

O desenvolvimento religioso dos professores de Ensino Religioso e sua influência na ação pedagógica segundo James Fowler

Ivani Rivasoli

Pedagoga, especialista em Ensino Religioso, religiosa do Sagrado Coração de Jesus, assistente do Grupo de Pesquisa *Educação e Religião* - PUCPR.

ivaniravasoli@hotmail.com

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira

Mestre e Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Pontifícia Salesiana (Roma-Itália), Pós-Doutor em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), líder do Grupo de Pesquisa *Educação e Religião*, professor do Programa de Pós-Graduação em Teologia da PUCPR

srjunq@gmail.com

Resumo

A presente pesquisa objetivou identificar os diferentes saberes dos docentes, compreender o desenvolvimento e a influência da fé na ação pedagógica dos professores da disciplina de Ensino Religioso. O campo de pesquisa foram unidades de uma instituição de ensino de cunho humanístico cristão, confessional católica, particular, nos estados do Paraná e Rio Grande do Sul. Os dados foram obtidos por meio da aplicação de questionários aos professores de Ensino Religioso desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Para alcançar os objetivos propostos, cinco pontos foram estabelecidos para discussão e análises dos resultados: (1) identificação dos professores - idade, sexo, tempo de atuação na área da educação e como professor de Ensino Religioso; (2) formação dos

professores, saberes, conhecimentos adquiridos ao longo de sua história e trajetória profissional; (3) aspectos religiosos, desenvolvimento da fé, experiências religiosas e espiritualidade; (4) o saber religioso; (5) análise das influências da fé na ação pedagógica, pois se acredita que todo professor exerce influência na vida e na aprendizagem dos educandos, sobretudo o de Ensino Religioso, pois desempenha papel decisivo nesse processo, uma vez que o como fazer está ligado à sua formação como educador e àquilo em que acredita. A base teórica deste trabalho fundamenta-se em Tardif (2002), que aponta os diferentes saberes docentes, afirmando que por meio desses saberes é modelado o perfil do educador e em James W. Fowler (1992), que apresenta seis estágios do desenvolvimento da fé baseando-se nos estudos de Piaget (1983), Kolberg (1958) e Erikson (1976).

Palavras-chave:

Saberes docentes; ensino religioso; desenvolvimento da fé; ação pedagógica; formação de professor.

Em nossa sociedade, com frequência ouvimos pessoas falando sobre a importância de se ter conhecimento. Alguns acreditam que estamos na “era do conhecimento”. Imbuídos por uma força cultural, assumimos tal ideologia; no entanto, é errôneo reduzir o conhecimento aos saberes formais adquiridos em escolas e universidades. O ser humano, por sua própria natureza, traz em si a busca do conhecimento. Segundo Tardif, os saberes dos professores são oriundos de:

[...] saberes pessoais, saberes provenientes da formação profissional para o magistério, saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, saberes provenientes de sua própria experiência na profissão na sala de aula e na escola [...]. O saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação [...] (TARDIF, 2008, p. 63-64).

Com essa afirmação, torna-se evidente que os saberes não aparecem na ação pedagógica do professor de forma isolada; eles surgem em diversificados âmbitos e esferas, pois o professor não tem uma única concepção em sua prática, mas várias concepções que fundamentam sua ação e seus saberes. Nesse sentido, Tardif (2002), ao abordar esse tema em suas pesquisas, dispõe que o saber docente é um saber plural, formado pelo “amálgama”, mais ou menos coerente, de “saberes procedentes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” com os quais os professores constituem diferentes relações e passam a ser incorporados à prática docente. À medida que os saberes da experiência vão sendo edificados, todos os demais saberes serão retraduzidos por eles na forma de hábitos, ou seja, de um estilo pessoal de ensino, em traços de personalidade que se expressam por um saber-ser e de um saber-fazer pessoais e profissionais legitimados pelo trabalho cotidiano.

Tardif (2002), ao propor o estudo desses saberes, propicia ao professor criar sua identidade como profissional da educação. Portanto, como seres em construção, é fundamental que os saberes dos professores ocorram de maneira global a outras dimensões do ensino. Ao longo da história pessoal, os saberes e as experiências foram assimilados pelos professores e, de certa forma, exercendo influências em sua opção profissional e em sua ação pedagógica.

A experiência diária de trabalho é tão importante quanto a teoria passada em sala de aula. Assim, é necessário que o professor de Ensino Religioso faça ponte entre a teoria e a prática, entre o conhecimento acadêmico e as experiências pessoais para que sua ação envolva seus educandos em uma aprendizagem significativa, aprendendo a aprender, a pensar, a relacionar os conhecimentos estudados com os conhecimentos adquiridos nas experiências cotidianas, dando significado ao aprendido. O professor precisa entender que o conteúdo ensinado seja de total significação para a vida de seu educando, usando sempre a crítica para

discernir quando este apresentar dificuldade em transformar o que lhe foi ensinado. Segundo Libâneo,

O Ensino envolve sentimentos, emoções. Daí a necessidade de conhecer e compreender motivações, interesses, necessidades de alunos diferentes entre si, capacidade de comunicação com o mundo do outro, sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural do aluno (LIBÂNEO, 1988, p. 88-89).

Esses dados sinalizam a importância que o professor precisa dar à sua carreira e a necessidade constante de atualizar sua prática para que não fique estagnada. O saber não tem dono. Todos sabem alguma coisa, todos possuem um capital cultural. Portanto, o professor de Ensino Religioso necessita reconhecer que seus educandos não são depósitos de conteúdos; é essencial uma relação com eles para que o saber desenvolva-se de maneira recíproca. Não adianta o professor querer impor os saberes aos educandos se esse saber não suscitar o interesse e o gosto por aquilo que é ensinado. Carl Rogers afirma: “Os educadores precisam compreender que ajudar as pessoas a se tornarem pessoas é muito mais importante do que ajudá-las a tornarem-se matemáticas, poliglotas ou coisa que o valha”.

