

## DIDÁTICA PARA O ENSINO RELIGIOSO: DO IMAGINÁRIO AO PEDAGÓGICO

Selson Garutti\*

Rita de Cássia da Silva Oliveira\*\*

**RESUMO:** A grande maioria dos professores da disciplina de Ensino Religioso espalhados pelo Brasil tem colaborando para a perpetuação da reprodução de métodos teológicos e práticas catequéticas que, na maioria das vezes, alienam, servindo de treinamento e condicionamento dos alunos a uma dada doutrina (geralmente cristã). Nesse texto, tendo como referencial teórico Freire (1999; 2009) e Libâneo (1990), discute-se uma proposta pedagógica para o Ensino Religioso, pela qual se pretende propor uma reflexão epistemológica e crítica sobre este ensino de modo a ultrapassar os limites técnicos e /ou teológicos dos alunos e, principalmente dos professores, concluindo com a escolha do tema gerador, na tendência progressista libertadora, como sendo uma opção metodológica muito bem adequada para o Ensino Religioso.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Religioso; Didática, Imaginário, Professor.

## DIDACTICS FOR THE TEACHING OF RELIGION: FROM THE IMAGINARY TO THE PEDAGOGICAL

**ABSTRACT:** Most teachers of Religion in Brazilian schools have collaborated towards the permanent reproduction of theological methods and catechetical practices which are frequently of an alienating nature. Students are trained and conditioned to a given doctrine, generally the Christian one. Foregrounded on theories by Freire (1999; 2009) and Libâneo (1990), a pedagogical proposal for the teaching of Religion is discussed by which an epistemological and critical reflection is suggested on this type of teaching so that the technical/theological limits of students and especially teachers could be overcome. A generator theme based on a progressive liberating trend would be a methodological option adequate for the teaching of Religion.

\* Licenciado em Filosofia pela Universidade Sagrado Coração - USC e História pela Universidade Estadual de Maringá – UEM; Especialista em Pesquisa Educacional pela UEM; Mestre em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica – PUCSP; Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; Docente de Filosofia pelo Estado do Paraná; E-mail: selsongarutti@hotmail.com

\*\* Doutora em Filosofia e Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela, Espanha; Docente do Programa de Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG; E-mail: soliveira13@uol.com.br

**KEY WORDS:** Teaching of Religion; Didactics, Imaginary, Teacher.

## INTRODUÇÃO

O Ensino Religioso traz consigo um questionamento maior do que as próprias proposições constituídas no seu seio disciplinar. Tais questionamentos se referem à sua validade enquanto componente curricular acadêmico, dado que, em grande parte, essa disciplina não se constitui como parte efetiva do currículo escolar. Há aqueles que acreditam ser a disciplina algo inútil e inconcebível, simplesmente alegando a falta de respaldo teórico para que ela atue efetivamente na escola, ou pior ainda, existem os que acreditam ser a disciplina algo tremendamente útil por se tratar de um espaço privilegiado para seu proselitismo. Esquecem-se, no entanto que grande parte dos bacharéis e licenciados em humanidades certamente está atuando em grande parte no Ensino Religioso ao nível epistemológico e não teológico e/ou prosélito.

Não se pode ignorar o fato de que o nível de qualidade pedagógica de produção cultural e acadêmica na área de Ensino Religioso esteja inevitavelmente relacionado ao processo de ensino desta disciplina a qual, infelizmente, ainda é pouco pensada como componente curricular da escola elementar em sua totalidade. Acreditando estar, através destas discussões, formando cidadãos, e não apenas meros técnicos para o mercado de trabalho, propondo uma reelaboração crítica e consciente dos processos de ensino e aprendizagem para que o egresso não seja um mero reprodutor do sistema, parte da “boiada”. (ALVES, 1985).

A inexistência de cursos específicos para a área de Ciências da Religião pode corroborar para a perpetuação da pura reprodução de métodos e práticas de Ensino Religioso proselitista existente na sociedade brasileira e que vêm sabidamente automatizando, mecanizando, alienando e ainda, meramente catequizando os alunos.

