trata de um "ambiente" amigável no qual os sujeitos farão a inserção das respostas.

documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitido ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo (p. 134).

Em uma perspectiva humanizadora de educação e pesquisa, a entrevista constitui-se também como um momento de "encontro" entre sujeitos, no qual entrevistador e entrevistado aprendem e ensinam um com o outro, a partir de seus diferentes saberes, no diálogo que se estabelece sobre o objeto de conhecimento que é foco da entrevista.

A análise de documentos realizada incidu sobre planos de aula entregues pelas professoras participantes da pesquisa ao pesquisador e o Projeto Político-Pedagógico da escola. De acordo com Lüdke e André (1986, p. 38), documentos são: "[...] leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares".

Flick (2008) pondera que os documentos podem ser considerados elementos importantes para a compreensão da realidade social, se for considerado, também, o contexto de sua produção. Esse autor assevera que ao decidir por sua utilização, o pesquisador não deve se furtrar de levantar questionamentos sobre a autoria, os objetivos, as finalidades e o tipo do documento analisado.

Cabe destacar que o pesquisador ocupa a função de Coordenador de Pastoral e Ensino Religioso da instituição pesquisada e que, no processo de coleta de dados foram ponderados os desafios e riscos de realizar a pesquisa em seu *locus* de trabalho. Considerou-se, entretanto, diante da impossibilidade de um fazer neutro de pesquisa, que os riscos não superavam os possíveis ganhos que a produção de um conhecimento contextualizado, e, portanto, mais profundo e complexo, poderia gerar.

Essa posição implica, contudo, na consciência da inegável intencionalidade política e de relações assimétricas de poder, em qualquer pesquisa; e na necessidade de buscar instrumentos e procedimentos de investigação que permitam criar um distanciamento epistemológico, chave para a confiabilidade dos resultados. Como afirma Severino,

É que a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, e sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real. Toda modalidade de conhecimento realizado por nós implica uma condição prévia, um pressuposto relacionado a nossa concepção da relação sujeito/objeto. (SEVERINO, 2007, p. 100).

Nessa investigação, portanto, o processo de busca possui também um valor intrínseco, que se expressa no esforço de compreender a realidade a partir de significados, atitudes e percepções singulares dos sujeitos da pesquisa.

1.1.1. O contexto da pesquisa

Nesta seção será descrito o contexto pesquisado, considerando informações registradas no PPP da escola. Essas informações são úteis para a compreensão do pensamento dos educadores que ali trabalham, da situação de classe da comunidade escolar e dos valores que a escola em questão tem como missão desenvolver.

Trata-se de uma instituição confessional situada no bairro do José Menino, que atualmente atende cerca de 1320 alunos e conta com 88 educadores. A escola oferece 4 modalidades de ensino e educação integral. Uma característica importante é que se trata de uma escola diocesana, ou seja, sua confessionalidade é católica. Nesse entendimento:

[...] a Escola Católica encontra sua missão específica na própria missão da Igreja a que pertence de conduzir à salvação, que é Jesus Cristo. A concepção cristã do mundo e da realidade é a grande diferença desta instituição em relação às demais. A catolicidade da escola se dá por sua centralidade na pessoa de Jesus Cristo, seus ensinamentos, seu jeito de viver, que é aberto para estabelecer relação com todos. Esse foco não pode ser abdicado, pois, “sem a referência constante à Palavra e sem o renovado encontro com Cristo, a Escola Católica perde o seu fulcro” (Escola Católica 55). A Escola Católica é, antes de tudo, escola cristã, pois não está a anunciar a Igreja Católica, mas a quem esta anuncia. Assim como a Igreja, a Escola Católica deve transmitir, além do patrimônio cultural, a fé em Jesus Cristo, mostrando como seguir rumo ao Pai. O Evangelho é, então, manual básico da comunidade educativa católica, formada por pais, professores, pedagogos e demais profissionais atuantes na escola (JUNQUEIRA; LEAL, 2017, p. 617).

Essa pesquisa foi realizada no Liceu Santista, um dos colégios confessionais Católicos mais antigos e conceituados da Baixada Santista. A escola surgiu de um sonho da educadora Eunice Caldas, em 1902, com o nome de Liceu Feminino Santista¹¹. Sua trajetória é marcada por muitas lutas e desafios, em que corroboram a coragem e tenacidade de sua fundadora, que sempre lutou pelos direitos da mulher e de acesso à cultura e ao trabalho. À medida que a escola se expandia, aumentavam as dificuldades administrativas enfrentadas pela Associação, até que, em 1977, o Liceu passou a integrar o complexo educacional da Sociedade Visconde de São Leopoldo¹² e mudou-se para o prédio da Rua Euclides da Cunha, 264. Hoje, situa-se na avenida Francisco Glicério, 642, na cidade de Santos.

Há 116 anos vem se mantendo no mercado, alicerçado em três pilares: Tradição, Inovação e Qualidade na Educação. Respondendo a essa tríade, mantém aquilo que é da sua natureza: a confessionalidade e o olhar para o indivíduo pertencente a sua comunidade

¹¹ Sobre o Liceu Feminino Santista conferir Campos (2018).

¹² A Sociedade Visconde de São Leopoldo, pertence a Diocese de Santos.

educativa. Buscando responder aos anseios dessa comunidade, trabalha com diversos materiais didáticos, diferentes linguagens – música, vídeo, teatro -, e realiza atividades educativas fora da escola, organizando visitas a teatros, exposições, mostras e outros espaços de cidades brasileiras, como Santos, São Paulo, Leme e também de fora do país, como a cidade de Santiago do Chile. Na busca da qualidade, deparou-se com o avanço tecnológico, e sendo assim, organizou-se para se apropriar de novas tecnologias. Hoje, em seu currículo, encontra-se a robótica, em um trabalho com metodologias ativas.

No sentido de fortalecer a identidade católica da escola, a Pastoral desenvolve os seguintes projetos: “FASE” (Falando Sério) que trabalha com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental 2 até o final do Ensino médio a temática e a prática do voluntariado; “Vamos Tricotar?” no qual, as avós dos alunos realizam trabalhos manuais voluntários com a intenção de ajudar a comunidade dos hospitais e asilos da região; e o “Coral CantaMais”, que objetiva melhorar a qualidade de vida das pessoas do entorno da escola por meio da participação gratuita desses sujeitos em um coral.

O bairro José Menino recebeu este nome por causa do Apelido de José Honório Bueno, um lavrador, proprietário de terras entre São Vicente e o Canal 2¹³, ele era chamado de José Menino por ser uma pessoa muito brincalhona e com espírito de moleque. Seu nome acabou por batizar a região. Um dos destaques do bairro é o Orquidário, um parque zoobotânico de 22.240 metros quadrados, onde se pode entrar em contato com a fauna e flora da Mata Atlântica. Outro destaque é o tradicional Santos Athletic Club, mais conhecido como o "Clube dos ingleses", que foi fundado em 1889. Atualmente com 20 mil habitantes é um bairro cheio de comércio variado e com uma ligação muito forte com o mar. É o reduto de surfistas e preferência dos "turistas de um dia", é também conhecido por seus prédios erguidos na faixa da areia da praia. O bairro passa por alguns problemas como: tráfico de entorpecentes, a carência da população que vive no Morro do José Menino, e obras e benfeitorias que não são levadas a cabo pelo poder público, nem mesmo aquelas que poderiam aumentar segurança dos moradores.

1.1.2. Os sujeitos da investigação

O grupo de sujeitos relacionados para essa pesquisa tinha inicialmente 20 professoras que representavam a totalidade de docentes da educação infantil¹⁴. Inicialmente foi proposto

¹³ Canal 2 – Av. Bernardino de Campos disponível em: <http://www.cidadeecultura.com/canais-de-santos/> acesso em 23 jun. 2018.

¹⁴ A Educação infantil no Liceu Santista é organizada nos seguintes níveis: **Grupo 1** Berçário (alunos de 4 a 5 meses), **Grupo 2** (alunos que completam 2 anos ao longo do ano letivo e 3 anos após 01/07), **Grupo 3** (alunos que

um questionário *online* a ser respondido por essas professoras. O *link* para o questionário foi enviado por e-mail com um relato dos detalhes da intencionalidade da pesquisa, que já tinham sido apresentados ao grupo em uma reunião pedagógica, na qual foi discutida a importância da participação de todas na pesquisa.

Foi explicado na reunião que bastavam apenas alguns minutos para responder ao questionário no ambiente virtual. Passado esse período, percebeu-se que poucas educadoras tinham respondido ao questionário, e por isso, novamente por e-mail, mandou-se a chamada para uma segunda tentativa. Mais uma vez, percebeu-se que poucas delas tinham respondido.

Tentou-se mais uma vez, e por fim, ficou-se apenas com 08 respondentes do grupo de docentes da EI.

Porém, duas coordenadoras desse segmento e uma professora de Ensino Religioso do Ensino Médio, ficaram sabendo desta pesquisa, e perguntaram se poderiam responder ao questionário. A proposta das duas coordenadoras e dessa professora foi aceita em razão da experiência delas com o ER, a EI e a formação docente, temas centrais da investigação.

Sendo assim, totalizamos 08 professoras da EI, 02 coordenadoras pedagógicas da EI, e uma professora da equipe de ER, que trabalha com o Ensino Médio. No quadro a seguir foi feita uma síntese das informações de caracterização desses sujeitos, obtidas por meio do questionário.

QUADRO 1 – Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa					
Grupo	Sujeitos	Cargos	Graduação	Tempo na Instituição	2ª Graduação ou Pós-Graduação
G4	PEI01	Professora do Infantil	Pedagogia	1 a 5 anos	Ciências Biológicas
G3	PEI02	Professora do Infantil	Pedagogia	1 a 5 anos	
G2	PEI03	Professora do Infantil	Pedagogia	6 a 10 anos	Pós - Psicopedagogia

completam 3 anos até 30/6 e 4 anos após 01/07), **Grupo 4** (alunos que completam 4 anos até 30/6 e 5 anos após 01/07) e **Grupo 5** (alunos que completam 5 anos até 30/6 e 6 anos após 01/07).

G3	PEI04	Professora do infantil	Pedagogia	6 a 10 anos	Pós - Alfabetização
G5	PEI05	Professora do Infantil	Pedagogia	6 a 10 anos	Pós - Psicopedagogia
G2	PEI06	Professora do Infantil	Pedagogia	11 a 15 anos	Filosofia e Matemática
G3	PEI07	Professora do Infantil	Pedagogia	6 a 10 anos	
G5	PEI08	Professora do Infantil	Pedagogia	6 a 10 anos	
Coordenadoras e Professora da Equipe de Ensino Religioso					
Infantil	CPEI01	Coordenadora	Pedagogia	11 a 15 anos	Bacharel em Turismo
Infantil	CPEI02	Coordenadora	Pedagogia	11 a 15 anos	Mestrado em Educação
ER	PEM01	Professora ER	Biologia	11 a 15 anos	Psicologia

Fonte: o autor

Depois do Exame de Qualificação, a Banca Examinadora sugeriu que fossem realizadas entrevistas de aprofundamento com alguns sujeitos. Optou-se por entrevistar as educadoras PEI01 e PEI05, em função das respostas ao questionário dadas por elas, que já evidenciavam mais possibilidades para a coleta de dados importantes para responder ao problema de pesquisa.

2. ESTUDOS CORRELATOS

Este capítulo apresenta estudos que se tornaram relevantes por mostrarem-se bastante relacionados com o tema investigado, o referencial teórico utilizado e os objetivos propostos neste trabalho. Tais estudos ofereceram subsídios à pesquisa, ajudando na delimitação e compreensão do objeto e do problema, e no vislumbre de caminhos metodológicos a serem percorridos.

Os estudos correlatos foram identificados por meio de um levantamento de teses e dissertações anteriormente defendidas. Esse levantamento foi feito pela Internet, por meio do acesso à Biblioteca Digital de Tese e Dissertações (BDTD). Na opção de busca avançada da página web da BDTD, utilizou-se uma combinação de termos relacionados com o tema central da pesquisa. Os critérios de seleção dos termos empregados no processo de busca pelos estudos correlatos se basearam em sua aderência ao objeto de pesquisa, no reconhecimento de sua ampla utilização no entrecruzamento entre os campos de conhecimento estudados, e nas possibilidades de combinação entre eles, resultando em um número possível de trabalhos para analisar. As expressões utilizadas foram: “Ensino Religioso e Prática Educativa”; “Ensino Religioso e Valores Humanos”; “Ensino Religioso e Educação Infantil”; “Ensino Religioso e Paulo Freire”; e “Ensino Religioso e Formação Continuada”.

Realizadas as pesquisas na base de dados, foram encontradas 169 teses e dissertações. Com base na leitura dos títulos dos trabalhos encontrados na busca, o número inicial de estudos correlacionados caiu para 30. O passo seguinte foi ler os resumos desses trabalhos, com o objetivo de delimitar ainda mais o número de produções a serem analisadas. Com base na leitura dos resumos, foram selecionamos apenas 13 para a leitura completa, pois esses apresentavam mais pontos de convergência com a temática da pesquisa.

Objetivando um maior diálogo com os estudos analisados, realizou-se a divisão dos textos em função de três temáticas centrais a essa pesquisa: a "compreensão de Ensino Religioso", a "prática do Ensino Religioso na Educação Infantil" e a "relação entre a formação docente e o Ensino Religioso".

A partir da opção por essa forma de organizar os estudos correlatos, e considerando a ênfase de cada pesquisa analisada, tem-se que as 05 primeiras versam, principalmente, sobre a componente curricular Ensino Religioso, sua história, seus saberes e especificidades. As 05 seguintes destacam a prática do Ensino Religioso na Educação Infantil, focalizando valores para uma educação integral humanizadora e elementos importantes da prática pedagógica nesse campo de conhecimento. Os outros 03 estudos abordam questões que perpassam a formação de

professores em sua relação com o Ensino Religioso, auxiliando a compreender e fundamentar a utopia de um ER para a Educação Infantil mais plural e preocupado em acolher angústias e curiosidades das crianças em relação a sua presença nesse mundo e para além dele.

Serão apresentadas a seguir as 13 pesquisas selecionadas para subsidiar esta investigação.

2.1. Compreensão de Ensino Religioso

As cinco pesquisas analisadas Passos (2009), Vasconcelos (2012), Maranguape (2013), Sarquiz (2011) e Souza (2011) optaram metodologicamente por realizar um levantamento bibliográfico nos âmbitos histórico e teórico da Religião, Ciência da Religião, Antropologia, Filosofia e Sociologia da Religião. Além disso, nesses estudos, foram feitas análises de documentos de legislação, abrangendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em vigor.

A tese de Passos (2009) teve como objeto o Ensino Religioso no contexto escolar, focalizando a educação em valores. A autora traz um panorama do ER no Brasil, enfocando a LDBEN em vigor e os PCNs de ER, sob o crivo dos valores humanos propostos nos Pilares da Educação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Nessa pesquisa, levantou-se como foi o processo da instituição da disciplina de ER no Brasil e foram analisados meios de trabalhar valores nessa disciplina, respeitando-se a diversidade religiosa. No processo, investigou-se a importância efetiva da educação em valores no âmbito da disciplina de ER, e como essa disciplina deve ser encarada não como um ensino catequético ou proselitista, mas sim, como uma área de conhecimento, com características pedagógicas próprias. A pesquisadora utilizou como referência autores como Figueiredo (1994), Junqueira (2002, 2004), Antunes (2001), Moreno (2005) e Kanitz (2001) para construir o referencial teórico, elencando saberes importantes para a prática do ER em sua especificidade, e chegando a resultados interessantes, que muito auxiliam o entendimento do ER em uma perspectiva plural. Tais saberes se traduzem: no reconhecimento do ER como um campo de conhecimento e não como mero ensino de uma determinada religião; na compreensão da historicidade do ER e das lutas necessárias para a sua afirmação na área de Educação; na construção da espiritualidade dos jovens que necessita de aportes advindos do ER. Em sua pesquisa, Passos afirma que educar em valores na disciplina de ER é um grande desafio, pois deve-se considerar todo o histórico da disciplina mesmo com seus recuos e avanços. Segundo

a autora ainda existem descasos e preconceitos em relação à disciplina, por vezes não explicitados, no interior do ambiente escolar e na sociedade. A pesquisadora destaca a relevância do ER quando propõe que educandos desenvolvam um olhar sensível às necessidades do próximo.

Na pesquisa intitulada “O Ensino Religioso e sua contribuição para o desenvolvimento ético do aluno na perspectiva dos parâmetros curriculares nacionais”, de autoria de Vasconcelos (2012), o autor elucida questões dos PCNs de ER, dando foco ao eixo *Ethos*, na formação dos valores. Neste estudo, Vasconcelos tem como preocupação central a formação do educando, com consciência crítica e uma visão de mundo abrangente, buscando no estudo sistemático da Religião uma resposta importante e complementar para a formação integral do sujeito. Novamente, nessa pesquisa, ressalta-se a diversidade como um valor a ser assumido e espera-se que escola possa se constituir em um ambiente apropriado para se educar para o respeito ao "outro" por sua opção religiosa, tendo como espaço privilegiado a sala de aula, lugar de reflexão crítica. Esse estudo se referenciou em autores como Figueiredo (1994), Beozzo (2008), Aranha (2006) e Saviani (2010), que levaram o autor a concluir que o componente curricular de ER ajuda na formação ética do educando, uma vez que a disciplina de ER é uma ciência e que, como tal, é um contexto especial para debater e aprofundar conhecimentos sobre os fenômenos religiosos que são parte da construção da cidadania.

No estudo Maranguape (2013), foi feita uma articulação de ideias e conceitos atinentes ao ER, visando à formação integral da pessoa humana. Em sua pesquisa, Maranguape estuda a possibilidade de uma prática de ER sob a ótica libertadora de Paulo Freire, criticando modelos pré-estabelecidos, apoiados na concepção bancária de educação, e em uma "perspectiva catequética". Para esse autor, o Ensino Religioso deve partir do pressuposto do respeito à diversidade cultural religiosa e assegurar a inviolabilidade de consciência e de crença, erradicando quaisquer formas de discriminação. Para isso, Maranguape se fundamentou em Freire (2006), Cortella (2007), Catão (1995) e Junqueira (2011), a fim de criar ferramentas para responder as curiosidades a respeito da existência humana, objetivando contribuir para a formação integral do ser humano.

Em suas pesquisas, Vasconcelos (2012) e Maranguape (2013) realizaram um estudo bibliográfico sobre valores universais, em uma abordagem qualitativa com a técnica da análise documental.

Sarquiz (2011) fez um estudo historiográfico no campo da Filosofia sobre a conceituação de valores, e uma pesquisa com 5180 alunos do Ensino Médio, utilizando o

método behaviorista do reforço positivo. Nessa pesquisa, intitulada “A prática educativa de valores humanos universais através do Ensino Religioso com crianças e adolescentes do ensino fundamental”, a autora explora e apresenta o tema dos valores universais humanos em sua natureza teórica, buscando expor com clareza e precisão como esses valores podem ser abordados durante as aulas de ER, através de uma proposta inter-religiosa para alunos do Ensino Fundamental. Sarquiz estabelece uma reflexão, com o suporte de evidências da chamada "crise de valores", que segundo a autora encontra-se instalada no seio da humanidade. Para contrapor-se aos valores apregoados pela Globalização, a pesquisadora realizou um estudo do significado dos valores, tendo em vista a criação de uma nova proposta de trabalho no contexto da disciplina de ER. A pesquisa realizada tanto em contextos de ensino público quanto privado demonstra como essa abordagem teórica dos valores humanos universais ajuda no exercício da reflexão crítica em aulas de ER. Como referência teórica para a investigação, foram utilizados autores como Freire (2007, 1992, 1981), Kneller (1971), Gardner (2011, 1995) e Empinotti (1994). Sarquiz valeu-se, também, de relatos de experiência da prática pedagógica dos professores, que permitiram a ela indicar encaminhamentos para o ensino de valores no ER.