Em nosso país, o investimento em educação não é prioridade. Os professores são mal remunerados; investe-se pouco na formação contínua, há rotatividade de pessoal, fragmentação do trabalho e ruptura com os educandos, ocasionando assim o desgaste, a não realização pessoal e profissional e até mesmo o abandono da profissão.

Com base em pesquisas realizadas por autores como Dubar (2006), afirma-se que o trabalho não é unicamente transformar um objeto ou situação em outra coisa, mas, também, transformar a si mesmo no e pelo trabalho. Essa postura defende a importância da aprendizagem por meio das experiências do professor; enfatiza-se, portanto, que para o trabalho do professor ser significativo e produtivo, é necessário interação com os educandos. Segundo Tardif,

[...] o objeto do trabalho dos professores são seres humanos individualizados e socializados ao mesmo

tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho são, portanto, relações humanas e individuais e sociais ao mesmo tempo (TARDIF, 2008, p. 128).

É fundamental “situar o saber do professor na interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2002, p. 16).

O professor de Ensino Religioso necessita proporcionar ao educando a conquista da autonomia na aprendizagem. Se o professor oferece tudo pronto, o educando não descobre, não se sente desafiado para tal. A ajuda e a mediação do professor são essenciais para a construção do conhecimento. A interação entre professor e educando sofre influências de ambas as partes. Segundo Cabanas, a interação que se dá no processo pedagógico não é neutra. “É muito difícil educar um indivíduo sem influenciá-lo; no limite diríamos que é impossível, [...] o educador corre sempre o risco de dar algo de si ao seu educando” (CABANAS, 2002, p. 243). Essas influências precisam possibilitar a partilha, a reflexão, a construção de saberes de forma a transformar a escola e construir um mundo melhor. A sala de aula é ambiente de convivência; nela se desenrolam as diversas relações, é espaço propício para aprender, mas, principalmente, para construir conhecimentos e significados para a vida.

Frente aos enormes desafios que se apresentam, as oportunidades que emergem no processo formativo do professor necessitam ajudá-lo a dialogar com a cultura, com as diferenças, a construir relações de alteridade, a estar aberto à prática educativa dialógica, pois o professor de Ensino Religioso não pode ser um conteudista; ele, ao mesmo tempo em que ensina, é ensinado pela experiência diária.

No vasto campo da religiosidade, ele não pode perder sua identidade religiosa. A educação é tarefa árdua e difícil, porém é uma missão importante no mundo atual carente de referenciais. O professor, às vezes, é o único referencial na vida de seus educandos. É importante que ele acredite

no potencial daqueles que lhe são confiados e, ao mesmo tempo, questione sobre o modelo de vida que está oferecendo aos seus educandos.

Elli Benincá afirma que: “O mínimo que se requer do investigador é que possua experiência religiosa e uma pré-compreensão do fenômeno religioso” (BENINCÁ, 2001, p. 54-63).

Estabelecer relação entre os acontecimentos, interpretar a vida, escolher caminhos e discernir valores não são somente tarefas do Ensino Religioso, mas sim de todas as outras áreas do conhecimento. Dessa forma, o ensino será significativo na vida dos educandos. Segundo Figueiredo,

Como disciplina integrante do sistema educacional na sua globalidade, o Ensino Religioso é o processo de educação da dimensão religiosa do ser humano que, na busca da razão de existir, realiza a experiência do religioso, num movimento de relação profunda consigo mesmo, com o mundo cósmico, com o outro, seu semelhante, e com o Transcendente (FIGUEIREDO, 1995, p. 110).

Compreender o processo constitutivo da identidade profissional implica entender o modo como os professores interpretam a atividade docente e, consequentemente, direcionam suas ações na prática educacional.

Importa destacar que a reconstrução da identidade profissional é tarefa individual, porém condicionada à estrutura social e histórica num determinado contexto. A noção de identidade, da construção de um sistema simbólico que confira significado para a profissão está intimamente ligada às características que determinam o grupo com o qual o indivíduo se identifica.

Os estágios da fé e o desenvolvimento humano

Todos nós, um dia, fomos crianças e experimentamos o que é “ser criança”. Com certeza, essas experiências teceram nossa história, possibilitando a construção de nossa identidade como adultos; são experiências ricas em significados e exercem influências na ação docente. Como

seres sociais que somos, é na relação com os outros que nos encontramos e nos definimos como pessoa, como gente. Consequentemente, o desenvolvimento da fé se dá por meio das relações humanas e seu alicerce se dá na infância, sendo mediado pelas experiências que vivenciamos. Isso influencia o significado que damos à vida e à maneira como desenvolvemos a fé.

O autor da teoria dos estágios da fé, James Fowler, relaciona a fé com o significado atribuído à vida e também com o reconhecimento da necessidade do outro. Isso porque a fé está ligada às perguntas da vida e suas relações. E é a partir das relações que se pode entender a importância deste estudo, percebendo a influência que a fé exerce na vida e na ação docente.

Fowler (1992) assegura ser pré-estágio o período que antecede a interação linguagem e pensamento. Esse momento é denominado fé indiferenciada, pois não há nenhuma relação com um outro transcendente/imanente explícita pela criança ou valores e crenças que direcionem suas ações. É necessário que o bebê se sinta acolhido e querido em seu ambiente, pois sua dependência é muito maior do que a de outros mamíferos. Fowler afirma:

Creio que estão corretos aqueles observadores que afirmam que nossas pré-imagens de Deus originam-se aqui. Particularmente, elas se compõem de nossas primeiras experiências de mutualidade, nas quais formamos a consciência rudimentar de nós mesmos como seres separados e dependentes de outros imensamente poderosos, que estavam presentes em nossa primeira tomada de consciência e que “nos conheciam” - com olhares reconhecedores e sorrisos reconfirmadores - quando de nosso primeiro autoconhecimento. Chamo-as de pré-imagens porque em grande parte formam-se antes da linguagem, antes dos conceitos e numa época que coincide com o surgimento da consciência (FOWLER, 1992, p. 106).