Outro trabalho que esclarece a importância do ensino de valores na educação é a tese intitulada “Direitos humanos e ensino religioso: uma construção para a cidadania”, de autoria de Souza (2011). Nesse estudo, Souza descreve a face histórica e conceitual da Declaração Universal dos Direitos Humanos, analisando a sua implantação e consolidação no país. A pesquisa traz como problema a seguinte questão: Como construir o processo da cidadania a partir das aulas de ER? Diante desse desafio, a autora pretendeu criar novos conceitos no que tange à construção do conhecimento sobre cidadania, considerando lutas pela educação em direitos humanos, principalmente no âmbito da disciplina de ER e no cotidiano escolar. A autora referenciou-se em Arendt (2002), Figueiredo (1999) e Junqueira (2002). A pesquisa resultou na formação de novos conceitos, no que diz respeito à construção do conhecimento, com ênfase na cidadania. Ressaltou a importância da educação em direitos humanos e a importância da vivência da perspectiva humanista na disciplina de ER.

2.2. Prática do Ensino Religioso na Educação Infantil

Neste eixo encontram-se as produções de Staffen (2007), Brito (2013), Coan (2016), Zaneti (2012) e Marafon (2013). Essas pesquisas de abordagem qualitativa valeram-se de análise documental, observação, estudo de caso, interpretações de desenhos, entrevistas

semiestruturadas, questionários, pesquisa-ação, e investigaram práticas pedagógicas de ER, a fim de entenderem como essas práticas se dão na Educação Infantil e como podem transformar e ajudar a construir a religiosidade com as crianças, e como os documentos envolvidos nesses processos podem chancelar essas práticas.

Staffen (2007), em sua dissertação de mestrado com o título “A abordagem da diversidade do discurso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e o acolhimento das diferentes religiões na escola da Educação Infantil pública brasileira”, focou sua pesquisa no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, buscando compreender o que mudaria na prática dos professores após a leitura deste documento e a influência dos mesmos em seus planos de aula, visto que a educação pública é laica e o discurso do documento aborda a diversidade. Outro foco do estudo recaiu sobre como as professoras colocam em prática o acolhimento das diversas religiões no dia-a-dia da sala de aula. Com uma metodologia qualitativa, que valorizou o diálogo com as educadoras e diretoras das três escolas de dois municípios de SP, verificou-se que as professoras têm o Referencial Curricular como um documento que pouco contribui para a prática do acolhimento da diversidade religiosa e sinalizam a importância de uma formação de professores, apoiada no campo do conhecimento da Antropologia e Sociologia, pois enfrentam muitos conflitos decorrentes da diversidade, no ambiente escolar e no ambiente familiar. A pesquisa teve como aporte teórico os autores: Azanha (1992), Dubet (2003), Delors (1998) e outros.

Na tese de doutorado com o título “Práticas de mediação de uma professora de Educação Infantil”, Brito (2013) usa como metodologia a pesquisa-ação, o que exigiu da pesquisadora um compromisso ético e uma investigação colaborativa entre ela e os sujeitos. O campo dessa investigação foi uma EMEI na cidade de São Paulo e os sujeitos foram crianças de 4 a 5 anos e a professora da turma. No diálogo constante com os sujeitos e a observação do dia-a-dia da sala de aula, a autora encontrou pressupostos da educação democrática, que a levaram a perceber que a criança é um ator social, atuante em seu processo de aprendizagem. Sendo assim, a prática pedagógica exige dialogicidade entre professor e aluno, pois na perspectiva democrática a criança é tida como participante do processo. A investigação teve como aporte teórico os autores: Oliveira-Formosinho (2004), Freire (1987) e Dewey (1959, 1973), Vygotsky (2007). Como reflexão final do processo de pesquisa foi compreendido que a criança precisa de uma educação que a torne agente, sujeito de suas ações, que possibilite o encantamento e a curiosidade, que gere experiências significativas, e que o professor é o mediador que canaliza e estrutura a construção do conhecimento em contextos participativos.

Já Coan (2016), na dissertação de mestrado com o título: “A prática docente de uma professora da Educação Infantil e seus desafios”, foca sobre a eficácia dos instrumentos de planejamento e execução do PPP, através de um olhar sobre a prática do professor, considerando a formação inicial, a prática e a formação em serviço. A autora estudou como o professor enxerga a relação teoria-prática no seu cotidiano. A abordagem foi qualitativa e a opção metodológica foi o estudo de caso. Como procedimentos a autora usou análise documental (PPP, Planos de aula) e a entrevista semiestruturada. Seu aporte teórico foi bastante significativo, compreendendo os seguintes autores: Pacheco (2001), Vinha (2000), Piaget (1976), Lukde e André (1986), Chizzotti (2003), Freire (2001) e outros. Como resultado, percebeu-se que a atuação docente na Educação Infantil é resultado de uma associação complexa entre a formação inicial e saberes construídos nas trocas entre pares e a coordenação pedagógica. Nessa combinação, entende-se que o professor está em um contínuo processo de aprendizagem, tornando sua prática mais próxima dos interesses das crianças, contextualizando a aprendizagem e dando um significado a ela. Nessa dissertação é sinalizada, por fim, a necessidade de uma formação inserida na sociedade e não descolada dela, podendo levar os sujeitos (professores e alunos) a uma transformação.

Em Zaneti (2012), “A construção das concepções de Deus por crianças da educação infantil”, dissertação de mestrado, o foco esteve em compreender o processo de construção das concepções de Deus por crianças da EI, e como nesse processo também participam escola e família. No estudo, de caráter qualitativo, foram usados procedimentos de conversação com 8 crianças de 4 a 5 anos. Analisou-se suas narrativas, relações e desenhos, tanto individuais como coletivos, inclusive levando-se em conta a contextualização das mesmas, ou seja, o contexto escolar e familiar em que foram produzidas. Também utilizou-se a entrevista com coordenadoras e professoras da escola pesquisada, em Brasília. A autora, em sua revisão de literatura, dividiu os autores em três eixos temáticos: concepção de ser humano, concepções de infância e o desenvolvimento infantil. Para isso, se fundamentou em Vygotsky, Wallon e Piaget. Como síntese final, percebeu-se que tanto a escola como a família não valorizavam a diversidade religiosa, porém, a família tem grande importância na construção da concepção de Deus, tem uma intencionalidade muito maior do que a escola nesse quesito, mas, mesmo assim, a escola reproduz no seu cotidiano práticas, valores e crenças religiosas, típicos do cristianismo. Também destacou-se que a escola não se sente segura no campo da religiosidade e da espiritualidade, porém, mesmo sem ter uma intencionalidade explícita e acreditando estar trabalhando no campo da educação moral, a escola pratica ações formativas nessa direção

(orações, valores e crenças). Também se percebeu que a criança é ativa nesse processo, mesmo na complexidade dessa concepção, sendo capaz de construir um conceito de Deus através da interação com o outro, sendo esse outro o professor, outras crianças ou a família.

A investigação nomeada “Educando Crianças com Paulo Freire: Por uma pedagogia da Educação Infantil” de Marafon (2013) assevera que não existe um Paulo Freire da educação de jovens e adultos, ou da educação de um grupo ou de outro. O que existe é um projeto societário freireano, o que exige dos pesquisadores o debate sobre o lugar dos jovens, dos adultos e das crianças na sua teoria. Com base nesses argumentos, Marafon afirma que o pensamento pedagógico de Paulo Freire e a sua teoria da educação oferecem base teóricas para uma reflexão crítica sobre a possibilidade de uma pedagogia libertadora para a Educação Infantil. Sendo assim, a pesquisa evidencia a preocupação em sistematizar uma crítica ao modelo de Educação Infantil destinada às crianças das camadas populares, particularmente por indicarem uma política pública de assistência e compensação social, cuja expressão maior seria a de uma "pedagogia para o oprimido". Essa pesquisa referenciou-se em Freire (1987, 1995, 1996), Kuhlmann Jr. (2003, 1999), e Saul (1998), que ajudaram a autora a discutir uma pedagogia crítica para Educação Infantil, na qual é preciso não estar "totalmente certo das certezas" e adotar uma postura permanente de desconfiança do óbvio. Uma certeza, contudo, para a autora, é a de que, ao lado das pedagogias com base científica, deverá caminhar uma pedagogia social da educação da criança pequena.

2.3. A formação de professores para o Ensino Religioso

Nessas pesquisas as autoras Santos (2007), Sousa (2013) e Spressola (2015) utilizaram uma abordagem qualitativa, porém em Sousa (2013) também se percebeu uma interlocução com a pesquisa quantitativa.

O trabalho Santos (2007) teve um enfoque fenomenológico e a coleta de dados foi feita através de um questionário para 14 professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Fundamental em 23 escolas da Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC). Para a coleta de dados Santos (2007) utilizou como procedimento uma entrevista semiestruturada.

Na pesquisa cujo título é “Perfil do professor de Ensino Religioso da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola confessional”, Santos (2007) pesquisa o professor de ER na Educação Infantil e nas séries iniciais do Fundamental, porém, apenas em

escolas confessionais. Com essa temática, a autora quer identificar o perfil do professor de ER nesses dois níveis de ensino, somente nas escolas conveniadas da ANEC. Em sua reflexão, Santos (2007) explicita as características das escolas confessionais católicas bem como o modelo de ER adotado. Ao analisar a formação dos professores de ER desses dois segmentos a autora levantou a principal dificuldade apontada pelas professoras, que é a falta de formação dos conteúdos próprios da área de Ensino Religioso, e examinou a participação dos professores no curso de capacitação de ER, em uma formação continuada propostas pelas escolas analisadas que são conveniadas da ANEC e que são confessionais. A pesquisa se referenciou nos seguintes autores Catão (1993), Cortella (2006), Ludke e André (1986), Pimenta (2000) e Tardif (2006). Esses autores ajudaram a pesquisadora qualificar o perfil do professor dos segmentos investigados, chegando às seguintes descobertas: todos são graduados; a falta de preparo de uma formação continuada específica para ER foi confirmada; é preciso repensar e ressignificar a formação e a profissionalização dos professores de ER, da Educação Infantil e do Fundamental I; e, finalmente; a formação continuada é vital para os professores, sob a ótica desses sujeitos.

Sousa (2013) em sua pesquisa com o título “Formação continuada de professores de Ensino Religioso: concepção do professor”, estuda a concepção dos professores da rede municipal de João Pessoa, sobre a formação continuada para o componente ER. Para Sousa (2013) essa questão surge com a homologação da Lei de Diretrizes e Base (LDB) nº 9394/96, artigo 33, que disserta sobre o componente curricular do ER e a formação em serviço desses profissionais. A pesquisa teve como principal objetivo desenvolver um estudo teórico-documental sobre o ER e a formação dos seus docentes no contexto brasileiro. O quadro teórico contou com autores como Junqueira (2002, 2004) e Freire (1981, 1982, 2001), que ajudaram a revelar que o professor que ministra a disciplina de Ensino Religioso necessita cada vez mais buscar uma qualificação apropriada ao desempenho da função educativa levando em conta os fenômenos religiosos e consciente da diversidade social, cultural e religiosa.

Spressola (2015) em sua dissertação, intitulada “Currículo em ação e a temática religiosa na Educação Infantil: a voz das crianças”, investiga o currículo, buscando conhecer como se configuram nele as manifestações de religião/religiosidade a partir das expressões das crianças sobre a temática, a fim de contribuir para ampliar o conhecimento sobre as relações entre currículo e cultura na EI. A metodologia foi uma pesquisa etnográfica, desenvolvida a partir das observações na sala de aula durante um semestre. Foram 36 dias de observação em um centro Municipal de Educação de uma turma de 15 alunos entre 5 e 6 anos. Observou-se que a

religião/religiosidade apresenta-se no currículo em ação com grande força. Descobriu-se que a escola desconhece a religião/religiosidade das crianças, por entender que não se pode tocar neste assunto, fazendo-se então a opção pelas religiões monoteístas cristãs. Vislumbrou-se a necessidade de novas propostas de formação de professores e o desenvolvimento de políticas públicas que provoquem a conversão dos espaços educativos em contextos favorecedores de debate sobre a religião/religiosidade, e do não proselitismo. Percebeu-se, na pesquisa, a necessidade da escuta sensível da criança, pois elas trazem seus valores para o currículo. Como referencial teórico foram utilizados, principalmente, Andrade e Teixeira (2014), Cortella (1998, 2006), Freire (1982, 1987, 1992) e outros.

2.4. Principais contribuições dos estudos para essa pesquisa

Por meio do levantamento bibliográfico realizado e das leituras das dissertações e teses resultantes da busca, percebeu-se que os trabalhos selecionados dialogavam com essa pesquisa em pontos fundamentais: a compreensão, a prática e a formação de professores, com foco no ER.

Uma semelhança que marca as produções analisadas é a compreensão do ER como uma ciência e um campo de conhecimento, ou seja, ele possui características próprias em relação a possibilidades pedagógicas, epistemológicas, curriculares e avaliativas. Esses elementos próprios do ER, se pensados a partir de um referencial plural e crítico, completam a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, respeitando a diversidade religiosa e cultural, sem desprezar a crença pessoal de cada educando e de suas famílias.

No tocante à prática educativa, os trabalhos destacados indicam necessidades de reflexão sobre o ER na Educação Infantil, trazendo, entre outras possibilidades para a (re)construção das práticas, a Pedagogia libertadora defendida por Paulo Freire.

Sobre a formação de professores, os trabalhos convergem quanto à importância da promoção de formações continuadas e em serviço mais significativas para os docentes, visando o aperfeiçoamento profissional dos sujeitos que irão trabalhar com o ER na escola.

Os estudos selecionados para análise ajudaram a reforçar opções por autores escolhidos para compor o referencial teórico dessa pesquisa, tais como Sérgio Junqueira e Paulo Freire, e apontaram outros tantos que foram importantes para a construção mais ampla do trabalho, a exemplo de Chizzotti, Cortella e Polidoro e Stigar. Além disso, a leitura dos correlatos e a identificação de seus objetos e questões de pesquisa e de seus achados, reforçou o suposto nesta

investigação sobre a exigência de produzir aprofundamentos de compreensão sobre um ER fundamentado em uma ética da vida, contrário ao proselitismo, ao voluntarismo, e preocupado com questões ligadas à relação do ser humano com o transcendente e com o sagrado, a partir do seu lugar no mundo e de sua cultura.

Sendo assim, essa pesquisa se torna relevante, pois além de reforçar aspectos que já vêm sendo investigados pelo campo, pode oferecer contribuições, sobretudo gerando reflexões que imbricam o ER e a formação docente, em especial, aquela que toma a prática como objeto primeiro de reflexão, com a inspiração da pedagogia freireana.

3. O ENSINO RELIGIOSO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – ELEMENTOS DE SUA PRÁTICA E PERSPECTIVAS PARA UM QUEFAZER EDUCATIVO HUMANIZADOR

Nesse capítulo será feita uma reflexão sobre o Ensino Religioso na Educação Infantil, com a intenção de levantar aspectos importantes sobre esses campos de estudo, permitindo situar e compreender o objeto desta pesquisa, em um contexto entrelaçamentos e tangenciamentos entre ER e EI. Além disso, serão abordados processos que podem gerar grande influência em práticas de ER na EI, como o Projeto Político-Pedagógico e a formação dos educadores, na perspectiva humanizadora.

3.1. Breve histórico do Ensino Religioso no Brasil

Mario Sérgio Cortella, no texto intitulado "Educação, Ensino Religioso e Formação Docente", faz a seguinte provocação: E, precisa mesmo de Ensino Religioso? Sobre essa instigante questão, o autor argumenta que:

[...] a Religião está presente em todas as sociedades e momentos da história, fica evidente que ela não pode ausentar-se da vida de uma criança. Remarquemos: independentemente de seguir uma religião formal ou não, todos os seres humanos têm o que chamamos de religiosidade, ou seja, um sentimento que questiona ou crê sobre forças superiores e anteriores que podem nos auxiliar, proteger, punir, apoiar ou castigar. Isso significa que a presença da religiosidade na vida de uma criança, assim como sua reflexão e conversa, é fundamental.

Uma escola inteligente não pode deixar de fora o conteúdo religioso. Escantear essa noção é esquisito, pois, se ela não é estranha à vida, como pode ser estranha à escola?

Se a Religião é presença constitutiva das existências humanas, e, desse modo, a Educação Religiosa é imprescindível, vê-se que o Ensino Religioso, como a ordenação intencional desse conteúdo no espaço escolar, torna-se tão sério quanto qualquer outro componente pedagógico, nos obrigando a desenvolver a nossa competência para tal empreita (CORTELLA, 2006, pp. 5-7).

O ER foi introduzido no Brasil desde o assim chamado "descobrimento", na chegada dos Portugueses, com os Jesuítas, como um projeto político de dominação cultural. Diz Junqueira (2011): “[Nesse momento histórico] Ensino Religioso é o ensino da religião, como evangelização dos gentios e catequese dos negros, conforme os acordos estabelecidos entre o Sumo Pontífice e o monarca de Portugal”. No decorrer dos períodos históricos a educação foi se forjando no meio da luta entre a Igreja e o Estado, conforme Junqueira afirma:

Assistimos desde a primeira República, confrontos entre a Igreja e o Estado. Na Constituição de 1891, o artigo 72, parágrafo 6º (BRASIL, 1891) traz a

disposição de que o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos seria leigo, causando grandes celeumas, tanto que nos anos seguintes o Episcopado toma posição de defesa em relação ao ensino da religião como corolário da liberdade religiosa, da liberdade de consciência (JUNQUEIRA, 2011, p. 39).

E neste embate entre Estado e Igreja, fica refém o ER, ora assumindo um papel catequético, ora assumindo um papel avesso ao catequético. Sendo assim, nos diz Junqueira:

A Constituição de 1934, no artigo 153 (Brasil, 1934), admite o Ensino Religioso, mas de caráter facultativo, ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, sendo manifestada pelos pais e ou responsáveis, constituindo matéria do currículo nas escolas públicas (JUNQUEIRA, 2011, p. 39).

A Igreja sempre se preocupou com a educação. Em 1966 na declaração *Gravissimum Educationis*, o Papa Paulo VI, declara a necessidade de uma educação humanizadora e ressalta a importância da educação na vida do homem. Nesse documento, inspirado por muitos outros que a própria Igreja produziu, ressalta-se a importância da educação como um direito universal:

Todos os homens, de qualquer estirpe, condição e idade, visto gozarem da dignidade de pessoa, têm direito inalienável a uma educação correspondente ao próprio fim, acomodada à própria índole, sexo, cultura e tradições pátrias, e, ao mesmo tempo, aberta ao consórcio fraterno com os outros povos para favorecer a verdadeira unidade e paz na Terra. A verdadeira educação, porém, pretende a formação da pessoa humana em ordem ao seu fim último e, ao mesmo tempo, ao bem das sociedades de que o homem é membro e em cujas responsabilidades, uma vez adulto, tomará parte (DECLARAÇÃO *GRAVISSIMUM EDUCACIONES*, p. 01, 1966).

Ou seja, trata-se da educação como direito de todo e qualquer cidadão, ajudando-o a tomar seu lugar na sociedade. É importante destacar que nessa visão de educação, o transcendente aparece como uma dimensão que necessita ser trabalhada e vivenciada, como indica o Papa Paulo VI, quando diz: “de igual modo, o sagrado Concílio declara que as crianças e os adolescentes têm direito de serem estimulados a estimar retamente os valores morais e a abraçá-los pessoalmente, bem como a conhecer e a amar Deus mais perfeitamente” (1966, p. 02). A transcendência é tomada como aspecto essencial para a formação humana e, porque não dizer, para uma educação humanista que oportuniza à criança, ao adolescente, aos jovens e adultos, uma formação multidimensional, integrando o físico, o mental, o cultural e também o transcendental.

Em escolas confessionais, de modo específico nas escolas católicas, contexto desta pesquisa, a presença da Igreja é forte e é assegurada nos documentos do magistério da Igreja¹⁵.

¹⁵ Entre muitos documentos que ilustram a importância da educação, conferir, sobretudo: Bento XV, Carta apostólica *Communes Litteras*, 10 abril 1919: AAS 11 (1919) p. 172. Pio XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, 31 dez. 1929: AAS 22 (1930) p. 4986. Pio XII, *Alocução aos jovens da A. C. italiana*, 20 abril 1946: Discorsi e

Isso não significa, porém, que a confessionalidade configure-se como um empecilho para o desenvolvimento de um ER plural nessas escolas. Isso porque cabe à Pastoral constituir-se como a presença da Igreja junto à comunidade escolar, e ao ER abordar os conhecimentos religiosos com o apoio de fundamentos éticos, históricos e socioculturais, para além da dimensão cognitiva, e sem fazer distinção entre os diferentes credos, religiões e a condição daqueles que optam por não professar uma religião ou crença. De acordo com Benevides, um ER pluralista:

[...] concebe-se na percepção de que há textos sagrados de matrizes religiosas em diversas sociedades e em tempos históricos variados. O acesso a esses textos pauta-se na compreensão de que não há verdades únicas, característica diversa daquela adotada por um ensino dogmático (BENEVIDES, 2009, p. 04).

Com a inspiração dos documentos do magistério da Igreja supracitados, recentemente, na plenária da congregação para educação católica, em 09 de fevereiro de 2017, o Papa Francisco clama por uma educação capaz de humanizar, frente à individualidade do mundo. Nessa plenária o Papa destaca a tarefa dos educadores que, segundo ele “são chamados a ajudar os jovens a serem construtores de um mundo mais solidário e pacífico” (2017, p. 01). Ou seja, nessa perspectiva, os professores devem assumir, em suas instituições e fora delas, o compromisso de promover uma "cultura do diálogo". O Papa Francisco convida os educadores a:

[...] praticar a gramática do diálogo que forma ao encontro e à valorização das diversidades culturais e religiosas. O diálogo, de fato, educa quando a pessoa se relaciona com respeito, estima, sinceridade de escuta e se expressa com autenticidade, sem ofuscar ou diminuir a própria identidade nutrida pela inspiração evangélica. As novas gerações, se educadas de modo cristão ao diálogo, saberão “construir pontes” e encontrar novas respostas aos muitos desafios do nosso tempo. A última expectativa evidenciada é aquela de que a educação saiba “semear a esperança (PAPA FRANCISCO, 2017, p. 01).

Desde que foi tornado obrigatório para as escolas e facultativo para as famílias, o "ER entra na fase de uma busca de identidade, pois não há clareza quanto ao seu papel específico no ambiente escolar” (JUNQUEIRA, 2011). Ao ser considerado como componente curricular, e validado como disciplina escolar, o ER passa a ter status de partícipe do processo educativo da

Radiomessaggi VIII, pp. 53-57. *Alocução aos Pais de família franceses*, 18 set. 1951: Discorsi e Radiomessaggi XIII, pp. 241-245. João XXIII, *Mensagem no 30º ano da publicação da encíclica Divini Illius Magistri*, 30 dez. 1959: AAS 52 (1960) pp. 57-59. Paulo VI, *Alocução aos membros da F. I. D. A. E.* (Federação dos Institutos dependentes da autoridade eclesiásticas), 30 dez, 1963: Encicliche e Discorsi di Paolo VI, I, Roma, 1964, pp. 601-603. Vejam-se, além disso, as Actas e os Documentos da preparação do Concílio Ecuménico Vaticano II, série I, Antepreparatória, vol. III p. 363364, 370371, 373374. Além disso, este direito da Igreja é manifestado por muitos Concílios provinciais, bem como em recentíssimas declarações de muitas Conferências Episcopais.

criança. Sobre os projetos apresentados e votados em nível federal, na Câmara dos Deputados, Junqueira destaca que eles:

[...] evidenciam importantes convergências, adotam o princípio de que o Ensino Religioso é parte integrante essencial da formação do ser humano, como pessoa e cidadão, estando o Estado obrigado a promovê-lo, não só pela previsão de espaço e tempo na grade horária curricular da Educação Básica pública, mas também pelo seu custeio, quando não se revestir de caráter doutrinário ou proselitista, possibilitando aos educandos o acesso à compreensão do fenômeno religioso e ao conhecimento de suas manifestações nas diferentes denominações religiosas (JUNQUEIRA, 2011, p. 42).

Em 20 de dezembro de 1996, pela lei n 9.394, a LDB foi sancionada e estabeleceu-se a seguinte redação:

Art. 33 – 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 aluno ou de seu responsável, ministrado 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 (BRASIL, 1996).

Com o seguinte termo presente no texto “sem ônus para os cofres públicos”, novamente a identidade do ER foi colocada em cheque, pois abria-se o precedente para a falta de investimento nesse campo de estudos, afetando o direito de acesso ao conhecimento do cidadão frequentador da escola pública. O permanente embate entre Estado e Igreja é retomado com força e, assim, em 22 de julho de 1997, o então Presidente da República sancionou o novo artigo sem emenda:

Art. 33 – 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, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.
Parágrafo 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.
Parágrafo 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso. (BRASIL, 1996).

Cabe destacar que essa nova escrita se deu por articulações do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso¹⁶ (FONAPER), que fez uma mobilização para a alteração do texto de lei, garantindo, assim, a identidade do ER como uma disciplina.

¹⁶ FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO, instalado no dia 26 de setembro de 1995, em Florianópolis, Santa Catarina. Um espaço pedagógico centrado no atendimento ao direito do educando de ter

Em 2009, o Congresso Nacional aprovou o acordo Brasil-Santa Sé, registrado no Decreto nº 7107 (BRASIL, 2010), assinado pelo Poder Executivo, criando dispositivo discordante da LDB:

Art. 11 - A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§1º O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação (BRASIL, 2010).

O ER também se encontra assegurado na atual versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em dezembro de 2017 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em acordo com a Resolução nº 04/2010 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) e a Resolução CNE/CEB nº 07/2010, que reconheceram o ER como uma das cinco áreas de conhecimento do Ensino Fundamental de 09 anos. Destaque-se, porém, que, embora a atual versão da BNCC contemple a Educação Infantil, não estão previstas orientações sobre o ER no documento para esse nível de ensino.

Ressalte-se também que houve polêmica sobre a inserção ou não do ER na BNCC, uma vez que a determinação de conteúdos desse campo pelo governo feria o princípio da liberdade religiosa. Contudo, dias antes da aprovação da atual versão foi reinserido na BNCC com a autorização do CNE.

Em 2017 foi feita a análise sobre a questão confessional da disciplina, no âmbito do Supremo Tribunal Federal (STF). Depois de longos debates e colocações dos ministros do STF, foi autorizado, em uma votação apertada, a permissão do ER confessional nas escolas públicas, de forma facultativa.

3.2. Qual o ensino religioso que se quer, na Educação Infantil?

No breve recorte histórico aqui delineado, foi possível perceber algumas lutas travadas para a permanência do ER na Educação. Pois, conforme Junqueira afirma, o “Ensino Religioso [é] direito de todo cidadão” (2002, p. 81). Reforçando esse entendimento de Junqueira sobre o ER como direito, e a perspectiva dos PCNs para o desenvolvimento do ER na escola, com muita propriedade, escreve Passos:

garantido a educação de sua busca do transcendente, e ainda espaço aberto para refletir e propor encaminhamentos pertinentes ao ER, discriminação de qualquer natureza (JUNQUEIRA, 2011, p. 44).

A presença do estudo da religião nas escolas visa a fornecer elementos que favoreçam o discernimento do fato religioso por parte dos estudantes. A presença ativa da religião na sociedade e, conseqüentemente, na vida pessoal do cidadão em formação exige da escola uma palavra qualificada sobre essa questão, no sentido de oferecer informações corretas e abrangentes sobre as tradições religiosas, apresentar ângulos de visão do fato religioso, superando endogenias e proselitismos religiosos e culturais e, ao mesmo tempo, despertar nos estudantes o espírito de curiosidade sobre esse objeto. As tradições religiosas costumam apresentar-se como um campo de verdade constituída. O estudo delas poderá lançar os germes para opções religiosas críticas e maduras (PASSOS, 2007, pp. 105-106).

Da mesma forma a Educação Infantil possui uma história marcada por lutas e conflitos para se afirmar como parte integrante da Educação Básica. Ao dizer da importância da EI enquanto campo de conhecimento e pesquisa, para além de ser um nível de ensino ou parte integrante de uma instituição, Didonet escreve: "[...] Educação Infantil é muito mais do que falar de uma instituição de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequeno, mas exuberante de vida" (2001, p. 11).

Porém, essa compreensão nem sempre se fez presente. De acordo com Rizzo (2003, p. 37), criança já foi “[...] concebida como um objeto descartável, sem valor intrínseco de ser humano”, ou seja, a criança era um ser que não tinha um lugar certo na sociedade, um ser transitório, entre a fase uterina e a fase adulta. Não lhe era permitido opinar e muito menos ter experiências com outras crianças, viviam em "núcleos de adultos" - famílias, e apenas iam absorvendo e reproduzindo o que observavam neste meio. Na pesquisa “O processo histórico da Educação Infantil no Brasil”, Kuhlmann Jr. (2010, p. 77) afirma que “as primeiras tentativas de atender à infância brasileira foram marcadas pelas iniciativas assistenciais e filantrópicas articuladas aos interesses jurídicos, empresariais, políticos, médicos, pedagógicos e religiosos”. Com isso surgiram várias associações e instituições para suprir essa demanda, a mais duradoura, segundo Nascimento (2015, p. 17441) foi a: “de atendimento à infância desvalida no Brasil, a Roda dos Expostos ou a Roda dos Excluídos¹⁷”.

Ao retomar a história da EI, percebe-se que ela passou por diferentes fases, com variados acentos, ora mais assistencialista, ora melhor compreendida como contexto fundamental de formação humana, ou ainda, momentos utilitaristas, em que a EI é tratada como um espaço-tempo de “guardar crianças”. Talvez seja por isso que a EI sempre teve entranhado em seu

¹⁷ Criada em 1738, no Rio de Janeiro, era o local onde se colocavam os bebês abandonados, compostos por uma forma cilíndrica dividida ao meio, para preservar a identidade de quem deixava a criança, fixada na janela da instituição ou casas de misericórdia (NASCIMENTO, 2015, p.17441).

ideário a metáfora do "espaço de depósito". Afirma Soares (2017, p. 31), a despeito de inúmeros avanços e lutas: “[...] a EI ainda é um campo marcado pela exclusão, memorização e repetição do conhecimento, pela pedagogia da resposta e da cultura do silêncio, centrada na figura do professor”.

Ao pesquisar a palavra “infância”, é possível entender a origem da ideia de exclusão da criança do meio educacional e, porque não dizer, do meio social. Castello e Mársico (2007) afirmam:

[...] infância quer dizer, etimologicamente, ausência de fala. Essa ausência foi entendida historicamente como incapacidade de falar, tanto que o termo latino *infans* foi usado para se referir aos que, mesmo falando, pela sua minoridade, não estavam ainda habilitados para testemunhar nos tribunais: *infans* é assim ‘o que não se pode valer de sua palavra para dar testemunho’ (CASTELLO; MÁRSICO, 2007, pp. 53-54).

Hoje compreende-se o equívoco dessa conceituação pois é sabido que toda a criança tem muito a oferecer e dizer. De acordo com Kishimoto (2010, p. 01): "A criança, mesmo pequena, sabe muitas coisas: toma decisões, escolhe o que quer fazer, interage com pessoas, expressa o que sabe fazer e mostra, em seus gestos, em um olhar, uma palavra, como é capaz de compreender o mundo." A compreensão da criança como sujeito epistêmico também encontra respaldo na teoria da Psicologia do desenvolvimento de Piaget, que evidencia sua capacidade de construir conhecimentos com base em estágios de desenvolvimento.

O percurso da EI é marcado por muitas disputas e por adequações decorrentes das exigências históricas, influências sociais e políticas. Sendo assim, a EI vem buscando encontrar uma identidade e a conquista do seu espaço na educação. Para isso, Soares (2017, p. 91), aponta: “[...] há necessidade de uma pedagogia para a Educação Infantil fundamentada nos princípios da comunicação dialógica, reconhecendo a criança como ser capaz de pronunciar seu mundo, ser de voz, capaz de expressar suas ideias e opiniões”.

Nessa busca pela dialogicidade, na Educação Infantil, a pedagogia crítico-libertadora de Paulo Freire pode oferecer grandes contribuições, pois, como afirma o autor (1995, p. 91), “[...] é preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros[...]”. No diálogo freireano é necessário tanto falar como escutar, exercitando a democracia em uma relação horizontal entre educadores e educandos.

A Constituição Federal de 1988 foi, de acordo com Soares (2017, p. 34): “[um] marco importante na história da Educação Infantil, assegura a educação das crianças de zero aos seis anos de idade como direito do cidadão e dever do Estado”. Desde então, ocorreram outros fatos

importantes para a afirmação da identidade da EI, e sua importância para a vida das crianças. Algumas Leis e Documentos foram centrais nesse processo. Dentre esses documentos oficiais, destacam-se:

- 1- O Estatuto da Criança e adolescente (ECA) – Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990;
- 2- A LDBEN nº 9.394/96 Art. 21 – é incorporada como uma etapa da Educação Básica;
- 3- A LDBEN nº 9.394/96 Art. 29,30 e 31 – estabelecimento de objetivos, modalidades e avaliação de aprendizagem;
- 4- As Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº 01/99) – estabelecem parâmetros de articulação de ensino-aprendizagem;
- 5- O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº10.1172 de 2001 – estabelecem as metas para a EI;
- 6- A lei nº 11.114, de 2005 – criando a obrigatoriedade de matrícula dos alunos de 6 anos.

Por fim, em 2009, O Conselho Nacional da Educação (CNE), aprova as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), que definem a EI como:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgãos competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009, p. 14).

Ou seja, se reconhece a EI, nas Diretrizes, como um espaço-tempo educativo importante para construção de conhecimento que as crianças necessitam para suas vidas, um contexto social e pedagógico, bem como *locus* para o desenvolvimento de um cuidado formativo por parte dos profissionais envolvidos.

De forma bastante resumida, os momentos da história do ER e da EI aqui destacados permitem perceber uma intensa trajetória de lutas por afirmação de direitos, constituição de identidade e a busca por aceitação, em ambos os campos. Um trabalho sério e criativo de ER na EI pode ajudá-los a construir um pensar crítico, a partir do reconhecimento de suas possibilidades, e do incentivo à sua imaginação e curiosidade. Sobre isso, diz Cortella:

Uma criança não compreende a religião, seus dogmas e princípios como teologia. No entanto, seu sentimento de religiosidade se aproxima ao mágico que tem desde sempre. Um menino com três ou quatro anos de idade possui um imaginário magnífico: ele se vê, se pensa, se oferece superpoderes, lança forças de inimigos ou de amigos fantasiosos. A partir dos seis ou sete anos cria maiores bases de racionalidade e entende mais a relação de causa e efeito do mundo. Ao formar conexões, perde um pouco da credulidade e passa a

inquietar-se com algumas questões fortes da vida como “por que isso acontece? ”, “por que não? ” (2006, p. 17-18).

Itoz complementa essa reflexão ao dizer que, na EI:

[...] o ER é também espaço para as representações espontâneas, livres e sem juízo de valor de expressões do cultural-religioso do cotidiano das crianças, as que trazem de casa e de suas vivências. Esse é um espaço, se didaticamente aproveitado, de abertura e de condição dada para o diálogo com a diversidade de crenças, de manifestações e de expressões da religiosidade, que fortalece os saberes e ainda leva a distinguir as especificidades de uma cultura localizada (ITÓZ, 2017, p. 228).

Polidoro e Stigar afirmam que (2001, p. 02): “[cada vez mais], o ensino religioso é visto como uma necessidade humana e não apenas disciplinar ou acadêmica”. Com essa perspectiva, defende-se que é desde a EI que a criança deverá vivenciar e expressar valores democráticos e plurais, de forma lúdica, criativa e crítica, em múltiplas relações: criança com outra criança, criança com a professora e criança com a sociedade, e múltiplas dimensões do humano, já referidas neste estudo.

Diante disso, é grande o nível de compromisso e responsabilidade do professor de ER. De acordo com Polidoro e Stigar:

O profissional do ensino religioso deve estar atento ao diálogo interdisciplinar, manter um diálogo com as demais ciências e crenças religiosas. É fundamental ter a capacidade de refletir e analisar a realidade; assim como abrir-se à dimensão ecumênica e inter-religiosa. Deve estar atento ao cotidiano da escola, tanto nas práticas pedagógicas como nas políticas educacionais. (POLIDORO; STIGAR, 2001, p. 02).

Neste exercício de atenção à realidade da criança e da instituição, as professoras de EI necessitam de uma formação em serviço que as ajude a compreender o Ensino Religioso como área de conhecimento e necessidade humana. Conforme Polidoro e Stigar (2001, p. 02): “educar com solidariedade e para solidariedade é, essencialmente, educar com os valores humanos”. Na EI, sobretudo, precisam fazer-se presentes e vivos na relação docente-discente o diálogo, o olhar atento e a amorosidade crítica (FREIRE, 1987), a todo o momento. Aí pode estar o embrião de uma educação humanizadora, uma educação na qual se educa o ser humano com autonomia e liberdade.

Acredita-se, pois, que a relação entre educador e educado, na EI e nos momentos de prática de ER, deva ser a de um diálogo autêntico, que lhes permita construir, juntos, os conhecimentos necessários para compreender e experienciar o transcendente.

3.3. O Projeto Político-Pedagógico da escola: um instrumento vivo na escola

O Projeto Político-Pedagógico das escolas, de modo geral, contém informações sobre o contexto no qual a escola está situada, um levantamento socioeconômico da comunidade da escola e informações sobre a identidade e a sua forma de organização administrativa e educativa.

A elaboração do PPP está prevista na LDB em vigor, que regulamenta nos artigos 12, 13 e 14, a construção e o desenvolvimento desse documento nas e pelas escolas, com a cooperação de outros profissionais da educação.

O que acontece, por vezes, é que uma vez elaborado pela equipe central da escola, contando ou não com a participação da comunidade escolar ou de consultores, depois de avaliado por instâncias superiores da Educação, o texto é arquivado. Quando isso ocorre, o PPP passa a não refletir prática pedagógica na escola, sua construção torna-se apenas um dever administrativo, e seu sentido de produção e registro de conhecimentos, de diálogo entre posições pedagógicas em prol dos educandos, é esvaziado.

É importante ressaltar, com base em Franco (2017), que a prática pedagógica não se restringe àquilo que é desenvolvido pelos professores em sala de aula. Para além disso, esse processo, que é uma prática social e nasce do diálogo crítico entre os diferentes sujeitos que pensam e fazem a educação escolar, inclui as intenções, disputas e decisões que são tomadas acerca da produção de conhecimento, das formas de avaliação, da construção das relações de ensino-aprendizagem e dos compromissos em relação à manutenção ou à transformação do *status quo*.

Com a perspectiva de que o PPP possa refletir e atender às necessidades que emergem da realidade da escola, de sua prática pedagógica, mesmo com limitações e contradições, é preciso ter clareza de que diálogo é conflito, e de que nem sempre será fácil chegar a consensos possíveis e temporários. Paulo Freire, Moacir Gadotti ensinam que:

[...] para além da pseudoneutralidade da pedagogia tradicional e da astúcia da pedagogia liberal, [em *Pedagogia: Diálogo e do Conflito*] buscávamos mostrar como o diálogo e o conflito se articulam como estratégia do oprimido. Sustentamos que o diálogo se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. Entre esses, no máximo pode haver um pacto. Entre esses há é o conflito, de natureza contrária ao conflito existente entre iguais e diferentes. (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1987, p. 9).

Se tomado como um registro vivo e legítimo dos princípios e práticas da escola, porque construído coletivamente, de forma participativa, o PPP pode constituir-se como um recurso

importante para ajudar a estruturar e mediar o diálogo, favorecendo a instalação de uma prática pedagógica tolerante, humanizadora e crítica.

Veiga assevera que:

Para nortear a organização do trabalho da escola, a primeira ação fundamental é a construção do projeto político-pedagógico. Concebido na perspectiva da sociedade, da educação e da escola, ele aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente, o projeto constitui-se como processo e, ao fazê-lo, reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, assumindo sua função de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico. (VEIGA, 2010, p. 01).