Portanto, nesse estágio encontram-se arraigadas as pré-imagens de Deus, pois a criança ainda não se distingue dos outros. A confiança da criança na vida e no mundo pode ser prejudicada quando ela não sente, não experimenta a

confiança no relacionamento com os pais e responsáveis, bem como quando é falha a assistência e os cuidados a ela prestados nessa fase.

Para Erikson (1976), é nesse estágio do desenvolvimento humano que se dá a formação da confiança (confiança versus desconfiança), que corresponde ao período do nascimento até um ano e seis meses de idade aproximadamente. Segundo o autor, a confiança da criança em seu cuidador é a principal responsável para elaborar sua conceituação de Deus. Destarte, o estabelecimento de relacionamentos saudáveis é indispensável no início da vida.

Segundo a epistemologia genética de Piaget, a criança, nesse período, está na fase sensório-motor, em que predominam os reflexos naturais; a relação com o meio é física, possibilitando “as construções de categorias do objeto e do espaço, da causalidade e do tempo” (PIAGET, 2006, p. 21). Os órgãos de sentido são a principal fonte para a estimulação da inteligência.

Portanto, os aportes de Jean Piaget, com seus estágios de desenvolvimento cognitivo, e de Erik Erikson, com a descrição do desenvolvimento psicossocial, completam o que Fowler (1992) afirma sobre a mutualidade e a confiança nesse estágio.

No campo da moral, Kolberg assim a define: “A ordem sócio-moral é definida em termos de status de poder e de possessões ao invés de o ser em termos de igualdade e reciprocidade” (KOLBERG, 1971, p. 164). Ou seja, se um ato é negativo, terá uma repercussão negativa-punição e se um ato é positivo, sua repercussão será positiva.

Fowler denomina o estágio 1 como fé intuitivo-projetiva; ela se inicia quando pensamento e linguagem estão no mesmo compasso, no período dos três aos sete anos, sendo caracterizada pelo autor como

[...] a fase fantasiosa e imitativa na qual a criança pode ser influenciada de modo poderoso e permanente; por exemplos, temperamentos, ações e estórias da fé visível dos adultos com as quais ela mantém relacionamentos primários (FOWLER, 1992, p. 116).

É de suma importância a qualidade dos relacionamentos que a criança estabelece com o adulto de seu convívio, pois está atenta aos seus gestos, rituais e palavras. Esses podem influenciar marcando positiva ou negativamente os primeiros relacionamentos da criança com o sagrado, com Deus. Para as crianças que não recebem essa bagagem na família, o professor de Ensino Religioso pode desempenhar esse papel, possibilitando vínculos que as ajudem a fazer essa experiência. Porém, percebe-se que o caráter universal da fé está presente; mesmo se no ambiente onde a criança está inserida não se cultive a religião, a fé é perceptível, as crianças têm uma imagem de Deus. A fé vai se desenvolvendo de acordo com os conceitos de vida e de morte que lhes são transmitidos. O ambiente é um fator importante para gerar confiança, o que permitirá à criança expressar a imagem que está sendo constituída de Deus.

No *estágio 2*, cognominado fé mítico-literal, o pensamento lógico está presente. A criança apresenta domínio na definição de tempo e espaço. Tende a investigar e a testar os ensinamentos dos adultos e fala sobre sua própria experiência. Para Fowler (1982), a fase da fé mítico-literal corresponde à idade dos sete aos 12 anos.

Nessa fase, assume-se a crença, as histórias e as narrativas do grupo. O desenvolvimento do pensamento operacional concreto ajuda a desencadear o estágio mítico-literal da fé. A criança começa a ter grande interesse em saber como as coisas são e distingue a realidade da fantasia. É nessa fase que se torna significativa a escola, o grupo religioso, a sociedade como fontes de pertença. É forte a identificação com o grupo, com a comunidade a qual pertence. Fowler assegura que nesse estágio

[...] a pessoa começa a assumir para si as estórias, crenças e observâncias que simbolizam pertença à sua comunidade. As crenças são apropriadas com uma interpretação literal assim como as regras e atitudes morais (FOWLER, 1992, p. 128).

A esperança supera o medo. As atitudes tomadas vão dando certa credibilidade e segurança. Destaca-se o papel

fundamental da ética religiosa, pois é fonte de gratificação para a criança e o pré-adolescente. As relações sociais se dão em um nível bastante egoísta, pois o indivíduo busca sua própria satisfação no cumprimento das regras sociais (DUSKA; WHELAN, 1994) e preceitos religiosos. Talvez seja essa a razão pela qual a comunidade religiosa passa a ser lugar para sentir-se bem. A autoridade dos pais e a visão que tinham deles como super-heróis passam a ser questionadas. Amplia-se o círculo das relações sociais, o que contribui para o sentido de pertença a um grupo, seja ele religioso ou não.

Para Erikson (1972), os grupos restritos possuem papel fundamental na autoestima e no processo de construção da identidade dos adolescentes. Os questionamentos como quem sou, o que fazer e em que acredito afirmam a busca do adolescente pela própria identidade.

Na relação com o transcendente, a perspectiva de Deus ganha conotação maior, está mais próximo, é mais pessoal, existe sintonia. As atitudes dos pais são relacionadas com as atitudes paternais de Deus, principalmente na questão da tomada de decisões por parte dos pais. Deus ainda é entendido por meio de elementos antropomórficos. A noção de justiça de Deus é baseada na reciprocidade, ou seja, se Deus é justo, as pessoas devem ser justas também. Constrói um mundo mais ordenado. Quanto às regras e atitudes morais, a inclinação é maior nessa fase. Assim, é necessário oferecer auxílio para que as crianças não se tornem fundamentalistas, exigentes, perfeccionistas e super controladoras. A fé mítico-literal proporciona um suporte lúdico e criativo diante das crises e fracassos e é propulsora da vida devocional pela forma como se desenvolve, nessa fase, a estruturação da fé. A partilha de experiências dos adultos com as crianças favorece a construção coletiva, e a influência mútua de gerações possibilita um enriquecimento no sentido de vida que surpreende os “literalismos” arraigados numa fé fragilizada.