Sobre a dimensão política do PPP, Saul e Saul escrevem:

Todo o projeto pedagógico traz, de modo explícito, ou implícito, uma concepção de educação e é justamente essa compreensão que caracteriza a dimensão política do projeto. Vale dizer, portanto, que a escolha de uma matriz de pensamento educacional é o que diferencia, na radicalidade, um projeto político pedagógico de outro (2013, p. 103).

O PPP precisa se constituir como uma expressão dinâmica do contexto escolar, compreendendo erros, acertos e questões ainda sem resposta. E, por isso, é importante considerar que esse projeto “nunca está pronto”, ou seja, em função das novas preocupações e necessidades da comunidade escolar ele estará sempre se modificando, possibilitando avaliar as decisões anteriormente tomadas e apontar caminhos a serem trilhados.

3.4. O potencial da formação em serviço para a mudança da prática

A formação docente é condição essencial para qualquer proposta de mudança da escola. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 09) afirma que: “Não há ensino de qualidade, nem inovação pedagógica sem uma adequada formação de professores”. Daí que essa temática ganhe frequente destaque nos debates políticos atuais, na imprensa, nos variados espaços educativos, nas pesquisas acadêmicas e nos movimentos organizados de educadores que lutam por melhores condições de trabalho e valorização profissional.

Como território em disputa, muitas são as inquietações e concepções em torno desse campo de estudos e pesquisas. A partir de diferentes perspectivas político-pedagógicas pode-se ter variadas respostas e justificativas para questões do tipo: “o que é formação? ”; “por que formar professores?”; “para quê?”; “como e quando formá-los?”.

Embora não se possa estabelecer uma relação linear entre formação de professores e a melhoria da qualidade da educação, sem um consistente investimento em formação, tampouco

esse processo se realiza. É preciso considerar, contudo, que sozinha a formação de professores não pode tudo. Ao tomar como referencial a concepção de qualidade social da educação, pode-se afirmar que para que os esforços empreendidos na formação inicial e continuada sejam potencializados, eles precisam ser acompanhados por políticas que garantam concretamente condições dignas de trabalho docente. Nessa direção, ao estabelecer relação entre formação docente e transformação educativa, Nóvoa (1992, p. 128) aponta que: “[...] não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém”. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham.

Sobre a formação de professores de ER, Rodriguez faz importantes considerações, dizendo de sua importância para que esse professor possa ir além do senso comum, compreendendo o ER como campo de conhecimento:

Uma área do conhecimento se constitui por elementos específicos no âmbito de sua concepção pedagógica e epistemológica, bem como a partir de reflexões sobre o currículo e avaliação. [...]

[Em relação ao ER] a seriedade desse componente curricular aponta para a necessidade de uma formação de professor e professora que possibilite uma visão dessa área de conhecimento que vá além da exposição de valores e garanta uma atuação que leve à criação de um espaço privilegiado de reflexão (RODRIGUES, 2017, pp. 300-301).

Em seus estudos, Diniz- Pereira (2010) aponta que, no Brasil, durante um longo período, a ideia de formar professores esteve restrita aos cursos de formação inicial, de nível médio e superior:

Ao olharmos, historicamente, para o campo da formação docente, percebemos que a noção de “formação” foi, por muito tempo, restrita ao atendimento a cursos de preparação de professores nas universidades, nas instituições de ensino superior ou de ensino médio (curso Normal) (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 01).

De acordo com o autor, apenas em meados da década de 1980 a concepção de que a formação docente não se encerra na preparação inicial começou a ganhar força no debate nacional. Nesse contexto, ainda que a expressão "formação continuada" tivesse ganhado grande repercussão nos meios educacionais, essa modalidade ainda era encarada de maneira estanque e dicotomizada da formação inicial. Posteriormente, com o amadurecimento da discussão e frente às inúmeras críticas direcionadas a essa visão de “degraus de formação”, começou a ganhar vulto a ideia de que a formação docente é um processo contínuo, que envolve de maneira indissociável formação inicial e formação continuada, incluindo aquela que é realizada em serviço, na escola.

Ainda que esse entendimento represente um avanço, Diniz-Pereira (2010) aponta para a necessidade de superar certa concepção, ainda bastante difundida, na qual a formação em serviço é tomada como sinônimo de cursos de curta duração, realizados de maneira intermitente, sem forte conexão às necessidades reais dos professores. Nesse sentido, é preciso repensar essa modalidade de formação, tendo em vista a construção de novas práxis formativas que possam gerar repercussões nas relações de ensino-aprendizagem de professores e estudantes.

Adicionalmente, a partir de uma concepção de desenvolvimento profissional, Diniz-Pereira (2010), chama atenção para a relação que se estabelece entre a(s) formação(ões) da(s) qual(is) o professor participa, os contextos concretos nos quais atua e a sua prática. O autor destaca a necessidade de um olhar mais abrangente para o docente e para as condições objetivas que condicionam o seu *quefazer*, permitindo o desenvolvimento de uma visão crítica sobre o seu trabalho:

[...] não poderíamos nos esquecer do princípio da *indissociabilidade* entre a formação e as condições adequadas para a realização do trabalho docente (salários dignos, maior autonomia profissional, dedicação exclusiva a uma única escola, pelo menos um terço da jornada de trabalho para planejamento, reflexão e sistematização da prática, estudos individuais e coletivos, salas de aula com um número reduzido de alunos). Do contrário, poderíamos assumir, de um lado, uma posição de que tudo de ruim que existe na educação escolar acontece devido aos professores e sua “má formação” (*tese da culpabilização*) ou, de outro, a postura de que os docentes não têm nada a ver com os problemas atuais da escola, sendo, portanto, apenas vítimas de um sistema social e educacional perverso e excludente (*tese da vitimização*). Tais posições – a primeira, em geral, adotada pelas secretarias de educação e a segunda, pelos sindicatos dos professores – não são produtivas e pouco contribuem para o avanço do debate e para a solução dos problemas de nossos sistemas de ensino (DINIZ-PEREIRA, 2010, p. 02, grifos do autor).

Portanto, ao se garantir condições adequadas e dignas para o trabalho docente, pode-se pensar a formação em serviço como um espaço-tempo privilegiado para a construção da identidade docente¹⁸, de conhecimentos e prática do diálogo. Imbernón reflete sobre a imprescindibilidade de uma formação em serviço colaborativa para romper com o isolamento,

¹⁸ No bojo dessa pesquisa, a identidade docente é compreendida na mesma acepção de Imbernón (2010, p. 115), ou seja, como um “[...] conjunto de traços ou informações que individualizam ou distinguem algo e conformam que é realmente o que se diz que é. Identidade é o resultado da capacidade de reflexão, ou seja, da capacidade do indivíduo de ser objeto de si mesmo. Entende-se como uma organização ou estrutura do conhecimento de um indivíduo sobre si mesmo. Esta estrutura supõe unidade, totalidade e continuidade. Tal continuidade se forma no transcorrer da vida cotidiana no constante desempenho de papéis, no interminável processo comunicativo. É uma síntese que nos permite dar sentido à experiência, integrar novas e harmonizar os processos, às vezes contraditórios e conflituosos, que ocorrem na integração daquilo que acreditamos que somos como aquilo que queríamos ser, entre o que fomos no passado e o que somos hoje”.

frequente na sociedade atual e na escola, e educar com qualidade as crianças e jovens. Escreve esse autor:

A profissão docente tem sua parte de individualidade, mas também necessita de uma parte colaborativa. Educar na infância e na adolescência requer um grupo de pessoas (para não mencionar a famosa frase indígena “necessita de todo um povo para ser educado”). Portanto, a formação continuada, para desenvolver processos conjuntos e romper com o isolamento e a não comunicação dos professores, deve levar em conta a formação colaborativa. (IMBERNÓN, 2010, p. 63).

Essa reflexão amplia a exigência de se compreender a formação em serviço de professores em uma perspectiva integral e integradora, que considere as diferentes dimensões humanas e estabeleça compromissos com a transformação gradual dos sujeitos e de suas práticas. A formação precisa provocar no sujeito, ou seja, no professor, a necessidade de reavaliar constantemente a sua própria prática, de tornar-se um pesquisador crítico e rigoroso da prática pedagógica (SAUL, 2015).

As palavras de Franco, ao final, indicam caminhos a serem perseguidos na prática e na formação docente, dizendo da indispensável inserção da pesquisa nesses processos:

[...] reafirmo que a prática pesquisadora é uma condição fundamental para produzir mudanças nos sujeitos e nas estruturas organizativas da prática. Aliar processos investigativos à prática é uma forma de desocultar as condições de desprofissionalização, produzindo mudanças nos docentes e nas suas condições de trabalho. A pesquisa na/da prática docente pode produzir rompimentos nas concepções tecnicistas de docência, gerando a possibilidade de ressignificação das relações entre teoria e prática, podendo tornar-se um movimento importante na luta coletiva por melhores condições de trabalho e para a reconsideração da importância do conhecimento produzido pelos docentes. Essas conquistas podem funcionar como contraponto importante frente à constante degradação e desprofissionalização que têm atingido a classe docente nas últimas décadas (FRANCO, 2017, pp. 20-21).

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentados e analisados os achados da investigação. Os dados resultaram da aplicação de um questionário, da realização de duas entrevistas de aprofundamento, da leitura de planos de aula elaborados pelas professoras, sujeitos da pesquisa, e do atual PPP da escola, *locus* do estudo. A utilização de diferentes tipos e fontes de dados, e o seu entrecruzamento, na análise, em um trabalho de triangulação (MCKERNAN, 1996), oferece ao pesquisador oportunidades mais amplas e confiáveis para interpretar a realidade estudada.

Em uma primeira aproximação com o campo de estudo, foi feita uma discussão com 20 professoras da Educação Infantil e as coordenadoras pedagógicas responsáveis por essa etapa de ensino, sobre a proposta da presente investigação. Após esclarecer dúvidas iniciais e obter o consentimento do grupo para prosseguir, lhes foi entregue o termo de consentimento livre esclarecido, tendo em vista aprofundar ainda mais a compreensão das educadoras sobre o estudo a ser realizado com a participação delas.

Nessa mesma reunião, dialogou-se sobre a importância de que os educadores constantemente repensem suas práticas nos processos de formação que vivenciam. Foi reforçado, no diálogo, que a escolha por pesquisar práticas de Ensino Religioso desse grupo de docentes, na Educação Infantil, tinha raízes no conhecimento e na experiência do pesquisador como um dos atores responsáveis pela coordenação das atividades de pastoral e ensino religioso na escola. Além disso, tratava-se de um campo fértil para compreender tensões e possibilidades das práticas educativas de ensino religioso e o seu significado para as educadoras, no contexto pesquisado.

Foi explicitado às educadoras a necessidade de que todas respondessem ao questionário disponibilizado *online*, pois seria crucial buscar entender suas práticas a partir de suas próprias inquietações e saberes em relação ao Ensino Religioso, à prática pedagógica na Educação Infantil e seus percursos de formação docente. Foi dito do imperativo ético-crítico de buscar no "outro" a referência para construir conhecimentos capazes de gerar reflexões para subsidiar movimentos de reorientação da prática educativa na escola. Essa pesquisa seria apenas um primeiro passo que ensejaria novas discussões e proposições, a partir dos resultados obtidos. Portanto, foi solicitado às docentes que ficassem atentas aos seus e-mails, pois o convite para responder ao questionário seria enviado eletronicamente.

O convite foi enviado e foi dado ao grupo um tempo de duas semanas para que respondessem as 25 questões elaboradas com base nos objetivos da pesquisa. A escolha de um

instrumento e/ou procedimento metodológico precisa ser coerente com o objeto pesquisado, a quantidade de sujeitos envolvidos, o contexto investigado e o tempo para a realização do estudo, por isso foi feita a opção pelo questionário.

Uma vez enviados os e-mails, foi-se acompanhando o número de respostas apresentado e, com base nisso, o pesquisador, por três vezes, fez contato com o grupo de professoras para lembrá-las de responder ao questionário.

Terminado o prazo inicial, diante da constatação de que parte do grupo não havia respondido, foi dado novo prazo, mais uma semana, e solicitado que uma coordenadora pedagógica entrasse em contato com as professoras recordando-as dos combinados no primeiro encontro do pesquisador com o grupo acerca da investigação em curso.

Passado o período de prorrogação do prazo, o acesso ao questionário foi bloqueado pelo pesquisador, pois seria necessário dar início ao movimento de organização dos dados e, nesse momento constatou-se que 11 pessoas haviam respondido. No grupo de respondentes estavam 08 professoras de Educação Infantil, 02 coordenadoras da Educação Infantil, e 01 professora de ER do Ensino Médio.

Diante desse resultado, algumas hipóteses puderam ser levantadas em relação às professoras que deixaram de responder: a) falta de interesse dessas professoras pela pesquisa; b) falta de interesse dessas professoras por desenvolver novas reflexões sobre a prática de ER na escola; c) medo de que suas práticas de ER e compreensões sobre Educação Infantil e formação docente pudessem comprometê-las; d) falta de entendimento sobre como utilizar a ferramenta *online* proposta para abrigar o questionário.

Ao longo do processo de análise é possível que algumas dessas hipóteses se confirmem e, certamente, surgirão outras. Trata-se de estar aberto para reconhecer as respostas que emanam do silêncio do grupo, de buscar suas razões de ser, pois elas também são bastante eloquentes. Espera-se, contudo, que os dados obtidos com o auxílio de diferentes instrumentos e procedimentos possam ajudar a encontrar, nas práticas dos sujeitos da pesquisa, elementos que permitam desvelar e superar tensões e avançar com as possibilidades.

Os dados provenientes dos questionários apontaram a necessidade de que fossem realizadas entrevistas de aprofundamento visando uma melhor compreensão das respostas iniciais das educadoras. O pesquisador construiu um roteiro de entrevista semiestruturada e selecionou, dentre as respondentes, 02 professoras da Educação Infantil que apresentaram nos questionários indícios mais completos para explorar as tensões e possibilidades da prática de ER na Educação Infantil, foco da pesquisa. Além disso, a entrevista foi entendida nessa

pesquisa como um procedimento importante, no âmbito da abordagem qualitativa, para ampliar a aproximação do pesquisador com os sujeitos.

A organização e análise dos dados coletados foi inspirada pelas fases da análise de conteúdo apontadas por Gil (2008), com base em sua leitura de Bardin (2009). Essas fases incluem: um primeiro momento de pré-análise, no qual se faz preparação e leituras das evidências recolhidas no campo, seguidas da escolha e sistematização do material para análise. Em um segundo momento, são tomadas decisões em relação às tarefas de seleção de informações (semelhantes e/ou contraditórias), constituição de unidades de sentido e recortes temáticos. Por fim, são realizadas inferências e interpretações dos dados, de acordo com organizadores/categorias de análise, sugeridos pelo referencial teórico, saber de experiência do pesquisador e elementos provenientes do trabalho de pesquisa no campo empírico.

A estrutura do capítulo foi delineada com organizadores que expressam categorias que atravessam as práticas de ER das professoras participantes da pesquisa. Os organizadores terão evidências trazidas dos instrumentos e procedimentos de coleta de dados, discutidas à luz do referencial teórico selecionado para a investigação. As evidências situadas em cada um dos organizadores foram selecionadas pelo pesquisador em função de sua aderência à categoria de análise, e do potencial identificado em cada uma delas para gerar repostas ao problema central da investigação.

4.1. Compreensão de Ensino Religioso

A análise das repostas das educadoras às perguntas registradas no questionário aplicado e nas entrevistas, permite constatar que professoras e coordenadoras concordam que o Ensino Religioso é importante. Porém, ao explicitar as suas compreensões a respeito do que é o Ensino Religioso, destacam elementos nem sempre coincidentes e que, algumas vezes, revelam possibilidades e tensões em suas percepções.

As repostas das educadoras, a seguir, são exemplos dessas compreensões:

[O ensino religioso] Tem a finalidade de educar o indivíduo para os valores os quais acreditamos serem ideais para a boa convivência e harmonia dele próprio. Todo cidadão precisa conhecer e discutir os valores e as posturas adotadas por sua comunidade, e outras, para que ele verdadeiramente se enxergue como alguém que influencia e sofre influência das ações de outros. O ensino religioso trabalha e desenvolve a moral. (PEI01).

Sou a favor do evangelismo de crianças em sua totalidade (abrangendo amplamente questões cristãs). Acredito que a finalidade [do ER] seja a formação do cidadão como um todo. (PEI02).

Educação é mudança de mentalidade, é se colocar no lugar do outro. O Ensino Religioso deve ensinar alteridade, tendo em vista que todos alcancem o bem comum. Deve aprofundar o sentido dos valores e princípios éticos cristãos para a vida e provocar situações e vivências que auxiliem no desenvolvimento do sentimento de amor ao próximo, e a tolerância. (PEI05).

Eu acho que a gente cai sempre para o lado das virtudes e é o que a faixa etária da Educação Infantil mais preza. Lembro de um trabalho que assisti em um Congresso de Psicologia falando de como é importante nomear sentimentos, sensações. Quando você está com raiva ou está sendo generoso, é importante nomear. Na faixa etária, esse é um desafio, por conta da idade. É importante eles dizerem o que sentem para a gente conseguir trabalhar, porque, se eles não souberem expressar, a gente não tem como ajudar, e acho que o Ensino Religioso ajuda nessa questão das emoções. No trabalho com o certo e o errado, da Moral, da ética, isso puxa muito para a área de Ensino Religioso, além de trabalhar as questões religiosas do catolicismo. (PEI01).

No conjunto das falas aqui selecionadas destaca-se que o ER foi entendido, principalmente, como uma educação em e para valores e formação cidadã, o que coincide com os achados de Souza (2011). Dentre os valores explicitados pelas educadoras, captados em diferentes respostas ao questionário e entrevistas, estão: respeito, honestidade, caridade, humildade, justiça, solidariedade, compaixão, amor ao próximo, e outros. Note-se, porém, que entre as falas aqui registradas uma delas coloca um ponto de tensão, ao se manifestar a favor do evangelismo em oposição a um entendimento mais plural do ER.

Ao pensar que a educação, em uma perspectiva plural, objetiva formar integralmente o cidadão (VASCONCELOS, 2012; MARANGUAPE, 2013), pode-se dizer que docentes e escolas que assumem o Ensino Religioso como parte importante de uma educação democrática, avessa a posturas fundamentalistas, potencializam suas chances de sucesso nessa tarefa. Isso porque, para além das dimensões cognitiva, física, ética, e outras, suas práticas estarão comprometidas com o desenvolvimento daquilo que representa a presença da religiosidade na cultura e na vida das crianças.

Embora com uma compreensão que se inclui na definição de ER de Aragão (2017), a maioria das professoras dessa pesquisa parece entender o ER como contexto que deve privilegiar o ensino e a prática de valores humanos às crianças sem, contudo, mencionar a necessária intenção de trabalhar com os aspectos que dizem respeito ao sagrado, à espiritualidade e ao transcendente. Somente uma educadora aproximou-se dessas dimensões, manifestando-se da seguinte forma:

O ER propicia o desenvolvimento da espiritualidade do Ser Humano. Trazer o Sagrado para o universo infantil. Ensino e Ensino religioso trabalham com valores humanos. A Ciência não é neutra, todo o conhecimento está relacionado com valores humanos. (PEM01).

É pertinente colocar, com base na advertência de Passos (2009), que o ER possui historicidade, isto é, conta com avanços e recuos teóricos e práticos, por vezes, sofre com descaso em sua implantação e implementação e também preconceito. Essa é uma chave de leitura fundamental para entender alguns dos limites de compreensão presentes nas falas das participantes dessa pesquisa e, ao mesmo tempo, nutrir a esperança de que novas práticas de ER, mais abrangentes e críticas possam surgir, com base nos progressos já conquistados e em ações que viabilizem a materialização de possibilidades apontadas tanto do ponto de vista da reflexão quanto do fazer.