No estágio 3, definido como fé sintético-convencional, a

transformação física e a busca de identidade são elementos que balizam o período. O adolescente busca descobrir quem ele é e o que quer ser. A crise de identidade é, na verdade, uma crise de autoridade, pois duvidam de si, dos pais, da religião, de tudo o que lhe foi transmitido na infância e que, agora, já não lhe convém; está presente também a busca do “ser eu próprio”, não algo emprestado ou reflexo de outrem. Para Erikson (1972), os namoricos nessa fase são uma forma de autoafirmação.

Fowler (1992) utiliza a simbologia do espelho quando aborda o estágio da fé-sintético convencional. A metáfora do espelho utilizada pelo autor expressa que o adolescente procura ver o outro vendo a si mesmo e vice-versa. Nessa fase, o adolescente está preocupado com o que os outros pensam ou acham dele, busca corresponder às expectativas e ao juízo de outrem, vive muitas vezes em função do que os outros dizem e do que é conveniente. Surge a necessidade de sintetizar valores, informações e crenças, de forma a sustentar uma ideologia que dê base para a identidade e as perspectivas pessoais.

Para Fowler, desponta a capacidade de formar o “mito pessoal, o mito do próprio devir da pessoa em identidade e fé, incorporando o passado e o futuro previsto em uma imagem do ambiente último, unificada por características de personalidade” (FOWLER, 1992, p. 147). Esse estágio é considerado de transição, pois os valores obtidos nas relações pessoais são sintetizados. O indivíduo é convencional no que se refere à opinião de outros, sendo sua perspectiva bastante dependente. O conceito de autoridade, está associado às pessoas que exercem liderança institucional e legal; essa autoridade quando atrelada de forma significativa a Deus, à visão do divino e à autoimagem sadia, será elemento indispensável à formação da identidade.

Quando Deus é um outro significativo nesta miscelânea - e o divino é sempre, em potencial, aquilo que James Cone chamou de ‘Outro Decisivo’-, o comprometimento com Deus e a auto-imagem (*sic*) correlata podem exercer um poderoso efeito

ordenador sobre a identidade e a perspectiva de valores do adolescente (FOWLER, 1992, p. 132).

Embora exista toda essa aproximação com o divino, o adolescente apresenta limites no conhecimento de Deus, permanecendo certo mistério na opção de viver, fundamentado em crenças e convicções. Nesse estágio, a busca é de um relacionamento mais pessoal com Deus, em uma perspectiva mais dialógica. Ele passa a ter uma visão de algo misterioso, e Deus é visto como guia, amigo e companheiro sempre pronto a orientar e a apoiar. Estabelece relacionamento profundo, no sentido da aspiração de conhecimento do outro.

O estágio 4, considerado como fé indutivo-reflexiva, se dá na vida adulta, apresentando variações de idade devido às experiências do indivíduo no convívio social, o que difere dos estágios anteriores. A fé individuativo-reflexiva abrange uma visão crítica dos valores dos quais a pessoa se apropriou anteriormente. O conceito e a opinião sobre diferentes assuntos serão mais autônomos, embora o grupo continue tendo sua importância. Amplia-se o senso de responsabilidade pessoal mediante as escolhas e os compromissos assumidos. A escolha por determinados valores e posicionamentos são essenciais nessa fase do desenvolvimento da fé. A definição da fé e da individualidade necessita ser amadurecida, levando o indivíduo a questionar de forma crítica a autoridade externa, não no sentido de desrespeito, mas na busca desse encontro e da própria autoridade e identidade, livre de influências externas. Essa crítica também acontece internamente em relação à opinião dos demais perante suas escolhas pessoais. Diante das ambiguidades da vida, a fé é mais autônoma e demanda decisões, o que contribuirá para o equilíbrio e a estabilização.

Quando não vivenciado adequadamente esse estágio, surge o perigo de relativismo ou absolutismo exagerados. A crítica torna-se extremista, podendo incidir na dificuldade de relacionamento maduro com a realidade ou com as pessoas. O sustentáculo das crises na fé individuativo-reflexiva pode

ser nutrido com abertura, partilha na comunidade ou grupo a que pertence. É necessário dar suporte aos jovens nesse estágio, para desencadear reflexões e aprofundamentos de assuntos desafiadores de seu cotidiano.

No estágio 5, definido como fé conjuntiva, a pessoa começa a rever as imagens do eu, trazendo consigo o desafio de ampliar sua vida sem se esquecer do passado, sem parar no tempo, olhando para frente com esperança. O estágio da fé conjuntiva ultrapassa o sistema ideológico específico. Os significados da fé vão além do que pode ser racionalmente afirmado, e existe uma síntese vivencial dos opostos num nível mais profundo. A pessoa reconhece que não é possuidora da verdade, mas que a verdade pode ser encontrada também no outro, de forma dialógica. O vínculo com o símbolo sagrado não está fechado em si mesmo, mas pode ser redimensionado. Os riscos desse estágio são a passividade e a ociosidade, que afetam as relações profundas, adquiridas ao longo da vida, com as quais se compromete e onde Deus está presente e a abertura ao mundo do outro, o que implica saber lidar e respeitar as diferenças ideológicas que permeiam suas vidas. Acreditam que Deus está presente em outras pessoas e que elas podem ensiná-la a viver e a não perder o sentido último da existência humana. À medida que se dá o confronto do indivíduo com seus próprios dilemas, as supostas crises são um trampolim, impulsos para a maturidade, instrumentos de aprendizagem.