Segundo Junqueira e Leal (2017), percebe-se que as escolas se sentem desafiadas na tarefa de ir além de uma associação reducionista do ER como prática de ensino de valores e virtudes, ou ainda, diante de um contexto de explicação e mobilização dos sujeitos em função de datas comemorativas. O ER pode e deve ocupar um espaço especial na busca de respostas para perguntas como: “De onde eu vim?”, “Para onde eu vou?”, podendo, assim, oferecer um suporte espiritual e uma visão transcendental para questões eminentemente humanas. Nesse sentido, a fala da educadora PEI01 expressa o necessário esforço e o desafio de ir além de compreensões simplificadoras e/ou dogmáticas do ER, buscando entendê-lo no bojo de uma prática que envolve opção por valores, elaboração e trabalho com sentimentos e emoções, saberes específicos do campo do ER, da Pedagogia e daquilo que pode representar a religiosidade:

Quando falamos de Ensino Religioso não está muito claro para todas as professoras, eu falo por mim, o ponto do catolicismo e o ponto da espiritualidade. Então acaba sendo um desafio para gente, trabalhar com o ER quando não tem uma pauta muito bem definida. Porque sabemos que temos datas comemorativas, a gente conversa sobre o tema e a gente tem que falar sobre os sentimentos e virtudes que elas englobam, independentemente da religião. (PEI01).

No âmbito mais específico das escolas católicas, ainda de acordo com Junqueira e Leal (2017), o desafio pelo qual as professoras se sentem interpeladas em um contexto pluralista, não se reduz a proporcionar a liberdade de escolha, tarefa essencial em sua missão educativa; inclui, também, a elaboração de um projeto educativo que guarde coerência entre valores e a fé que as educadoras proclamam e a ajuda oferecida aos estudantes para edificar suas próprias identidades. Simultaneamente, a escola tem a tarefa de educar para a tolerância, para o respeito e para a cooperação, valores essenciais para viver em sociedade, sem omitir-se em relação às concepções e práticas que a caracterizam. Viver essa tensão, em busca constante pela coerência, não é fácil, e o Projeto Político-Pedagógico pode se constituir em um instrumento valioso nessa caminhada.

Embora a compreensão de ER não esteja explicitada no PPP da escola na qual foi realizada a pesquisa, pode-se identificar uma aproximação de princípios entre as falas das professoras e esse documento.

Veja-se, por exemplo, o seguinte extrato:

A busca pela educação de qualidade envolve um compromisso com a educação criativa, dialogal e participativa permeada com a amorosidade. O Liceu Santista, como centro irradiador da formação humanística, cultural e religiosa, deseja também desenvolver o senso crítico nos profissionais e nos alunos, na comunidade escolar, mediante o exercício da liberdade, da justiça e da partilha. (LICEU, 2018, s/n).

O aprofundamento em novos entendimentos do ER, na escola, contemplando uma perspectiva plural e tolerante, em interlocução com a confessionalidade católica, irá requerer dos educadores posturas e práticas dialógicas, com respaldo no PPP. Nas palavras de Saul e Saul:

O diálogo, na elaboração de um PPP requer que se estabeleça uma relação horizontal entre os sujeitos, porque pressupõe que todos sabem alguma coisa, saberes críticos ou não. É justamente essa condição que permite a produção de novos conhecimentos em diálogo, contextualizados pelo momento histórico e com intencionalidade política (2013, p. 113).

Relatos de participantes dessa pesquisa possibilitam inferir que esse grupo de educadores, de forma geral, já possui uma compreensão do PPP como instrumento de orientação de práticas, de mediação de divergências, de proposta de ampliação de conhecimentos e de documentação político-pedagógica da escola. São exemplos desses relatos:

O PPP é um documento elaborado com a intenção de alinhar estratégias e ações educativas que corroboram com o processo de formação de alunos críticos e reflexivos. O respeito é um dos valores primordiais presente no PPP, temos que saber respeitar as diferenças, as divergências de opiniões, entre outros valores presentes na escola e em nossa sociedade. (PEI06)

O PPP direciona as atividades do professor. O primeiro item do nosso PPP é manter a identidade católica, destaco o valor da solidariedade. (PEM01).

Sem os valores colocados explicitamente no PPP, fica inviável a escola trabalhar. Uma escola precisa saber com firmeza e segurança quais são os valores que acredita e defende - sem isso torna-se vulnerável e fraca. (CPEI01).

O PPP é um projeto que nos mostra a direção que nós queremos atingir. E se a gente tem isso com muita clareza, [...] vai nos ajudar no planejamento. Quando você tem três atividades distintas de ER, e tem claro o PPP, você sabe qual delas será o melhor encaminhamento. Quando a gente planeja, não podemos deixar o objetivo maior de fora, que é aquele colocado no PPP, e se a gente não tem clareza não sabemos trabalhar direito e caímos apenas nas datas comemorativas. (PEI01).

Nessa direção, o diálogo é peça chave na reconstrução permanente e cotidiana de um PPP vivo, porque, de acordo com Paulo Freire: "[o diálogo é] uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a refazem" (FREIRE; SHOR, 1986, p. 123). Contudo, não se espera, no diálogo, que sejam eliminados os conflitos, pois é também Freire quem diz:

[...] A Pedagogia do Conflito não pode prescindir do diálogo, do diálogo entre os iguais e os diferentes que participam da luta, ou do grito, para botar abaixo o poder que nega a palavra. Ora, qual é o espírito fundamental da Pedagogia do Conflito senão este! E este é o espírito da concepção que tenho de diálogo também. Na Pedagogia do Oprimido digo que o diálogo só se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. No máximo [entre antagônicos] pode haver um pacto. Em determinado momento a classe dominada aceita um pacto com a dominante, mas passada a situação que gerou a necessidade do pacto o conflito se reacende. É isso que a dialética ensina (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1987, p. 17).

É preciso ter clareza de que não é suficiente, embora seja necessário, deter e ampliar saberes sobre sentidos e significados mais rigorosos acerca do PPP e do conceito de diálogo. Uma perspectiva crítica de educação, contudo, não pode parar aí. Isto é, ela exige também mobilizar ações que permitam modificar compreensões e práticas de toda a comunidade escolar, requerendo a participação desses sujeitos em diferentes níveis na (re)construção do PPP, o envolvimento sistemático da equipe gestora na formação dos educadores, e condições objetivas que permitam o desenvolvimento, a avaliação e a reorientação da proposta político-pedagógica da escola. Caso contrário, corre-se o risco de que falas como a que se apresenta a seguir, continuem a vigorar:

Eu acho que o PPP poderia ajudar [], mas eu acho, que nós também teríamos que conhecer o PPP. Porque nós começamos a montar, e eu fui uma das professoras que começou a participar das reuniões, mas eu não vi o final. Eu não sei nem se chegou no final, entendeu? (PEI05).

Falas dos participantes destacam o potencial e o valor do diálogo como possibilidade de ganho em relação à livre expressão e exercício coerente dos valores que se busca trabalhar em sala de aula, com as crianças, por meio do ER. No dizer da educadora PEI06:

é preciso oferecer uma educação de qualidade baseada em valores primordiais em nossa sociedade, porém, penso que não devemos impor doutrinas, credos e ritos. O ensino religioso deve acontecer de forma dialógica, respeitosa, democrática, aberta e, com isso, garantir a liberdade de expressão e a liberdade de escolhas, que culminara em uma educação de excelência. O ensino religioso na Educação Infantil tem o caráter de promover o convívio com o outro, com as diferenças, articulando novas experiências e saberes pautados em valores morais e sociais. (PEI06).

E acrescenta, enfatizando a Educação Infantil como terreno fértil para uma prática educativa de ER dialógica, capaz de contribuir para a formação de sujeitos aptos para refletir sobre costumes da sociedade atual, que ela considera errôneos:

A Educação Infantil é o início dos saberes, a base de tudo, pois as crianças ainda não têm os costumes errôneos da sociedade. Ainda tem a inocência. (PEI08).

O diálogo na escola permite, também, que sejam atados novos laços de confiança na comunidade escolar, perpassados por amorosidade e solidariedade. São os valores de um ER plural se materializando na própria prática de pensar e desenvolver o ER, sustentado pelo exemplo dos sujeitos que praticam esses valores no cotidiano, para além da sala de aula.

4.2. A prática do Ensino Religioso na Educação Infantil

No tocante às práticas de ER na Educação Infantil, as educadoras revelaram, em suas respostas, exemplos concretos de como atuam para estimular e discutir com crianças a necessidade do respeito aos colegas de classe, como ajudam a resolver brigas e conflitos entre elas, para além de atos estereotipados como "peça desculpa e dê um abraço no amigo", mas sim buscando incentivar o desenvolvimento da consciência nessas ações. Esse movimento de "tomada de consciência" é muito importante para o desenvolvimento de um pensar crítico entre as crianças, no sentido de que as fazem refletir sobre suas atitudes e aprender a tomar decisões. Ainda não se trata da conscientização, conforme proposta por Paulo Freire em *A Educação na Cidade* (2001), que implica em um aprofundamento nas razões das práticas humanas, mas é um passo indispensável nessa direção.

O respeito ao outro, condição para o diálogo, importante valor na escola e na vida, marca a prática das professoras de ER que participaram dessa pesquisa.

Assim se manifestaram as educadoras:

Após um conflito entre duas crianças que se socaram no parque porque um empurrou o outro do escorregador "para ir logo" - e os colegas não envolvidos ficaram bastante exaltados, fizemos uma roda de conversa escutando as duas versões dos acontecimentos e comparamos a postura de ambos com a lista de valores que havíamos elencado e estudado ao longo do semestre (tapete de virtudes). Cada um pode expressar o que pensava sobre o assunto e todos foram ouvidos. Ao final, um concluiu que não foi paciente (o que empurrou) e o outro que não soube perdoar, que se vingou porque estava com raiva (o que foi empurrado e deu o primeiro soco). Eles pediram desculpas um para o outro e fizeram as pazes, deixando todos satisfeitos. (PEI01).

Quando se trabalha a resolução de conflitos na Educação Infantil, estamos estabelecendo valores os quais este grupo [de educadores] preza, e discutindo

a postura coerente com base nesses valores....Os valores cristãos, expressam o que eu acredito ser a melhor forma de convívio em sociedade. Em suma: fazer ao outro o que eu gostaria que fizessem comigo e não fazer ao outro o que eu não gostaria que fizessem comigo. (PEI01).

Sempre que alguma criança da sala entra em conflito, é dever [de outras crianças] acalmar [aquela que está em conflito], como gesto de respeito e cuidado. Certa vez uma criança bateu em seu amigo, conversamos sobre como ela poderia ser gentil com ele, que estava chorando. No mesmo instante ela buscou água, e se ofereceu para buscar um lençinho para que ela se acalmasse. Ter a consciência de que é preciso cuidar do próximo ultrapassa a famosa frase "pede desculpas e abraça seu amigo". Em minha prática, me dedico em fazer com que diariamente exercitem o ato de cuidar, prestar favores, ser gentil, doar-se pelo outro. (PEI02).

Ao dar exemplo de suas práticas, apontadas nas falas aqui mencionadas, as professoras demonstraram que usam práticas dialógicas, sobretudo, em situações de resolução de conflito entre as crianças. As educadoras, nos exemplos a seguir, mencionam com ênfase o trabalho com as rodas de conversa:

As conversas nas rodas que realizamos na Educação Infantil - possuem o objetivo de aproximar as crianças de reflexões importantes! (CPEI01).

A roda de conversa é uma prática bastante desenvolvida na Educação Infantil e por ela conseguimos conversas sobre o que é certo ou errado, ensinamos as crianças a ouvir o próximo. Trabalhamos uma sequência que fala sobre a família, e nela as crianças mostram de uma forma singela o que a família representa e sua importância. (PEI08).

[Trabalho com] rodas de conversas [para ensinar a Bíblia], Artes (Construção da Nossa Senhora Aparecida), Semana da Família (Confeção de novelo de lã), entre outras. As crianças aprendem observando as ações e palavras principalmente dos adultos, ou seja, por meio das experiências vividas por elas. (PEI03).

O diálogo se concretiza, com destaque, nas chamadas “rodas de conversa”, prática muito comum na Educação Infantil. Nas falas extraídas das respostas das educadoras, no questionário e nas entrevistas, as rodas de conversa foram apresentadas como importante prática para aproximar as crianças de noções que consideram relevantes no ER. Nas rodas, as crianças aprendem valores importantes, tais como o respeito ao próximo e alteridade, ao mesmo tempo em que se divertem. Trata-se de uma metodologia participativa, que estimula a partilha de ideias e permite conhecer e reconhecer diferentes formas de agir e pensar, sendo, portanto, bastante pertinente à busca de uma prática por um ER plural na Educação Infantil. Madalena Freire encoraja o trabalho com rodas de conversa dizendo que:

Através dessa prática, que engloba o grupo como um todo, se pretende desenvolver com as crianças atividades em que a professora propõe uma

forma qualquer de ação que exigindo o esforço individual de cada membro, valoriza a participação do grupo em lugar de negá-la (FREIRE, 2002, p. 21).

Ao analisar planos de aula que se inseriam em projetos de ER, elaborados pelas participantes da pesquisa, notou-se que os principais objetivos elencados pelas docentes foram os seguintes: desenvolver a responsabilidade, afetividade e respeito entre as crianças; amenizar conflitos internos; desenvolver o ato de cuidar; estimular a criatividade e a fantasia; e desenvolver a oralidade e o pensar. Esses objetivos estão em sintonia com aqueles propugnados na proposta pedagógica para a modalidade, presente em documentos da legislação (BRASIL, 2009;2017). Contudo, os planos, em geral, não trabalhavam de forma satisfatória com a dimensão da transcendência, a conexão com o sagrado, e os conhecimentos construídos historicamente por diferentes tradições religiosas em sua complexidade, tendo em vista a sua importância para a inserção crítica das crianças na realidade (ITÓZ, 2017).

Uma exceção que merece destaque, dentre os planos analisados, foi um que estava conectado a um projeto intitulado "O poder da oração". A proposta da professora incluiu a realização de uma roda de conversa para trabalhar com as crianças, inicialmente, o "ato de conversar", tendo em vista que a oração é um tipo de "conversa com Deus", respeitadas as múltiplas compreensões da expressão do que pode ser o divino. Foram levantados e estudados com as crianças vários tipos de conversa e de interlocutores possíveis, com a intenção de preparar os pequenos para um "diálogo especial", consigo mesmos e para além de si. A partir dos saberes das crianças e daqueles construídos com elas, nas aulas, o conhecimento do grupo classe foi sendo ampliado e compartilhado, deixando espaço para dúvidas e curiosidades que surgiam das próprias crianças e de suas famílias sobre o que deveriam fazer aqueles que, porventura, não tivessem religião ou o hábito da oração. Diante das indagações, a proposta da professora foi a da criação de um "livro de orações" de autoria coletiva, que registrasse as diversas formas de orar das crianças e das famílias, sendo que a oração deveria representar para esses sujeitos um momento significativo de reunião, criação de vínculos, diálogo e devoção.

Na prática da professora é possível perceber um esforço de ir além daquilo que é planejado para ser realizado em sala de aula, considerando que a prática pedagógica é prática social (FRANCO, 2015), e que, como tal, necessariamente inclui os saberes, a cultura e as diferentes visões de mundo daqueles que dela participam. A escolha da docente por trabalhar nessa direção, com escuta, diálogo e saberes de experiência dos educandos e de suas famílias, permite denotar a opção política da professora em favor de uma educação mais plural, em que um compromisso explícito com a transformação mais ampla da sociedade oferece inspiração para a efetivação dessa utopia.

O trabalho envolvendo os pais e as famílias também foi destacado por algumas das participantes e compreendido como parte importante de suas práticas, como mostram os exemplos a seguir:

No Projeto Minha Família, as crianças relataram e registraram suas vivências familiares. Realizei uma atividade de leitura de livro literário envolvendo pais e alunos. (PEI05).

[Destaco] a elaboração de um livro de orações, em que houve a participação dos alunos em sala de aula e de suas famílias, quando registraram suas mensagens em diferentes formas, independentemente de sua religião. Temos que pensar em uma educação pautada em valores básicos para o convívio em sociedade e garantir uma formação de qualidade. As aulas de ensino religioso trabalham bastante estas questões. (PEI06).

A aposta de algumas docentes em uma prática de ER na qual o educando é reconhecido como sujeito de conhecimento, que possui bagagem cultural, visão de mundo e relações existentes dentro e fora do contexto escolar, oferece possibilidades para uma formação desses sujeitos com tolerância, compreendida como uma virtude que implica conviver e aprender com o diferente. Isso porque, ao terem consideradas suas identidades no convívio escolar, amplia-se a possibilidade de que os educandos tomem para si esse princípio como um valor importante, reforçando uma postura de respeito à diversidade, inclusive a religiosa. A confessionalidade católica da escola não limita o princípio da liberdade religiosa. Ao contrário, comprometida com os ensinamentos de Jesus Cristo de abertura a todos, e com a convivialidade, a contradição seria exatamente negar a liberdade do outro.

Entre as tensões vividas pelas docentes em suas práticas, cabe evidenciar desafios específicos relatados por algumas das educadoras participantes, em relação à prática do ER na Educação Infantil. As dificuldades apontam para limites de compreensão das crianças em relação a temas/conceitos complexos para a faixa etária e ao tempo de atenção dos pequenos durante algumas das atividades propostas. As educadoras vêm buscando superar tais desafios, que não são exclusivos da prática do ER, utilizando diferentes linguagens, como o teatro, a literatura e o vídeo, incluindo a brincadeira e o lúdico como fatores importantes das atividades de ER na Educação Infantil. Essas tensões ficam evidentes nos excertos que seguem:

Então, eu vejo assim, um dos desafios é a faixa etária pois, alguns assuntos que devem ser abordados, às vezes, são muito complicados de trabalhar com as crianças. Porém, ao mesmo tempo que penso que é difícil, também não é, porque a gente pode buscar outros meios. [...] um vídeo pode ajudar a introduzir o assunto. Vou dar um exemplo: este ano, a Campanha da Fraternidade, para mim, seria muito difícil de trabalhar com as crianças muito pequenas. [...] Quando eu estava preparando o projeto, pensei no filme do Patinho Feio, por conta da intolerância que os irmãos têm com ele. Percebi a possibilidade de trabalhar com essa mídia. E realmente deu muito

certo, porque as crianças levantaram alguns questionamentos que, se partissem de mim, seria difícil de desenvolver com elas. Porém, com o filme, as crianças falaram sobre várias coisas até em relação à própria família. Além da faixa etária, como te falei, outro desafio que destaco aqui, e penso ser o maior, seria o do professor buscar meios para trabalhar com os alunos, ou seja, aquilo que fale a linguagem deles. Acho que o grande desafio é esse, o da pesquisa do professor, ou seja, o interesse de pesquisar o que é adequado para a faixa etária de suas crianças e a dedicação do tempo de preparo da atividade. (PEI05).

Eu penso que, no Ensino Religioso, na Educação Infantil, tem um desafio que é relacionado ao material que a gente vai trabalhar com as crianças. [...] Por exemplo se eu planejo trabalhar com um teatro não é uma coisa muito simples, as mesmas coisas acontecem com as rodas de conversa, pois eles são pequenos, o foco deles é curto e as vezes eles saem muito do assunto. Então a gente tenta uma vez, depois tenta uma segunda vez, tenta uma terceira vez, sempre trabalhando o mesmo tema para ver se eles conseguiram compreender aquilo. [...] eu tenho dificuldade no recurso porque cada turma, cada faixa etária, tem um foco diferente, uma necessidade diferente. Então, trabalhar o Ensino Religioso, para mim, quando a gente não está falando de uma historinha, que é mais fácil pegar o livro contar e depois conversar sobre, mas a gente precisa trabalhar um sentimento ou uma virtude, por exemplo, aí é que a gente precisa pensar bastante, qual material, como vai ser a abordagem mais adequada e as respostas [das crianças] não são o que a gente espera. Nunca é o que a gente espera, são muito melhores! (PEI01)

Algo que chama atenção nessas falas é o fato de que as educadoras apontam questões intrínsecas à faixa etária como grandes desafios para a prática do ER na Educação Infantil, mas não se deixam imobilizar por isso. Elas já apresentam encaminhamentos possíveis para vencer os problemas percebidos e, até mesmo, um certo sentimento de satisfação com o trabalho que vêm desenvolvendo. Essas participantes demonstram ter consciência das exigências do ER enquanto componente curricular que precisa ser planejado seriamente, com didática e linguagem adequada para a faixa etária, conforme discutido por Polidoro e Stigar (2001) e Junqueira (2002).