Nessa fase, para Erikson (1976), a preocupação da pessoa está em tudo o que pode ser gerado, como por exemplo filhos, ideias e produtos. Gera e se dedica ao cuidado do que gerou, fato perceptível principalmente em relação à transmissão dos valores sociais de pai para filho. O ser humano sente que sua personalidade foi enriquecida e não alterada com tais ensinamentos, devido à necessidade intrínseca que existe no homem de transmitir, de ensinar.

Para Kolberg (1958 *apud* DUSKA; WHELAN, 1994), os princípios universais de consciência são referências no campo da moral nesse estágio. Se as normas não atendem

aos princípios éticos universais da liberdade, da justiça e do direito à vida, devem ser mudadas e até mesmo desobedecidas.

Para Fowler (1992), o *estágio 6* é definido como fé universalizante. Nele, a pessoa se entrega totalmente, com desapegos surpreendentes, à transformação da realidade atual na direção de uma realidade transcendente. Dedica-se ao amor e à justiça, afrontando os conceitos limitados e reducionistas. Amplia a visão da vida, não mede esforços na dedicação pelo ser. O princípio fundamental que rege a vida humana nesse estágio é o ser, conseguindo influenciar outros, devido ao seu profetismo e a sua maneira utópica de ver a vida, não sendo egoísta. Sabe dialogar com o diferente, busca ações em prol da justiça, da ética e da solidariedade, criam redes de apoio, possui grande capacidade de socialização, exerce liderança baseada em critérios universais. A pessoa apresenta certa indignação diante da realidade e dos diversos contextos em que se nega a existência humana e todas as formas de violência e de desrespeito para com ela, possuindo grande capacidade de intervenção na sociedade e transformação da mesma devido à liderança que exercem. Os projetos humanos aqui se convergem em valores que estimulam e fundamentam as escolhas pessoais e comunitárias. As pessoas nesse estágio apresentam facilidade em acolher o diferente, em reconhecer a integridade do outro, mesmo partindo de concepções de mundo bem distintas e em aceitar a morte e entendê-la como “consolidação final” (ERIKSON, 1976, p. 247).

Análises dos dados

Referente à *identificação dos educadores* na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, o universo docente é predominantemente feminino. Esse perfil vai se modificando à medida que se caminha da educação infantil para o ensino médio, ressaltando que os professores de sexo masculino atuam predominantemente e apenas no

ensino fundamental II e ensino médio. Referente ao *tempo de atuação na educação*, este varia de seis meses a 30 anos; na instituição pesquisada, entre seis meses a 25 anos e como professores de Ensino Religioso, está entre seis meses a 25 anos. Percebe-se que a maioria começou atuar como professor de Ensino Religioso ao principiar seu trabalho na instituição.

Pode-se afirmar que o ser humano é uma junção de inúmeros fatores psicológicos associados a fatores físicos e espirituais. Apesar das diferenças individuais, culturais, sociais e religiosas, todos os seres humanos refletem sobre a existência ou não de Deus, sobre o quanto Ele influencia a vida em seus diversos âmbitos. A busca se processa de maneira individual e coletiva. O grupo de educadores participantes da pesquisa pode ser considerado homogêneo, pois, em quase sua totalidade, todos são cristãos do grupo católico, com exceção de uma professora pertencente ao grupo evangélico. Quanto a *participarativamente ou não de atividades religiosas*, destaca-se que, para alguns, a participação é considerada ativa quando se está inserido em pastorais, grupos e movimentos específicos; para outros, a participação em atividades como missas, novenas, estudos e celebrações religiosas é semanal. Um pequeno grupo relata não participarativamente de tais atividades, e poucos não responderam às questões. Nota-se que a maioria vivencia sua religiosidade e sua fé coletivamente em um grupo religioso, por meio dos ritos e em comunidade.

Quanto à *formação dos professores pesquisados*, constatou-se que eles entendem a formação continuada como tempo de estudo e reflexão realizada por meio de cursos, palestras e seminários, troca de experiências e de saberes, apoio e preparo profissional. A formação continuada, para eles, promove situações de desafios, auxilia na mediação e na construção do conhecimento, contribui para a atividade docente, renova, atualiza, capacita e aperfeiçoa o indivíduo, proporciona melhorias na qualidade de ensino, contribui para a integração teoria

e prática, amplia continuamente o conhecimento, prepara para a diversidade, reflete criticamente a prática, leva à pesquisa e acontece durante a vida e não só no ensino formal.

Conforme descreve Tardif (2002, p. 36), “o saber docente é um saber plural, formado pelo ‘amálgama’, mais ou menos coerente, de saberes procedentes da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” com os quais os professores constituem diferentes relações a serem incorporadas à prática docente. Para Junqueira:

A prática de todo professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz (JUNQUEIRA, 2002, p. 110-111).

Na tentativa de compreender os relatos quanto à *concepção de educação que orientou a formação dos professores*, percebeu-se, por meio de algumas respostas, certa confusão em suas bases teóricas, o que pode comprometer a prática pedagógica. Evidencia-se, pelos dados apresentados, que eles necessitam de formação continuada. Além disso, solicitou-se exemplos da concepção que os orientou em sua formação. Constatou-se um número relativamente alto de professores que não responderam a essa questão; houve também aqueles cujas respostas não condizem com a concepção adotada. Reforça-se aqui o que foi percebido na questão anterior, referente à falta de clareza das concepções. Elas se complementam e precisam permear o processo pedagógico, implicando a superação do senso comum e a informação fragmentada, o que exige responsabilidade e coerência pedagógica. Para Freire (1988, p. 44), a reflexão sobre a prática é de fundamental importância, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. A falta de uma justificativa teórica que sustente a prática

leva o professor a agir de forma intuitiva e amadora, reproduzindo modelos desvinculados da realidade.