Destaque-se a reflexão da PEI01 ao tecer considerações sobre a atuação do professor como um sujeito que precisa ser "epistemologicamente curioso" (FREIRE, 1996), tornando-se um pesquisador rigoroso da própria prática e da ciência da educação.

Pesquisar é inerente à prática do professor, possibilitando o aumento de sua criatividade, com consistência, ganhos de fundamentação teórica e prática, que lhe permitem produzir e socializar novos saberes, além de compreender criticamente e contestar a utilização de "receitas prontas" que constem de materiais e propostas pedagógicas contrárias aos seus conhecimentos e valores. (SAUL, 2015; FRANCO, 2017). Apesar disso, pesquisar tem sido um desafio para os educadores em tempos de controle, produtivismo exacerbado e precarização da

profissão docente (FREITAS, 2014), condição que precisa ser ultrapassada com ações individuais e coletivas, em diferentes esferas.

Vale observar, ainda, sob o foco desse organizador, a preocupação de educadoras com a coerência entre o que se diz e o que se faz, demonstrada em algumas das falas coletadas, como segue:

Creio que o trabalho na Educação Infantil é o início de um caminho longo a ser percorrido. É fato que a criança está em formação e que algumas questões só chegam com a maturidade, por exemplo a questão da empatia, colocar-se no lugar da dor do outro, o que facilita o processo de compreensão de alguns valores. Mas desde muito pequenos já são capazes de vivenciar muitos sentimentos, ainda sem saber nomeá-los. Na prática, devem existir bons exemplos e orientação constante. (CPEI02).

Penso que através das ações, os adultos têm muito a mostrar e ensinar às crianças - por isso acredito que devemos ter ações coerentes com nosso discurso. Nossas ações mostram quais valores temos. (CPEI01).

O ensino religioso ajuda a resgatar os valores humanos. A escola, deve ser um espaço onde se vive esses valores, tais como a cidadania, a solidariedade, o respeito, a honestidade, a amizade, entre outros. (PEI04).

A busca da coerência entre o discurso e a prática é uma virtude fundamental para os educadores e, de forma geral, é uma das mais difíceis de alcançar. Em seu livro "Professora Sim, Tia Não", Paulo Freire (1995) ensina que: "As crianças têm uma sensibilidade enorme para perceber que a professora faz exatamente o contrário do que diz. O 'faça o que eu digo e não o que eu faço' é uma tentativa quase vã de remediar a contradição e a incoerência." (1995, p. 51). Daí que na prática do ER, de forma ainda mais cuidadosa, se o que se busca é uma perspectiva plural e integradora, a urgência de testemunhar essa virtude seja ainda mais basilar.

4.3. Formação de professores para o Ensino Religioso

Recentemente vem sendo criadas e autorizadas pelo Ministério da Educação (MEC), no Brasil, Licenciaturas em Ciências das Religiões e Ensino Religioso, em diferentes estados. De acordo com Andrade Júnior (2017) ainda não há orientações provenientes da União para a formação de docentes de ER, em nível superior. Essa situação gera dúvidas no campo e deixa lacunas para que diferentes grupos ocupem o terreno da formação inicial de professores, a partir de seus pontos de vista e interesses. Esses elementos ajudam a explicar o perfil bastante variado do professor de ER, cabendo aos sistemas de ensino as decisões sobre a habilitação e a admissão desses profissionais, com base na Lei 9495/97. Apesar dessas tensões, autores como Junqueira

e Fracaro (2011) e Andrade Júnior (2017) asseguram que a formação e habilitação em ER, em nível superior, seguirá os mesmos caminhos trilhados e previstos para outras áreas do conhecimento, tendo como objetivo formar profissionais que possam colaborar em processos educativos cada vez mais plenos e críticos, em diferentes níveis e modalidades de ensino.

Quanto à formação continuada de docentes de ER, Edile Rodrigues oferece reflexões significativas no tocante à importância e aos aspectos necessários para essa formação. De acordo com a autora:

O ER necessita de profissionais de formação adequada ao desempenho de sua ação educativa, considerando que o conhecimento religioso para o estudo do fenômeno religioso na escola situa-se na complexidade da questão religiosa e na pluralidade brasileira. [...] A reflexão sobre a formação de professores e professoras de ER é importante para verificar as concepções do ER, as consequências para o cotidiano da sala de aula e a carreira profissional docente (RODRIGUES, 2017, pp. 302-303).

Em acordo com os achados de Santos (2007) e Sousa (2013), a formação para o ER na Educação Infantil, foi altamente valorizada pelas educadoras envolvidas nessa pesquisa, sendo considerada como algo vital para os docentes, acrescentando ainda que tal formação deve estar adequada aos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Diferentes aspectos da prática, envolvendo métodos, a relação desses com objetivos, as relações de poder, a relação ensino-aprendizagem e a avaliação, foram indicados como temas necessários de serem trabalhados na formação.

A formação continuada foi destacada como grande possibilidade para que as professoras aprimorem suas práticas e, desse modo, foi considerada pelas educadoras, como necessária e obrigatória. As reuniões pedagógicas são vistas como momentos privilegiados para uma reflexão coletiva sobre o ER na escola.

As falas, a seguir, registradas nos questionários e entrevistas, revelam as percepções das professoras a respeito da importância e necessidade da formação de educadores:

Penso que a formação de professores é primordial para qualquer um que deseja lecionar, não importa a faixa etária. A primeira referência que temos em relação a prática pedagógica é a dos professores que gostamos quando éramos alunos. [...] Sem a formação de professores perpetuaríamos o que sabemos do ponto de vista das experiências de alunos, sem levar em consideração toda a reflexão que envolve a prática. (PEI01).

E continua:

Nossas reuniões pedagógicas nos levam a refletir constantemente sobre a nossa prática. Questionamos nossas atividades, nosso método, nossos objetivos... e dessa forma sinto que estamos nos aperfeiçoando sempre. Além disso, nossa prática não deixa de ser democrática, pois todos contribuem com o trabalho que escolhemos abordar, ou seja, nada nos é imposto. O professor

precisa de espaço para desenvolver suas ideias através da experiência, estudo individual e coletivo e isso ocorre no Liceu Santista. (PEI01).

Outra professora assim se manifesta afirmando, também, a importância da formação de professores para o desenvolvimento de novas práticas:

A formação ajuda a renovar as práticas pedagógicas! A formação profissional implica em entender a aprendizagem como um processo contínuo e requer uma análise cuidadosa desse aprender em suas etapas, evolução e concretizações. (PEI04).

Ao sugerir perspectivas para a formação continuada, as professoras, de modo geral, apontaram a necessidade de trabalhar sobre temas de interesse do grupo e destacaram o valor da participação e do diálogo como importantes, nas ações de formação. As respostas das professoras, a seguir registradas, exemplificam as propostas das professoras:

Eu começaria [uma formação de professores] buscando identificar o principal tema de interesse do grupo. Desta forma, além de motivá-los, o aprendizado seria significativo e poderia fazer a diferença na prática pedagógica que realizam. [...] Cada pessoa tem um conhecimento prévio sobre diversos assuntos. Estabelecer em que nível de conhecimento ou reflexão o grupo está, sobre o tema, é fundamental para atingir os objetivos de forma eficiente e motivadora. (PEI01).

[Eu buscaria] temas atuais que estimulem a reflexão, pois isso possibilitará um melhor desempenho em relação à prática educacional. Estamos em constante mudanças, desta maneira a formação de professores precisa ser contínua para que o educador possa aprimorar ou reavaliar seus conhecimentos e construir uma prática educacional significativa. (PEI03).

A formação é, com certeza, o verdadeiro meio de potencializar o trabalho do professor e, com isso, podemos contribuir de forma efetiva no aprendizado dos alunos. Por meio da troca de experiências, da vivência com outras ideias e propostas diferenciadas. Participei de formações em que coloquei em prática tudo que presenciei na teoria e, posteriormente, retornava aos encontros relatando as experiências vividas, o que deu certo e o que realmente não funcionou. Isso contribuiu bastante para ajustar minhas aulas. (PEI06).

Trabalharia a partir das representações dos alunos que tem mais dificuldades em diversas áreas. (PEI04).

Embora registrada em uma única fala, vale considerá-la pelo significado que contém, ao reconhecer e destacar que o compromisso com a formação continuada deve estar explícito no Projeto Político-Pedagógico da Escola:

O papel [do PPP] é nortear as ações de toda a comunidade escolar frente aos objetivos que devem ser alcançados. Considero importante a formação humanista, bem como a possibilidade de promover a escola como espaço de diálogo fundamentado em valores éticos. (CPEI02).

É importante salientar, entretanto, que é necessária atenção para que o contexto de formação docente não seja apenas um *locus* de atualização de conteúdos e métodos, mas sim, um ambiente de reflexão crítica sobre a realidade. Esse processo acarretará uma mudança metodológica e política na formação, permitindo que a aprendizagem docente tenha muito mais contornos, relevos e nuances.

As educadoras destacam, com ênfase, que as reuniões pedagógicas são o espaço-tempo-contexto para a formação continuada e assim se expressam:

O espaço das reuniões pedagógicas [precisa ser] utilizado para discussão das práticas em sala de aula. (PEM01)

No ano passado, nosso corpo docente, participou de reuniões pedagógicas com o uso de vídeos em que as próprias professoras filmaram suas práticas, em determinada proposta. Estes momentos filmados foram socializados com o grupo, para abranger novos desafios e conhecimentos por meio das experiências positivas ou não. (PEI08).

Concordando com o referencial teórico dessa pesquisa, as falas revelam que o aperfeiçoamento da prática requer reflexão crítica sobre ela. Para concretizar um processo formativo nessa perspectiva, Imbernón (2010) afirma que é necessário desenvolver estratégias ou atividades de formação que estimulem o trabalho colaborativo, reflexivo e contribuam para a superação do individualismo docente.

A exigência da formação do professor, na direção de uma educação humanizadora, esteve presente fortemente na obra e na prática de Paulo Freire. Acrescente-se que é um equívoco pensar que desenvolver formação de educadores inspirada na pedagogia freireana, a partir dos interesses de professores, é menos trabalhoso e não exige preparação. Pelo contrário, para possibilitar a construção de conhecimento significativo e práticas condizentes, considerando o saber de experiência feito do educador, é preciso que as professoras e o coordenador da formação se preparem, com rigorosidade, para participar dos diálogos.

De acordo com Freire:

[...] A segurança com que a autoridade docente se move implica em outra, a que se funda na sua competência profissional. Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência. O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. Isto não significa, porém, que a opção e a prática democrática do professor ou da professora sejam determinadas por sua competência científica. Há professores e professoras cientificamente preparados, mas autoritários a toda prova. O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor (FREIRE, 1996, pp. 91-92).

Imbernón (2010) ressalta, em consonância com a posição de Freire, que é preciso conhecer de onde viemos para saber para onde vamos. Daí que seja imprescindível ouvir o grupo de docentes com os quais se vai trabalhar, saber de suas preocupações, limites, medos, sonhos, para, com eles, estabelecer os pontos de partida da formação e a direção da prática pedagógica. Isso não se faz sem conflitos e divergências, mas a prática dialógica mostrará os caminhos para se estabelecer os consensos e mediações possíveis, tendo o Projeto Político-Pedagógico da instituição e o engajamento coletivo dos professores como grandes aliados.

Trabalhando nessa direção o coordenador pedagógico/formador tem uma importante tarefa diante de propostas de transformação do espaço da formação e na organização e condução do processo formativo.

Essas dimensões são reconhecidas pelas participantes nos excertos que seguem:

[As reuniões pedagógicas são] momentos de reflexão sobre a prática e estudo teórico. Não pode faltar o diálogo e a troca com colegas e um interlocutor mais experiente. Sem a formação continuada não há prática pedagógica eficaz. (CPEI01).

O gestor/formador precisa conhecer as necessidades reais do docente para propor desafios e/ou propostas que possam ir ao encontro do que é necessário naquele momento.(PEI02).

O profissional que conduz a formação deve ser dinâmico e não podem faltar experiências concretas, para troca de saberes. [Para iniciar uma formação eu] observaria as dificuldades dos docentes, em seguida realizaria uma pesquisa sobre o tema de interesse dos professores. (PEI05).

Destaque-se aqui a relação desenvolvida por Fernandes (2010) entre o papel do coordenador pedagógico e a gestão democrática da escola, que abre uma perspectiva humanizadora na formação.

O coordenador pedagógico representa um parceiro importante na construção de uma escola [...] verdadeiramente democrática. A realização do trabalho na coordenação pedagógica exige daqueles que desempenham a função conhecimentos de diferentes elementos presentes no complexo processo educacional. É necessário ter conhecimento em didática, metodologia de ensino, avaliação, currículo, legislação, políticas públicas, gestão escolar, etc. para realizar de forma satisfatória o trabalho nas escolas, ajudando os docentes a melhorarem o trabalho realizado. É necessário ter ainda conhecimento político para compreender o papel da escola em um contexto marcado por sucessivas reformas educacionais. O coordenador pedagógico mobiliza a escola e seus sujeitos, por isso, seu trabalho não pode se reduzir à mera execução de atribuições legalmente determinadas, ao papel de um controlador/fiscalizador do trabalho docente (FERNANDES, 2010, p. 02).

Conforme permitem entrever os extratos a seguir, as principais tensões detectadas em falas das educadoras sobre seus processos formativos de ER para a Educação Infantil dizem

respeito, sobretudo, à definição mais assertiva da pauta de formação, à falta de espaço para a discussão sobre o ER na reunião pedagógica, à necessidade de orientações mais específicas dos coordenadores pedagógicos/formadores em relação à prática do ER, e à ênfase dada na formação a aspectos cognitivos do conhecimento:

uma grande dificuldade para avançar no trabalho de Ensino Religioso, eu que acho que é a falta de mais momentos específicos para os professores conversarem sobre o ER, sobre o que aconteceu nas aulas. [...] eu sinto falta, porque nas outras áreas a gente senta e conversa, em várias reuniões, para falar sobre o que precisa avançar. Por que a gente não dá mais espaço para essa disciplina? (PEI05).

Eu sei que a pauta da CP (coordenadora pedagógica) é complexa. Mas é importante falar sobre o Ensino Religioso se ele precisa estar semanalmente nos nossos planejamentos. Então, a gente precisa de um espaço para conversar sobre ele (ER), porque o tempo todo nós ajustamos os nossos trabalhos pedagógicos de língua portuguesa e matemática. Por que com o Ensino Religioso seria diferente? Nós estamos em um Colégio Católico. Então esse trabalho com o ER deve ser uma "coluna" tão importante e significativa como os demais componentes. Então, temos que dar a mesma atenção, ter espaço para diálogo, e verificar o que está falhando; o que precisa melhorar também é importante. (PEI01).

Eu penso que nos falta uma maior orientação. A presença de quem coordena é muito importante para alinhar os trabalhos acadêmicos com o objetivo do colégio, que não é tão claro. É importante que a presença [dos coordenadores/formadores] se dê não somente nas exigências dos prazos dos encaminhamentos, mas também na proposição de discussões e reflexões sobre a disciplina [ER]. A presença do coordenador é muito importante. (PEI01).

[...] o nosso ponto fraco, é que a nossa formação [inicial] é muito pedagógica, por mais que tenhamos o conhecimento em relação ao desenvolvimento da infância, a gente não tem o suporte do emocional. Ou seja, temos muito mais conhecimento da parte cognitiva, bem estruturada no nosso pensamento, do que da estrutura emocional. Qual o recurso eu poderia utilizar para lidar com as situações das crianças que surgem no Ensino Religioso? Uma formação que tivesse esse enfoque poderia nos ajudar. (PEI01).

Os problemas apontados pelas educadoras revelam que elas possuem saberes sobre o processo formativo e alguns dos obstáculos que impedem que a formação que vivenciam não corresponda totalmente às suas expectativas, dificultando avanços na prática do ER.

Em uma perspectiva humanizadora e crítica de formação docente, esses e outros obstáculos poderiam se tornar objetos de estudo na formação, contribuindo para a transformação da prática das educadoras, em ciclos permanentes de reflexão-ação.

Isso implicaria, necessariamente, em ampliar o valor que se atribui ao ER para a vida dos educandos, tanto quanto os outros conhecimentos advindos de outras áreas. Essa compreensão poderia suscitar mudanças na organização do tempo destinado à formação de

educadores para o ER, gerar reflexões sobre a possibilidade de ampliar recursos para o ER na escola, e estimular modificações nas atribuições dos coordenadores responsáveis pelo ER na escola, afetando, conseqüentemente, a pauta da formação.

A nova pauta a ser construída de forma cada vez mais participativa, com mais espaço para identificar e compreender dificuldades e limites explicativos dos docentes exigiria, também, o estudo rigoroso de teorias que ajudassem a desvelar a realidade e as especificidades do ER como campo de conhecimento, e não como atividade de voluntariado e/ou boa-vontade na escola (CORTELLA, 2006).

4.4. Síntese da análise

As análises das evidências coletadas nessa pesquisa apontam elementos importantes para reflexões sobre o Ensino Religioso plural e humanizador a partir de questões como: Quais os principais desafios presentes em práticas de Ensino Religioso de docentes da Educação Infantil?; Que limitações e oportunidades eles revelam?

Nas falas dos sujeitos foi possível identificar que as compreensões de ER das docentes participantes requerem aprofundamento na direção de um ER plural, e que considere a integralidade do ser humano. O diálogo se apresenta como um caminho viável para a (re)construção de compreensões e práticas de ER, nessa perspectiva, na escola. O Projeto Político-Pedagógico se mostra como um instrumento valioso para orientar a mediação de conflitos, a produção de conhecimentos e estimular a participação mais ativa das docentes no desenvolvimento de suas práticas de ER.

Os dados permitiram observar que, por vezes, as práticas de ER das docentes avançam no uso de diferentes linguagens e estimulam interações e trocas entre as crianças, promovendo a formação de valores e uma educação cidadã. Porém, reflexões sobre a dimensão espiritual e transcendente ainda são pouco abordadas com as crianças, por motivos que tocam a formação - inicial e em serviço - das educadoras e tensões advindas de diferentes visões sobre o ER, por parte das professoras, das famílias, dos gestores e da própria escola. Nesse sentido, faz-se necessário que os planos de aula sejam mais discutidos entre a equipe, à luz do PPP, de teorias pedagógicas e do campo do ER, e que as docentes tenham mais orientação e estímulo para elaborar suas próprias propostas, considerando um ER plural e humanizador.

As evidências produzidas falam a favor da necessidade de avançar em entendimentos mais críticos do ER, sem esquecer que esse caminhar é histórico, inclui progressos e retrocessos, carece de tempo, condições, conhecimentos e prática. Daí que a formação de

professores em serviço, se trabalhada com a inspiração da educação humanizadora de Paulo Freire, possa oferecer caminhos alicerçados pelo diálogo e pelo acolhimento do outro, tendo como horizonte o planejamento e o desenvolvimento de um ER democrático na escola, sempre inacabado e podendo ser melhorado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou investigar práticas de Ensino Religioso, na Educação Infantil, em uma instituição particular, confessional, de Educação Básica: o Liceu Santista. Os principais autores utilizados para a compreensão do problema foram: Sérgio Junqueira, no tocante ao Ensino Religioso, e Paulo Freire, em relação à perspectiva humanizadora de educação. Outros autores que foram bastante importantes para a realizar a breve incursão pelo campo da Educação Infantil e para o delineamento metodológico da pesquisa, e esses podem ser localizados no corpo do trabalho. Os estudos correlatos também ofereceram subsídios para a composição do referencial teórico-metodológico da investigação.

Para responder às questões de investigação, foi construído e aplicado um questionário, realizadas entrevistas de aprofundamento e analisados documentos como o Projeto Político-Pedagógico da escola e planos de aula produzidos por participantes. Com uma abordagem qualitativa, os dados produzidos foram trabalhados em triangulação em três organizadores: compreensão de Ensino Religioso; prática de Ensino Religioso na Educação Infantil; formação de professoras para o Ensino Religioso.