Quantidade significativa de professores afirmam que as concepções em seu período formativo foram perpassadas pelos valores. Nota-se, cada vez mais, que as instituições tentam aliar o ensino de conteúdos trabalhando os valores. É o que educadores chamam, atualmente, de temas transversais, que perpassam as aulas de biologia, português, artes, entre muitas outras. Solicitou-se aos professores exemplos de conhecimentos obtidos em seu curso de licenciatura que contribuíram para a sua formação. Por meio dos dados obtidos, percebe-se uma diversidade de conhecimentos adquiridos pelos professores durante sua formação profissional. Desse modo, afirmamos que, ao pensar no educador como ser humano, levamos à sua formação o desafio de resgatar as dimensões culturais, política, social e pedagógica; isto é, resgatar os elementos cruciais para que se possa redimensionar suas ações no e para o mundo, trabalhando de forma integral.

Vale ressaltar que, para muitos professores, dos fatores que contribuíram para sua formação alguns se destacam: o contato com as disciplinas na área de humanas, as experiências dos estágios, as metodologias e a didática utilizadas nas aulas. O estágio é um grande meio para a análise reflexiva, permitindo a transposição dos saberes práticos para as novas situações e a aquisição de habilidades de profissionais mais experientes.

Tendo presente as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNCP) aprovadas pelo MEC em 2006, a Resolução n. 01/CNE/CP/2006 e considerando o Parecer n. 5/CNE/CP/2005, que orienta a formação de professores para atuar com a questão da diversidade, sabendo que uma das finalidades desse curso é a atenção especial à diversidade sociocultural e regional do país, o questionário aplicado também contemplou, em uma das questões, *a diversidade cultural brasileira e o modo como foi abordada*. A maioria dos professores respondeu que tal aspecto foi trabalhado; a

minoria, que foi pouco trabalhado; outros, que não foi trabalhado e alguns não responderam. Percebe-se que a diversidade cultural é um tema recente e ainda não trabalhado de forma efetiva na formação de professores. Trabalhar a diversidade cultural é um grande desafio para o professor, pois a cultura é dinâmica, está sempre em movimento. A expressão utilizada por Tardif, “mobilização de saberes”, transmite uma ideia de movimento, de construção, de constante renovação, de valorização de todos os saberes e não somente do cognitivo; revela a intenção da visão da totalidade do ser professor, o que inclui a questão da diversidade cultural.

Quanto à *formação acadêmica* dos professores pesquisados, a área de formação superior com maior número de professores em relação ao total de docentes é Pedagogia. A maioria dos docentes apresentaram mais de uma área de formação em graduações, pós-graduação e mestrado. Tardif (2002) considera que o professor, ao desempenhar seu trabalho, se apoia nos conhecimentos disciplinares, didáticos e pedagógicos adquiridos na escola de formação e nos conhecimentos curriculares veiculados em programas e livros didáticos, mas considera ainda que eles são provenientes também de sua cultura pessoal, de sua história de vida, de sua escolaridade anterior e em seu próprio saber proveniente de experiências profissionais.

A religiosidade no ser humano

O ser humano é um ser religioso e leva essa religiosidade dentro de si. O homem religioso acredita que Deus o criou e, portanto, sua origem provém de uma divindade. Esse aspecto foi evidenciado analisando a questão sobre se já ouviram falar de Deus. Todas as respostas foram afirmativas. Fowler (1992) define religião como uma “tradição cumulativa” e que pode ser manifestada em textos, mitos, profecias, relatos, narrativas, símbolos visuais, música, dança, teologias, arquiteturas. É a fé, a experiência

mais profunda e pessoal, é o jeito, a maneira como a pessoa manifesta o valor transcendente.

Os entrevistados foram também interrogados sobre o que sabiam de Deus. As respostas foram bem diversificadas. A imagem que têm de Deus revela que tais respostas projetam exatamente o que pensa o grupo religioso a que pertencem. A menção de Deus com o nome de “Pai”, a linguagem da fé de seu grupo religioso, indica principalmente dois aspectos: que Deus é origem primeira de tudo e autoridade transcendente e que, ao mesmo tempo, é bondade e solicitude de amor para todos os seus filhos. No Catecismo da Igreja Católica (IGREJA CATÓLICA, 1993, p. 238-248) afirma-se ainda que Deus é o Pai Todo Poderoso.

Questionados sobre como havia começado o mundo, reafirma-se o conceito acima. Para ratificar as fontes de onde e como acreditam que começou o mundo, indagamos sobre como sabiam daquilo. Mais de uma fonte foram citadas; todas foram consideradas, destacando-se como fonte principal a Bíblia, os ensinamentos recebidos na família e os estudos religiosos realizados. Quando interrogados se gostavam de Deus, os 104 entrevistados, unanimemente, responderam que sim. Ao serem interrogados por que gostavam de Deus, percebeu-se certo aceno da fé mítico-literal, manifestada no estágio 2, embora seja característica da idade de escola primária - alguns adolescentes e adultos podem permanecer nesse estágio. A relação de Deus com o ser humano, nesse estágio, se baseia na reciprocidade, na troca de favores e na proteção por boas ações (FOWLER, 1992). Nota-se também, em algumas respostas, que as imagens de Deus têm características do estágio 3, denominado fé sintético-convencional. Elas surgem quando os entrevistados se referem a Deus como companheiro, orientador, presença, amor, apoio e conforto nas horas difíceis. Outro sinal característico do estágio 3 está na afirmativa de que Deus é mistério. É no estágio 3 que se dá início à construção das relações sociais dos adolescentes ou adultos, para além dos contextos familiares, definindo

a identidade e a fé pessoal. Esse estágio, além de ajudar a compreender o desenvolvimento da fé em um adolescente, também ocupa “um lugar permanente de equilíbrio” para muitos adultos (FOWLER, 1992, p. 146).

Em algumas respostas surgem também características do estágio 4, fé individuativo-reflexiva, que marca o início da idade adulta, pois o indivíduo está em busca de autenticidade, por meio da reflexão crítica sobre os valores anteriormente recebidos, do ego executivo moldado.

Na questão sobre quais histórias sabem sobre Deus, a maioria dos indagados conhece a existência de Deus por meio da Bíblia. A Bíblia, mais do que ensinar sobre Deus, pressupõe sua existência e é o testemunho escrito da sua revelação na história. O Deus da Bíblia é revelado. Ele age na história e na vida de seu povo escolhido, Israel, e na vida da Igreja, formada por todos os que creem em Jesus Cristo e o confessam como Senhor e Salvador. As demais respostas estão relacionadas à família, ao grupo religioso por meio da catequese e aos estudos.

Quanto à questão sobre a possibilidade da morte de Deus, pode-se dizer que esse grupo de professores encontra-se nos estágios 3 e 4. No tocante à relação com Deus foi questionado se os entrevistados falavam com Ele. Vários professores mencionaram mais de uma forma de falar com Deus e a que prevaleceu foi a oração. A oração é um colóquio íntimo e cordial com Deus, por quem sabemos ser amados. O ser humano necessita de momentos de silêncio, de reflexão e de intimidade com o transcendente. Alguns professores mantêm seu contato com o transcendente por meio dos ritos que facilitam essa sintonia.

Na questão sobre se já ouviram falar de Jesus Cristo, todas as respostas foram afirmativas. Questionados sobre o que sabem sobre Cristo, apresentaram mais que uma fonte de informação. Contudo, a maioria enfatiza Jesus como Salvador e como Filho de Deus nascido de Maria. A fé cristã é centrada em Jesus Cristo, o Filho do Deus Altíssimo que trouxe a salvação. Assim, um educador cristão, em sua ação

educativa, necessita deixar transparecer as virtudes e os valores vividos e ensinados por Cristo, assumindo, com responsabilidade, sua missão de educar e promovendo o respeito pela dignidade do ser humano em suas dimensões afetiva, cognitiva, psíquica, física, social e espiritual, marcando positivamente a vida de seus educandos.

Questionados sobre pessoas que no passado ou no presente tenham sido ou são significativas, no sentido de moldar a perspectiva a respeito da vida, os pesquisados trazem exemplos como Madre Tereza de Calcutá, Martin Luther King e Francisco de Assis, arquétipos do estágio 6, descrito por Fowler (1992) como fé universalizante. As pessoas de fé universalizante se identificam com as que sofrem com as minorias, tomam suas dores, lutam de forma não violenta pela vida ameaçada, são comprometidas com alguma causa, exercem liderança, marcam a história e influenciam outros por meio de seu exemplo. São capazes de transformar a realidade e falam à realidade. Ressalta-se também nesse quesito a influência da família, de amigos e de professores. Questionados sobre experiências religiosas importantes que tiveram ou estão vivenciando, a maioria respondeu afirmativamente; ao exemplificá-las, percebe-se grande diversidade de fontes.

O saber religioso

Cabe à escola instrumentalizar o educando, favorecendo-lhe o desenvolvimento integral, ou seja, contemplando todos os aspectos da pessoa: físico, mental, emocional, intuitivo, espiritual, racional e social. Diante do mistério do transcendente, a perplexidade do educador necessita antecipar à do educando para que possa responder às questões trazidas ou estimular outras. Sua síntese centra-se na própria experiência. No entanto, necessita apropriar-se da sistematização de outras experiências que permeiam a diversidade cultural. Na cultura atual do descartável, percebe-se que pessoas de todas as idades vêm perdendo o

sentido da vida e necessitam ser incluídas nesse novo mundo que vai surgindo. Desse modo, a tarefa de educar contém em si um grande desafio. O educador que não tem consciência desse desafio, com certeza, sentirá que sua ação é vazia e sem sentido. Educar vai muito além de ensinar e fazer com que os educandos aprendam.

Quando questionados sobre os saberes que servem de base ao ofício de professor, os pesquisados apresentaram vários exemplos. Destacam-se os valores humanos e cristãos, os saberes profissionais e religiosos e o respeito à diversidade. Por exercerem seu ofício como educadores em uma escola confessional católica e imbuídos desse espírito, evidencia-se, fortemente, nas entrelinhas das respostas, a tarefa essencial da escola católica, que é a educação integral do ser humano e o compromisso com a educação para os valores. Portanto, é de fundamental importância que a comunidade educativa esteja imbuída desses valores e animada por um espírito evangélico de liberdade e caridade.

Interrogados sobre quais saberes acreditam ter adquirido como professores de Ensino Religioso, os pesquisados apresentaram diversos exemplos. De acordo com as respostas, percebe-se a importância da formação continuada para que possam se atualizar constantemente. Outros fatores evidenciados foram a vivência e a incorporação dos valores humanos e cristãos à vida pessoal, o que, consequentemente, tem reflexos na ação pedagógica.

Por fim, pode-se afirmar que o professor de Ensino Religioso precisa estar preparado, ser sensível ao pluralismo religioso e cultural, trabalhar a partir de um ponto de partida mais universal para o ser humano, como as perguntas sobre o sentido da vida, a busca pelo sagrado, pelo transcendente. Foi a partir das perguntas sobre a existência e seu sentido que surgiram as religiões, e é por meio delas que acontece o processo de aprendizagem. Não se pode separar o ser humano do ser religioso, pois formam uma totalidade. Não obstante, o professor de Ensino Religioso não é aquele que leva respostas prontas para as

perguntas dos educandos, mas aquele que os questiona e os ajuda na construção de suas verdades de fé, de suas crenças e convicções religiosas. É quem os auxilia na construção de um sentido para a vida. Atento ao processo do desenvolvimento da fé, respeita seus educandos nos estágios em que se encontram. Tem conhecimento de que a razão científica não é a única verdade; o mito, o símbolo, a poesia, os rituais de fé, pessoais e institucionais, também são verdades e merecem ser estudados e compreendidos. São linguagens diferentes que trazem significados profundos para a vida humana; linguagens simbólicas que geram verdades existenciais.