As professoras expressaram uma compreensão de ER pautada, sobretudo, no ensino de valores e de cidadania. Os principais valores elencados foram: respeito, honestidade, caridade, humildade, justiça, solidariedade, compaixão, amor ao próximo, e outros.

Observou-se que essa compreensão atende parcialmente à definição de Aragão (2017), no que se refere ao desenvolvimento de valores e cidadania. No entanto, limita-se em relação a essa definição, no tocante ao tratamento das dimensões da espiritualidade e da transcendência. Embora com grande coerência entre as compreensões apresentadas, evidenciam-se tensões no campo, no tocante a um ER evangelizador, ou com ênfase na formação em valores humanos e para a cidadania, em confronto com uma visão mais ampla, plural e integral do que pode ser o ER na escola.

Ressalte-se que cada grupo de educadores analisado em diferentes pesquisas sobre a prática de ER (BENEVIDES, 2009; BRITO, 2013; COAN, 2016) revela elementos problemáticos e possibilidades de encaminhamentos com nuances e características próprias, refletindo especificidades locais, regionais, pedagógicas, epistemológicas, históricas, culturais, políticas e conjunturais. Porém, de forma geral, mesmo considerando contextos distintos, alguns obstáculos e oportunidades na prática do ER se apresentam nas realidades diversas de forma recorrente, guardadas as suas singularidades. A análise das práticas das professoras, nessa pesquisa, demonstrou que elas estão atentas às discussões e solução dos conflitos entre

as crianças, e buscam utilizar diferentes linguagens e valer-se da ludicidade para superar dificuldades. Além disso, procuram trabalhar com participação e diálogo, junto às crianças. Porém, há necessidade de orientar as docentes na construção de *saberes-fazeres* para desenvolver temas pertinentes ao ER com os pequenos, temas que possuem grande complexidade subjetiva, simbólica ou social. A formação inicial de professores precisa de maior profundidade nas questões relacionadas à diversidade religiosa e cultural, bem como àquelas advindas da realidade da prática do ER nas escolas, e, também, é preciso reivindicar a ampliação de recursos para subsidiar e estimular o planejamento e o desenvolvimento da prática do ER na Educação Infantil.

No tocante à formação de professoras para o ER, constatou-se uma grande valorização das docentes e um reconhecimento por parte delas de que a formação é crucial se se quer uma melhoria da prática pedagógica. As educadoras destacam que a formação em serviço que recebem no Liceu, nos momentos de reunião pedagógica, tem sido de grande valia para o aperfeiçoamento da prática. Contudo, é preciso estar atento às seguintes limitações ainda presentes: definição mais clara, planejada e assertiva dos temas que compõem a pauta de formação do ER na escola, considerando suas "razões de ser" no processo formativo; a necessidade de mais momentos de discussão coletiva sobre o ER na escola, ampliando o seu status; e a necessidade de orientações específicas sobre sentidos e significados do ER na escola, sobre a sua prática, advindas dos coordenadores responsáveis pela formação.

Em síntese, as evidências coletadas e analisadas salientam a necessidade de que compreensões e práticas de ER na escola sejam aprofundadas, tomando a formação em serviço das professoras como um fator de potencialização das mudanças. Diante dessa constatação, faz-se oportuno que um conjunto de princípios que poderiam subsidiar uma formação docente em serviço, coerente com os anseios dos docentes e gestores, e também com a proposta da escola, fundamentado pelos aprendizados resultantes de questões estudadas nessa investigação, seja aqui esboçado.

Evidentemente, não se trata de oferecer às educadoras, ou à escola, um receituário ou mesmo normas para a realização de sua formação. O que se busca é levantar alguns aspectos importantes que possam ser utilizados como um ponto de partida para a fortalecer a formação docente, na escola, considerando os educadores como sujeitos e suas práticas como referência para a ação transformadora.

5.1.Princípios para a formação docente em serviço com a inspiração de Paulo Freire

A humanização é uma categoria central na obra de Paulo Freire, daí a coerência em adotar o referencial freireano como base para a construção de uma proposta de formação continuada humanizadora. Na concepção desse autor, a humanização não é sina, mas possibilidade que se constrói na prática social historicamente localizada. Nesse sentido, Freire explica que:

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 1987, p. 30).

Para Freire, o homem é um ser histórico-social, inconcluso que, por saber-se inconcluso, busca de maneira incessante o “ser mais” em suas práxis no mundo e com o mundo. A compreensão freireana de formação fundamenta-se nesse princípio, distanciando-se, portanto, daquela que se justifica pela suposta necessidade da constante atualização de saberes e práticas do professor, diante das complexas demandas do mundo contemporâneo.

Conforme foi discutido nessa pesquisa, não se pode conceber a existência de uma proposta de educação neutra, tampouco de formação continuada neutra. Nesse sentido, a opção pela pedagogia freireana revela o crivo ético-crítico adotado por essa pesquisa, cujos valores referenciam-se na ética universal do ser humano, compreendida por Paulo Freire como aquela que:

[...] condena o cinismo [...], que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. [...] é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. [...] é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe” (FREIRE, 1996, pp. 15 - 16).

Em busca de indicações para realizar uma formação docente significativa e humanizadora, se faz necessário investigar conceitos da obra de Freire que, na prática, seriam capazes de auxiliar no desenvolvimento de uma formação com tais características. Para auxiliar essa tarefa, no espaço limitado dessas considerações, optou-se por trabalhar com a noção de

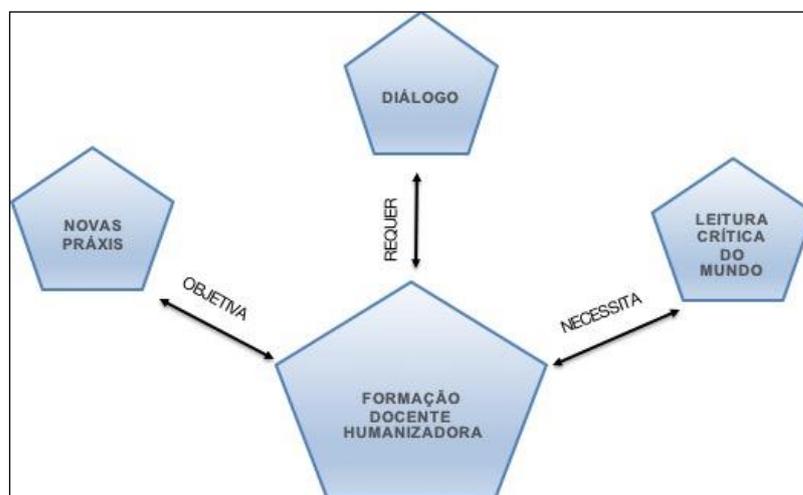
"trama conceitual freireana". Saul (2011) explica que: “A utilização de tramas a partir de conceitos da obra freireana, permite, ao mesmo tempo, a análise de situações da realidade e a orientação de práticas norteadas pela articulação conceitual”.

A trama conceitual aqui proposta tem o conceito "formação humanizadora" no centro, entendendo-o como eixo de ações transformadoras que se deseja promover, na escola. Nesse contexto, esse conceito será relacionado com outros da obra freireana. O objetivo central é chegar à proposição de um pequeno conjunto de princípios importantes, mas não exclusivos, para desenvolver uma formação de educadores humanizadora. Sobre as tramas conceituais freireanas, Saul evidencia que:

[...] a trama conceitual é aberta e dinâmica, possibilitando diferentes composições, em função da compreensão das relações existentes nas produções de Freire, em linha com o interesse de pesquisa de quem elabora a trama. Os conceitos se articulam com o ponto fulcral da trama, sendo possível estabelecer, também, diferentes relações entre eles. (SAUL, 2011, p.40).

Sendo assim, escolheu-se a seguinte configuração para a trama conceitual freireana gestada a partir desta pesquisa:

FIGURA 3 - Uma trama conceitual centrada na formação docente humanizadora



Fonte: o autor

Ao pensar a formação de professores, com foco nos valores humanos, acredita-se que essa formação deva ser humanizadora, daí a centralidade desse conceito na referida trama. Damasceno, Martins, Sobral e Silva (2009), afirmam que, “a vida de Freire foi marcada por sua caminhada junto ao povo, opção esta que está presente como eixo estruturante de todo seu pensamento pedagógico”. As autoras explicam que, na acepção freireana:

Somente através da ação pedagógica verdadeiramente crítica e libertadora o oprimido poderá “emergir” da situação limitante em que se encontra, reconhecendo-se como sujeito de seu próprio processo de humanização (ser mais) – vocação ontológica do homem, embora esta lhe seja historicamente negada. (2009, p. 3561).

Os professores, muitas vezes, encontrando-se no papel de oprimidos, raramente são verdadeiramente escutados na elaboração das formações. Quando isso acontece, são meros espectadores do processo, tendo que simplesmente "passar" pelo processo formativo sem que esse último resulte significativo para a sua prática.

Projetar uma formação humanizadora, com o auxílio da trama, requer que esse conceito seja relacionado a outros que, na obra de Freire, possam ser associados com a construção de uma prática pedagógica crítica e libertadora. Uma formação humanizadora necessita leitura crítica do mundo. Em *Medo e Ousadia*, Paulo Freire escreve:

[...] a educação dialógica parte da compreensão que os alunos têm de suas experiências diárias [...], minha insistência de começar a partir de sua descrição sobre suas experiências da vida diária baseia-se na possibilidade de se começar a partir do concreto, do senso comum, para chegar a uma compreensão rigorosa da realidade (FREIRE; SHOR, 1986, p. 131).

De maneira similar, pode-se afirmar que, para os professores que irão participar de uma formação humanizadora, é fundamental que o formador respeite os seus "saberes de experiência feitos" e trabalhe, quando necessário, no sentido de sua superação, estimulando a criatividade e a capacidade de ir além, pois assim os docentes poderão construir coletivamente novos saberes, mais críticos e rigorosos acerca da realidade.

É também requerido neste processo o diálogo. Um dos conceitos mais fortes dentre aqueles defendidos por Freire. Na trama conceitual construída em seu trabalho, Saul (2011) destacou o diálogo como o conceito central. No contexto dessa investigação, esse conceito é tomado como condição essencial para a concretização de uma formação humanizadora. A partir da concepção freireana de diálogo, Saul, afirma:

O diálogo não existe num vácuo político, não significa chegar sempre a um consenso, mas também não é “discussão guerreira”, em que se busca vencer. No diálogo confrontam-se argumentos para convencer, o que significa vencer junto. O diálogo freireano implica uma troca de saberes. É condição para a construção de conhecimento, porque, na situação dialógica, a comunicação entre os sujeitos, que estão dialogando, problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido (SAUL, 2011, p. 41).

Com base nas reflexões de Saul (2011) sobre centralidade da dialogicidade, compreende-se a reunião pedagógica como um *locus* profícuo para encontrar com os pares,

ouvir e se manifestar de forma autêntica, um espaço para construir conhecimentos e desenvolver a consciência individual e coletiva.

Uma formação humanizadora precisa ser um espaço-tempo de diálogo, onde todos tenham vez e voz. Daí que se configure como contexto favorável para a construção da identidade docente e para a escuta atenta dos que dela participam. No que se refere a esse tipo de escuta, Saul observa que:

Escutar, nessa perspectiva é mais que uma capacidade auditiva. Significa apreender atenta e criticamente os interesses, experiências e expressões dos sujeitos, em confronto com as intencionalidades de educação que se tem, para a organização das atividades e dos espaços /tempos de ensino-aprendizagem. Isso permite romper com paradigmas convencionais de educação, nos quais se presume que é possível trazer para os sujeitos algo que se assume, a priori, como o melhor para eles (SAUL, 2011, p.44).

Isso quer dizer que, à medida que nos exercitamos nessa proposta de escuta, oportunizamos a fala do outro, sem exercer o domínio ou calar o outro. Saul complementa essa compreensão dizendo que:

Na medida em que se aprende a escutar, paciente e criticamente, o outro, o diferente, pode-se passar a falar com ele e não falar para ele, o que significa uma atitude arrogante de quem se assume como detentor da verdade a ser transmitida. Saber escutar é fundamental para superar as propostas que intencionam partir da realidade com uma visão a priori do que é esta realidade. A escuta atenta permite partir do saber do educando [e, também do professor em formação] e do estágio, em que ele se encontra, para avançar em níveis de consciência, criticidade e leitura do mundo (SAUL, 2011, p. 45).

Nesse exercício de construção de uma trama conceitual, chega-se à última relação, que é aquela relacionada à renúncia do "Eu" para a valorização do "Nós". Ou seja, o trabalho coletivo na formação humanizadora é o resultado de um complexo processo que se propõe a superar posturas individualistas. Sobre esse aspecto, Imbernón (2010, p. 64) afirma que: "A formação continuada de professores pode ajudar a romper com a cultura do individualista, já que a formação coletiva supõe uma atitude constante de diálogo, de debate de consenso e a metodologia de trabalho e o clima afetivo são pilares do trabalho colaborativo."

Ou seja, trabalhar coletivamente é estar em constante transformação, pois o ambiente se torna propício ao diálogo. E continua Imbernón:

Uma metodologia de formação deveria estar fundamentada nos seguintes princípios: propiciar uma aprendizagem da colegialidade¹⁹ participativa; estabelecer uma correta sequência formadora que parta dos interesses e das necessidades dos assistentes da formação; partir da prática dos professores; criar um clima de escuta ativa e de comunicação; elaborar projetos de trabalho

¹⁹ Colegialidade: processo de trabalho em conjunto, no qual se compartilha ideias, revisando-se a prática educacional e questionando-se a respeito do que se faz. (IMBERNÓN, 2010, p.114).

em conjunto; superar as resistências ao trabalho colaborativo e conhecer as diversas culturas da instituição (IMBERNÓN, 2010, p. 65).

O que se busca com a formação humanizadora é a construção de novas práxis docentes, colaborativas, dialógicas, críticas e referenciadas na leitura de mundo dos professores, que contribuam positivamente para a materialização de práticas de um ER plural, na Educação Infantil, e, porque não, também em outros níveis e modalidades de ensino.

*

* *

Com a expectativa de que esta pesquisa possa instigar novos debates acerca da prática do Ensino Religioso na Educação Infantil e na escola, de forma mais ampla, espera-se chamar atenção para o fato de que o ER, assim como todas as práticas humanas, estará sempre respondendo a um conjunto de princípios e valores e, portanto, as decisões sobre "que seres humanos" e "que sociedade" se busca formar, ao lado de condições objetivas e históricas, serão vitais para compreender e (re)propor práticas de ER na escola.

A opção feita nesta pesquisa é por um ER que possa, em um trabalho conjunto com a Pastoral, no caso das escolas católicas, auxiliar as crianças a apreender, de forma crítica, a dialogar, considerar diferenças, amar e respeitar o próximo e experienciar o transcendente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa. **O Senso Prático de Ser e Estar na Profissão**. São Paulo: Cortez, 2006.

ANDRADE, Marcelo; TEIXEIRA, Pedro P. A escola num mundo secular e religioso. Poderia ser a tolerância uma alternativa? Estado, Educação Pública e Laicidade. **Revista Teias**, v. 14, n.36. 2014. p. 61-79.

ANTUNES, Celso. **A alfabetização moral em sala de aula e em casa**: do nascimento aos doze anos. Petrópolis: Vozes, 2001.

APPLE, Michael. **Ensino e trabalho feminino**: uma análise comparativa da história e da ideologia. Trad. Tina Amado. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: n. 64. 2013. p. 14-23.

ANDRADE. JUNIOR, Péricles Morais de. **Formação acadêmica do Ensino Religioso nas instituições de ensino superior**: de representante religioso a licenciado. In: JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi. (Org.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo e Petrópolis: Sinodal – Vozes, 2017, v-1, p. 290-296

ARAGÃO, Gilbraz de Souza. **Apresentação**. In: JUNQUEIRA, Sérgio R; BRANDENBURG, Laude E.; KLEIN, Remi (Orgs.). **Compêndio do Ensino Religioso**. São Leopoldo – Petrópolis: Sinodal – Vozes, 2017. p. 17-21.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: geral e do Brasil. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAUJO, Ulisses. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, Valéria. **Educação e valores**. São Paulo: Summus, 2007.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.

ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonardo. **Globalização**: desafios socioeconômicos, éticos e educativos - uma visão a partir do sul. Petrópolis: Vozes, 2000.

AZANHA, José Mario P. **Uma ideia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2009.

BENTO XV, Papa. **Carta apostólica *Communes Litteras***, 10 abril 1919: AAS 11, p. 172.

BENEVIDES, Araceli Sobreira. O discurso sobre a prática docente de professores de ensino religioso: contrastes sobre as experiências atuais. In: **I Colóquio Discurso e Práticas Culturais (DIPRACS)**. Fortaleza: 2009, p. 1-15.

BEOZZO, José Oscar et al. **História da Igreja no Brasil**: ensaio de interpretação a partir do povo. Segunda Época – Século XIX. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BÍBLIA SAGRADA. São Paulo: Paulus, 1990.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: Ética do humano - compaixão pela terra**. 8 ed. São Paulo: Vozes, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação** – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto n. 7107, 11 de fevereiro de 2010**. Dispõe sobre acordo entre a República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao estatuto jurídico da Igreja Católica no Brasil. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília: 2010.

_____. **Estatuto da criança e do Adolescente. Brasília. Lei 8069**, 13 de julho 1990. Constituição e Legislação relacionada. São Paulo: Cortez.

_____. **Lei de Diretrizes e Base Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Lei nº 9.394/96**, de 22 de julho de 1997.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

_____. Ministério da Educação. Resolução CEB 1/99. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. 2009.

BRITO, Angela do Céu Ubaiara. **Práticas de mediação de uma professora de Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

CAMPOS, Angela Bonard Micci Borges de. O curso normal do Liceu Feminino Santista: a longa busca pela equiparação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos. Santos, 2018.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um “olhar” sociológico. Porto: Porto, 2005.

CASALI, Alípio. “Ética como prática pedagógica em Paulo Freire”. In: SAUL, Ana Maria (Org.). **Paulo Freire: um pensamento atual para compreender e pesquisar questões do nosso tempo**. São Paulo: Editora Articulação Universidade/Escola, 2005, pp. 65 – 77.

CASTELLO, Luís A.; MÁRSICO, Claudia Teresa, **O culto nas palavras: dicionário etimológico de termos usuais nas práxis docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CATÃO, Francisco. **A educação no muno pluralista por uma educação da liberdade**. São Paulo: Paulinas, 1993.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson, 2006.

COAN, Adriana Aparecida. **A prática docente de uma professora da Educação Infantil e seus desafios**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2016. 114 f.

CONCÍLIO VATICANO. **Gravissimum Educationis**: declaração do Concílio Vaticano II sobre a educação cristã da juventude. São Paulo: Paulinas, 1965.

CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Educação, igreja e sociedade**. São Paulo: Paulinas, 1992.

CONGREGAÇÃO DA EDUCAÇÃO CATÓLICA. “A escola católica no limiar do terceiro milênio”. In: **Caderno da AEC do Brasil**. Brasília, n.76, 1998.

CORTELLA, Mário Sérgio, **A escola e o conhecimento**: fundamentos epistemológicos e políticos. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

_____. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In: SENA, Luiza (org.). **Ensino Religioso e formação docente**: Ciências da Religião e Ensino Religioso em Diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação. Braga-Portugal: v. 16, n. 2, pp. 221-236, 2003.

DAMASCENO, Ana Daniella; MARTINS, Maria da Conceição R; SOBRAL, Karine Martins; SILVA, Lidiane Rodrigues Campelo da. **Contribuições do pensamento freireano para a formação de professores**. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – UECE – PUCPR – 2009.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (**resolução 217 A III**) em 10 de dezembro 1948.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório da UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. 2. ed. São Paulo: Cortez. Brasília: MEC/UNESCO, 1999.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como relacionar o pensamento reflexivo com o processo educativo — uma reexposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos, 1973.