Deve-se unir à formação desse profissional o exercício da reflexão, articulado a uma prática diária, garantindo sua inserção na realidade docente e discente. Consequentemente, o professor deve estar atento ao seu entorno, respeitando as diferentes necessidades discentes e, acima de tudo, demonstrando comprometimento com o processo educacional, alcançando e mobilizando conhecimentos para só então compreender os contextos, provocar discussões, tornando o conhecimento cada vez mais dinâmico e significativo para o educando. Portanto, é necessária, para a formação e construção dos saberes dos professores de Ensino Religioso, a pesquisa sistematizada que ofereça fundamentação sólida, assegurando, assim, um ensino com autoridade no saber e na vivência, *um ensino de qualidade*.

Considerações finais

Ao concluir este trabalho, percebe-se a importância da realização de outros estudos nesta linha de investigação devido à complexidade do tema. A construção dos saberes docentes adquiridos no desenvolvimento pessoal e profissional do professor, bem como a importância de conhecer os estágios do desenvolvimento da fé, vinculados a uma ação pedagógica no que tange, especialmente, ao respeito às singularidades presentes em sala de aula

promovem o entendimento e a assimilação dos conteúdos ético-cristãos de cada indivíduo, partindo de seus interesses, sem ferir suas crenças. Todos esses elementos se agregam como influência positiva na formação integral dos docentes. É importante incentivar novos ensaios diante da realidade em que se encontra o Ensino Religioso em nosso país. A fé se torna um pilar que sustenta não só a espiritualidade, mas a dimensão pedagógica integral do ser humano.

Os autores aqui estudados auxiliam no estreito relacionamento entre os saberes dos docentes e o desenvolvimento da fé, o desenvolvimento humano e sua importância para uma convivência harmoniosa no ambiente em que se está inserido. É importante ressaltar que cada estágio em Fowler retrata uma compreensão de fé. Além disso, a teoria do desenvolvimento da fé nos fornece uma gama de subsídios para uma ação docente eficaz. Pode-se assegurar que o professor de Ensino Religioso, tendo conhecimento dos estágios instituídos por Fowler (1992), exerce influência positiva no desenvolvimento da fé de seus educandos, bem como está apto a ajudá-los na busca do sentido da vida e na experiência com o transcendente, contribuindo para sua maturidade. Conhecer a si mesmo e seu processo pessoal para depois compreender o caminho do outro e seu crescimento humano serão o constante desafio do professor de Ensino Religioso.

Referências

BENINCÁ, E. O Ensino Religioso e a fenomenologia religiosa. In: KLEIN, R.; WACHS, M. C.; FUCHS, H. L. *O ensino religioso e o pastorado escolar*. São Leopoldo: Sinodal, 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 39/2004. Aplicação do Decreto n. 5.154/2004 na educação profissional técnica de nível médio e no ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer392004.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2010.

_____. Lei n. 11.301, de 10 de maio de 2006. *Diário Oficial da União*, 11 maio 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11301.htm>. Acesso em: 10 jul. 2010.

_____. Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília/DF/BRA: *Diário Oficial da União*, 06 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 10 out. 2010.

CABANAS, J. M. Q. *Teoria da Educação: concepção antinômica da educação*. Porto (Portugal): ASA, 2002.

DUBAR, C. *A crise das identidades. A interpretação de uma mutação*. Porto (Portugal): Afrontamento, 2006.

DUSKA, R.; WHELAN, M. *O desenvolvimento moral na idade evolutiva: um guia a Piaget e Kohlberg*. São Paulo: Loyola, 1994.

ERIKSON, E. H. *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FIGUEIREDO, A. *Ensino religioso, perspectivas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 1995.

FOWLER, J. *Estágios da fé: a psicologia do desenvolvimento humano e a busca de sentido*. São Leopoldo: Sinodal, 1992.

_____. Teologia e psicologia no desenvolvimento da Fé. *Concilium*, Petrópolis, v. 176, n. 6, 1982.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

IGREJA CATÓLICA. *Catecismo da Igreja Católica*. São Paulo: Loyola, 1993.

JUNQUEIRA, S. R. A. *O processo de escolarização do ensino religioso no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 2002.

KOHLBERG, L. *Essays on moral development*. v. I: The philosophy of moral development. New York: Harper and Row, 1981.

KOHLBERG, L. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao:
Desclée de Brouwer, 1992.

LIBÂNEO, J. C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São
Paulo: Cortez, 1999.

PIAGET, J. *Epistemologia genética*. São Paulo: M.
Fontes, 1990.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 9.
ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. *Saberes docentes e formação profissional*.
Petrópolis: Vozes, 2002.

Religious development of teachers of religious education and their influence on educational action by James Fowler

Abstract

This study aimed to identify the different knowledge of teachers, understand the development of their faith; see the influence of faith in the teaching strategies of teachers of the discipline Religious Education. The field of research was the various units of a private Education Institution of humanistic nature, Christian Catholic confessional in the states of Paraná and Rio Grande do Sul. The theme was analyzed based on data collected through the use of questionnaires to teachers that teach in religious education from kindergarten through high school. To achieve the objectives, five points have been established for purposes of discussion and analysis of results: (1) the teachers identification concerning their age, sex, duration of action in education and teacher performance in Religious Education, (2) the teachers formation, their knowledge acquired throughout their career and history, (3) the questions of religion, faith development, religious experiences and spirituality, (4) the question of religious knowledge, (5) an analysis of the influence of faith in teaching strategies, as it is believed that every teacher influences the lives and learning of students, especially the teacher of Religious Education since their practices are linked to what they believe. The theoretical basis of this work is in Tardif (2002) who points out the different teacher knowledge acquired in the course of history and career, saying that through this, it is modeled the profile of the educator, and James W. Fowler (1992) which has six stages of faith development based on studies of Piaget (1983), Kohlberg (1958), Erikson (1976).

Keywords: teacher knowledge; religious education; faith development; educational action; teacher education.

Artigo recebido em: 14/8/2011

Aprovado para publicação em: 20/11/2011