DI CARLO, Matthew. “Teachers matter, but so do words”. In: **Albert Shanker Institute - Website**, Washington DC, 14 julho 2010. Disponível em: <<http://www.shankerinstitute.org/blog/teachers-matter-so-do-word>> Acesso em: 20 jan. 2018.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. **Revista Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**. v. 18, n. 73. Brasília, julho, 2001. pp.11-28.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação Continuada de Professores**. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=10>>. Acesso em 24 set. 2017.

DOURADO, Luiz F.; OLIVEIRA, João F.; SANTOS, Catarina A. **A qualidade da educação: conceitos e definições.** Série Documental: Textos para Discussão. Brasília, DF, v. 24, n. 22, pp. 5-34, 2007.

DUBET, François. **A escola e a exclusão.** *Caderno de Pesquisa.* Fundação Carlos Chagas, n. 119, pp. 29-45, julho/2003.

EMPINOTTI, Moacyr Caetano. **Os valores a serviço da pessoa humana.** 2. Ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

FERNADES, Maria José da S. **Coordenador pedagógico.** In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana M. C.; VIEIRA, Lívia M. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=105>>. Acesso em 02 jun. 2018.

FIGUEIREDO, Anísia de Paula. **Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Realidade, poder, ilusão:** um estudo sobre a legalização do Ensino Religioso nas escolas e suas relações conflitivas como disciplina sui generis no interior do sistema público de Ensino. Dissertação (Mestrado em Ciência da Religião) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FRANCISCO, Papa. **Papa: escola deve ensinar valores, não só conceitos.** Disponível em <<http://www.news.va/pt/news/papa-escola-deve-ensinar-valores-nao-so-conceitos>>. Acesso em 24 nov. 2015.

_____. **Discurso do Papa Francisco aos participantes na plenária da congregação para a Educação Católica.** Disponível em: <https://w2.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2017/february/documents/papa-francesco_20170209_plenaria-educazione-cattolica.html>. Acesso em 09 jul. 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Práticas pedagógicas de ensinar – aprender:** por entre resistências e resignações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. 3, pp. 601-614, jul./set, 2015.

_____. **Professor-pesquisador:** utopia ou necessidade político-pedagógica? In: Crislane Barbosa Azevedo. (Org.). *Docência em História: experiências de estágio e formação de professor-pesquisador.* 1ª ed. Natal: EDUFRN, v. 1, pp. 14-25, 2017.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A sombra da mangueira.** Organização e Notas de Ana Maria Araújo Freire. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade.** 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação e mudança.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 165.

_____. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 24ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Política e educação.** São Paulo: Cortez Editora, 1992.

_____. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. 6ª ed. São Paulo: Olho D'água, 1995.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** cotidiano do professor. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 35, pp. 1085-1114, 2014.

FONAPER, **Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso.** São Paulo: Ave Maria, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. **Pedagogia das práxis.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

_____.; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia:** diálogo e conflito. 4. ed. – São Paulo: Cortez, p. 127, 1987.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. Novas conclusões em sua teoria sobre as capacidades humanas. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 105, setembro, 1997. Disponível em: <http://novaescola.abril.com.br>.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Educar e conviver na cultura global:** As exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GOMES, Marineide de Oliveira; VENÂNCIO, Nathália. **Criança infância e consumo:** um olhar para a aprendizagem da docência na Educação Infantil. **Pesquiseduca**, v. 05, pp. 112-124, 2013.

HENZ, Celso Iigo. Paulo Freire e a educação integral: cinco dimensões para (re)humanizar a educação”. In: MOLL, J. et al. **Caminhos da educação integral no Brasil:** direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. pp. 82-93.

IBICT. **Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia**. Disponível em <<http://www.ibict.br/informacao-para-ciencia-tecnologia-e-inovacao%20/biblioteca-digital-Brasileira-de-teses-e-dissertacoes-bdtd/apresentacao>> Acesso em: 21 de agosto de 2017.

ITÓZ, Sônia de. **Ensino Religioso na Educação Infantil**. In: JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi. (Org.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo e Petrópolis: Sinodal – Vozes, 2017, v-1, p. 224-231

IMBERNÓN, Francisco, **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOÃO XXIII, Papa. **Mensagem no 30º ano da publicação da encíclica *Divini Illius Magistri***, 30 dez. 1959: AAS 52 (1960) p. 5759.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. A construção histórica entre Ensino Religioso e as Ciências da Religião no cenário brasileiro. In: OLIVEIRA, Pedro Ribeiro; MORI, Geraldo de, (Org.). **Religião e educação para a cidadania**. São Paulo: Paulinas. Belo Horizonte: SOTER, 2011.

_____. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____; FRACARO, Edile. História da formação do professor de ensino religioso no contexto brasileiro. In: Encontro Nacional do GT História das Religiões e das Religiosidades, 3., 2010, Florianópolis. Anais. Maringá: **Revista Brasileira de História das Religiões**, 2011.

_____. LEAL, Valéria Andrade. A escola confessional católica. **Rev. Pistis Prax.**, Teol. Pastor., Curitiba, v.9 n.3, p.611-628, set. /dez., 2017.

_____; MENEGHETT, Rosa Gitana Krob; WASCHONICZ, Lílian Anna. **Ensino Religioso e sua relação pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002

_____; WAGNER, Raul (Org.). **O Ensino Religioso no Brasil**. Curitiba: Champagnat, 2004.

KANITZ, Ildemar. **Ensino Religioso: de fundamentos a desafios**. São Leopoldo: IEPG, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento** – Perspectivas atuais. Belo Horizonte, novembro 2010.

KNELLER, George F. **Introdução à filosofia da educação**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

KUHLMANN JR. Moyses. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Elaine Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes.; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autentica. 2003.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart.; PALHARES, Marina Silveira. (Orgs.). **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios**. São Paulo: Autores Associados, 1999.

_____. **Infância e Educação infantil**: uma abordagem histórica. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LICEU SANTISTA. **Projeto Político Pedagógico**, 2018.

FREIRE, Madalena. **A Paixão de conhecer o mundo**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MARAFON, Danielle. **Educando a criança com Paulo Freire**: Por uma pedagogia da Educação infantil – A realização do ser mais. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 2012

MARANGUAPE, Francisco Muniz. **Ensino Religioso e os aspectos formativos da pessoa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Teologia. São Leopoldo: EST/PPG, 2013. 71 f.

MARIA PUIG, Josep. “Aprender a viver”. In: ARANTES, Valéria A. **Educação e valores**. São Paulo: Summus, 2007.

MATOS, Giraldo Mauro de. Virtude. In: BORTOLETO FILHO, Fernando; SOUZA, José Carlos de; KILPP, Nelson (Org.). **Dicionário brasileiro de teologia**. São Paulo. ASTE, 2008. pp.1028-1030.

MAY, Roy H. **Discernimento moral: uma introdução à ética cristã**. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2008.

MCKERNAN, James. **Curriculum action research**: a handbook of methods and resources for the reflective practitioner. 2. Ed., London: Kogan Page, [1991] 1996.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Tradução de MARQUES, Juracy C.; BIAGGIO, Ângela M. B., Petrópolis: Vozes, 1991.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes escola confessional. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/escola-confessional/>>. Acesso em: 05 de jun. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Análise qualitativa**: teoria, passos e fidedignidade. Ciências. Saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, pp. 621-626, Março, 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso >. Acesso em: 17 set. 2017.

MORENO, Ciriaco Izquierdo. **Educar em valores**. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2005.

NASCIMENTO, Edaniele Cristine Machado do. **Processo Histórico da Educação Infantil no Brasil**: Educação ou Assistência? EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação, Paraná. 2015.

- NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. A participação guiada: coração da pedagogia da infância? **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Coimbra, ano 38, v. 1-3, pp. 145-158, 2004.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo: teoria e práxis**. 3º Ed. Portugal: Porto. Editora, 2001.
- PASSOS, João Décio. **Ensino Religioso: construção de uma proposta**. São Paulo: Paulinas, 2007.
- PASSOS, Rita Estefânia Luz dos. **Ensino religioso no contexto escolar: educação em valores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, 2009.
- PAULO VI, Papa. Alocução aos membros da F. I. D. A. E. (Federação dos Institutos dependentes da autoridade eclesiásticas), 30 dezes, 1963: **Encicliche e Discorsi di Paolo VI, I**, Roma, 1964, pp. 601-603.
- PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976
- PIMENTA, Selma Garrido; GHENDIN, Evandro. (Org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2000.
- PIO XI, Papa. **Encíclica Divini Illius Magistri**, 31 dez. 1929: AAS 22 (1930) pp. 49-86
- PIO XII, Papa. Alocução aos jovens da A. C. italiana, 20 abril 1946: **Discorsi e Radiomessaggi VIII** pp. 53-57
- _____. Alocução aos Pais de família franceses, 18 set. 1951: **Discorsi e Radiomessaggi XIII**, pp. 241-245.
- PLACCO, Vera. M. N. S. **Formação em serviço**. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Lívia Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: < <http://www.gestrado.org/?pg=dicionario-verbetes&id=17>>. Acesso em: 20 jun. 2018.
- POLIDORO, Lurdes Fátima; STIGAR, Robson. **O ensino religioso em face do Projeto Político Pedagógico. Ciberteologia**. Revista de Teologia & Cultura. 2001.
- RENNER, Estela. **Criança: a alma do negócio – Documentário brasileiro**; Direção: Estela Renner Produção Executiva: Marcos Nisti. Maria Farinha Produções; Ano: 2008. Disponível em: < <http://www.alana.org.br/doc.mp4> >
- RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento**. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 2003. pp. 19-185.
- RODRIGUES, Edile. **Formação continuada dos professores e professoras de Ensino Religioso**. In: JUNQUEIRA, Sérgio; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remi. (Org.).

Compêndio do Ensino Religioso. São Leopoldo e Petrópolis: Sinodal – Vozes, 2017, v. 1, pp. 297-303.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio A. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

SANTOS, Silvana Fortaleza dos. **Perfil do professor de Ensino Religioso da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na escola confessional**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, 73 f., 2007.

SARQUIZ, Moisés Manir. **A prática educativa de valores humanos universais através do ensino religioso com crianças e adolescentes do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, 105 f., 2011.

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico – metodológico de Paulo Freire**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

_____. **Prática teatral dialógica de Inspiração freiriana: uma experiência na escola, com jovens e adultos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC/SP São Paulo, 2011. 109f.

SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, Michael W.; NÓVOA, Antônio. (Orgs.) **Paulo Freire e Pedagogia**. Porto: LDA. Portugal. 1998.

_____. SAUL, Alexandre. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: Um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. **Teias**. Rio de Janeiro. v.14. n. 33. pp. 102-120. 2013. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24367/17345>. Acesso em: 24 jan. 2018.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. Coleção memória da educação. Campinas; SP. Autores Associados, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim, **Metodologia do trabalho científico**. 23ed. rev. Atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social: territórios contestados**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1995. pp. 190-207.

SOARES, Maria das Graças Pereira. **As vozes da infância ribeirinha na transformação da prática pedagógica da Educação Infantil**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo: 2017, 180f.

SOUSA, Francisca Roseane Franco Ribeiro de. **Formação continuada de professores de Ensino Religioso: concepção do professor**. João Pessoa, 2013. 216f.

SOUZA, Rita de Cássia de. **Direitos humanos e ensino Religioso: uma construção para a cidadania**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Teologia. São Leopoldo, 2011. 58f.

SPRESSOLA, Nilmara Helena. **Currículo em ação e a temática religiosa** na Educação Infantil: a voz das crianças. São Carlos. UFSCAR. 2015. 166f.

STAFFEN, Luciane Wayss. **A abordagem da diversidade do discurso do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** e o acolhimento das diferentes religiões na escola da Educação Infantil pública brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2007. 88 p.

STIGAR, Robson. **Ensino religioso e ciência da religião**. Disponível em < http://www.gper.com.br/documentos/ensino_religioso_ciencias_religiao.pdf >. Acesso em: 31 jan. 2013.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2006.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

VASCONCELOS, José Roberto de. **O ensino religioso e sua contribuição para o desenvolvimento ético do aluno na perspectiva dos parâmetros curriculares nacionais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Pernambuco. Curso de Mestrado em Ciências da religião. Recife, 103 f., 2012.

VEIGA, Ilma Passos A. **Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação**. In: Seminário Nacional: Currículo em movimento. Perspectivas Atuais, 1., Belo Horizonte. *Anais*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. J. Cipolla Neto, L. Barreto & Afeche. Martins Fontes. São Paulo. 2007.

VINHA, T. P. **O educador e a moralidade infantil: uma visão construtivista**. 4º edição. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Belo Horizonte: Penso, 2011.

ZANETI, Nicole Bacellar. **A construção das concepções de Deus por crianças da Educação Infantil**. Dissertação (Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) — Universidade de Brasília, Brasília, 2012. XI, 138 f.

APÊNDICE A - Questionário

Prezada professora,

Este questionário é importante e necessário para que seja possível produzir e analisar indicações para a construção de uma formação docente significativa, tomando como referência as vozes do grupo de professoras da Educação Infantil que participam dos processos de formação em serviço de ensino religioso, nessa escola. É importante destacar que as informações aqui apresentadas serão de uso exclusivo do pesquisador e serão utilizadas apenas em produções e práticas relacionadas com o trabalho de pesquisa realizado. Os dados pessoais são confidenciais e estão sendo solicitados apenas para que seja possível entrarmos em contato, caso algum detalhe das respostas que não tenha sido compreendido pelo pesquisador precise ser esclarecido.

Muito obrigado!

PERGUNTAS DE CARACTERIZAÇÃO

- 1) Qual é o seu e-mail?
- 2) Qual é o seu nome?
- 3) Qual é a sua idade?
- 4) Há quanto tempo terminou sua graduação?
- 5) Há quanto tempo leciona no Liceu Santista?
- 6) A qual grupo do segmento Educação Infantil você pertence?
- 7) Você possui outra graduação? Se sim, qual? Você pretende fazer outra graduação, especialização ou pós-graduação? Se sim, qual/em que área?
- 8) Em seu percurso de formação, você cursou alguma disciplina que tivesse dado ênfase ao Ensino Religioso ou de Valores Humanos? Em caso afirmativo, que disciplina foi essa? Você poderia descrever brevemente como era feito esse trabalho?

QUESTÕES SOBRE O TEMA DA FORMAÇÃO DOCENTE – Objetivo: Analisar as concepções dos sujeitos da pesquisa referentes à formação docente

- 1) Você participou de alguma atividade de formação continuada de professores entre os anos de 2010 a 2017, no Liceu Santista?
 - 2) Caso você tenha participado de alguma prática/curso de formação continuada no Liceu, no período 2010-2017, você poderia mencionar uma da qual tenha gostado? O que mais lhe chamou mais atenção na prática mencionada? Por quê?
 - 3) O que você vê como fundamental em uma prática de formação em serviço de professores? O que não pode faltar? Por quê?
 - 4) Qual a sua visão sobre o papel da formação de professores para/na construção da prática pedagógica?
 - 5) A formação docente que você atualmente experiencia na escola, contribui para o o seu desenvolvimento profissional? (Sim) (Não) Em caso afirmativo, como isso acontece?
 - 6) Descreva brevemente um processo de formação docente do qual você tenha participado ou coordenado e que considera significativo?
 - 7) Se você fosse responsável por organizar uma formação de professores, por onde você começaria? Por quê?
-

QUESTÕES SOBRE O TEMA DO ENSINO DE VALORES HUMANOS – Objetivo:
Analisar as concepções dos sujeitos da pesquisa em relação ao ensino de valores humanos na prática pedagógica

- 8) Você vê relação entre educação e o ensino de valores? Que relação é essa? Justifique.
 - 9) O que você entende por valores humanos?
 - 10) Na sua opinião, é possível ensinar valores humanos na Educação Infantil? (Sim) (Não) Justifique sua resposta.
 - 11) Na sua opinião qual o papel do Projeto Político Pedagógico (PPP) em relação aos valores presentes na prática educativa da escola? No contexto da nossa instituição, você destacaria algum valor que considera importante e está presente no PPP? Qual(is)?
 - 12) Na sua opinião, quais seriam os valores importantes para a formação da criança? Por quê?
-

QUESTÕES SOBRE O TEMA DO ENSINO RELIGIOSO – Objetivo: Analisar as concepções dos sujeitos da pesquisa em relação ao ensino religioso na formação dos educandos, na Educação Infantil

- 13) Você considera o ensino religioso uma parte integrante da formação básica do cidadão? Por quê?
- 14) Para você, qual a finalidade do ensino religioso na Educação Infantil?

15) Dê um exemplo sucinto de uma prática de ensino religioso que você construiu e que deixou você e as crianças satisfeitas.

16) Qual(is) é(são) a(s) relação(ões) que você faz entre o ensino religioso e o ensino e a prática de valores humanos?

APÊNDICE B – Roteiro para entrevistas de aprofundamento

Questões para a entrevista:

- 1) Na sua opinião, quais os principais desafios para a prática do Ensino Religioso (ER) na Educação Infantil (EI), no seu local de trabalho? Poderia dar um exemplo de um desses desafios, descrevendo como ele se manifesta?
- 2) Na sua visão, quais as razões ou condições que contribuem para a perpetuação ou para o avanço do(s) desafio(s) que você mencionou?
- 3) Que elementos ligados à prática pedagógica você destacaria para superar os desafios elencados? Por quê?
- 4) Na sua opinião há alguma especificidade para trabalhar com o ER na EI? Poderia comentar um pouco sobre isso? É mais fácil ou mais difícil em relação ao tema e a faixa etária? Por quê?
- 5) Você sente necessidade de uma formação específica de ER para trabalhar essa temática com as crianças? Por quê? Em caso afirmativo, você teria sugestões sobre os temas a serem desenvolvidos na formação e sobre a estruturação desse trabalho?
- 6) Você vê relação entre o percurso formativo do docente e a elaboração e o desenvolvimento da prática de um ER plural?
- 7) Para você, o Projeto Político Pedagógico (PPP) poderia ajudar na potencialização de um ER plural, na escola? Como seria isso?

APENDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade Católica de Santos.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “**Práticas de ensino religioso de docentes da educação infantil: tensões e possibilidades.**”, que tem como objetivos:

- a) Analisar práticas de docentes da Educação Infantil buscando identificar tensões e possibilidades de superá-las.
- b) Levantar bibliografia pertinente sobre os temas que concorrem para a construção da prática pedagógica do ensino religioso, com destaque para o segmento da Educação Infantil;
- c) Compreender criticamente algumas das tensões e possibilidades presentes nas práticas analisadas, e apontar caminhos possíveis para a criação de novas práticas.

A investigação, de abordagem qualitativa e duração de 2 anos, tem o seu término previsto para agosto de 2018.

Sua participação nesse estudo consistirá em responder um questionário para posterior análise. Outros dados importantes para a realização da pesquisa serão coletados por meio da análise de documentos do contexto de investigação. Suas respostas serão tratadas de forma anônima e confidencial, isto é, em nenhum momento será divulgado o seu nome em qualquer fase do estudo. Quando for necessário exemplificar determinada situação, sua privacidade será assegurada, uma vez que seu nome será substituído de forma aleatória. Os dados coletados serão utilizados apenas NESTA pesquisa e os resultados divulgados em eventos e/ou periódicos científicos.

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você pode recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir de participar. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador.

O Sr(a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. Não haverá riscos de qualquer natureza relacionada a sua participação. O benefício relacionado à sua participação será de aumentar o conhecimento científico para a área de Educação, em geral e, em particular, para o campo da formação de professores.

O Sr(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o celular/e-mail dos pesquisadores responsáveis, permitindo que você possa tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Desde já agradecemos!

Alexandre Saul
Prof. Dr. do PPGE Unisantos
Cel: XXX
e-mail: asaul@unisantos.br

Sérgio Pereira Nogueira Junior
Mestrando do PPGE Unisantos
Cel: XXX
e-mail: sergionogueira@liceusantista.com.br

Santos, ____ de _____ de 20__.

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento.

Nome: _____

RG: _____

Endereço: _____

Tel: _____

Cidade: _____ Estado: _____

e-mail: _____

Local e data: _____, ____ de _____ de _____

Assinatura: _____