A discussão desse tema não acaba, de forma alguma, com as questões aí constituídas, ao contrário, abre possibilidades e prerrogativas sobre a disciplina de Ensino Religioso, não esgotando as discussões e as pesquisas possíveis de serem realizadas em sala de aula. Assim, tal reflexão serve apenas como ponto de partida para

uma discussão sobre uma proposta pedagógica que tente trabalhar o imaginário religioso e sua história sobre o Ensino Religioso na escola.

A questão norteadora dessa digressão consiste em indagar, como se pode constituir uma reflexão adequada e profunda sobre os processos de ensino e aprendizagem que ultrapassem o nível mental do discurso? Como possibilitar uma reelaboração de conceitos? Como possibilitar a construção de um ethos pessoal e social significativo para o Ensino Religioso? Como fazer com que a disciplina de Ensino Religioso seja significativa e faça sentido dentro de um contexto social mais amplo em uma escola cada vez mais pragmática?

Uma das possibilidades que primeiramente se vislumbra, consiste em trabalhar o universo pessoal e cultural de cada aluno, suas memórias, suas representações e sua identidade, discutindo-as e reelaborando-as.

Uma segunda possibilidade consiste na utilização de uma linguagem própria para o universo dessas aulas em particular. A linguagem dos símbolos e dos sinais em sua simultaneidade entre signo – significado e significante. Ainda da síntese da percepção, da imaginação do sagrado e do profano, enfim daquilo que seja peculiar ao Ensino Religioso.

Em terceiro lugar, retornando, recomeçando e refletindo sobre as experiências vividas a fim de explicar, analisar, conceituar e acima de tudo, construir conexões.

## **2 MEMÓRIA E IDENTIDADE AO REFLETIR SOBRE UMA NOÇÃO DE DIDÁTICA**

Uma preocupação latente no processo consiste na preocupação em identificar e refletir sobre conceitos basilares do processo de ensino-aprendizagem, inseridos na história de vida e educação de cada aluno, estudando conceitos como memória, motivação, conhecimento e etc., fazendo com que sejam constituídos no processo de ensino aprendizagem dos alunos da escola.

Ao estudar as tendências pedagógicas da prática escolar, tendo como referência de sustentação Libâneo (1982) em suas relações com o processo de ensino-aprendizagem de maneira prática-teórica, constrói-se uma reflexão sobre as ten-

dências no seu processo de ensino-aprendizagem, sendo necessária a elaboração de mais reflexão aproveitando as possibilidades levantadas.

Assim, conforme quadro abaixo, Libâneo (1990) classifica as tendências pedagógicas na prática escolar e alerta para o problema de que grande parte dos professores atuantes nas escolas, implícita ou explicitamente, introjetam em sua prática pedagógica o ideário de educação liberal. Ideário, o qual concebe a escola como sendo espaço de equalização social e preparação individual. Portanto, esse conceito pedagógico tem como objetivo inserir o indivíduo no meio social de forma pré-determinada, visando esse ajustamento à função social a ser desempenhada.

Destarte, pode-se caracterizar o liberalismo como sendo uma doutrina que defende:

[...] a liberdade para o desenvolvimento de atividades intelectuais, religiosas, políticas, econômicas; a igualdade perante a lei, isto é, a igualdade civil já que individual ou socialmente não é possível; o direito natural do indivíduo à propriedade; a convicção de que cada pessoa tem aptidões e talentos próprios (individualismo) que podem e devem ser desenvolvidos ao máximo e finalmente, a democracia como forma de governo mais adequada e a participação coletiva através de representantes de livre escolha de cada um. (PORTO, 1987, p. 37).

Assim, a escola passa a cumprir uma função específica de transmissão cultural de um padrão de comportamento que garante a manutenção da ordem estabelecida pelo capital (TEIXEIRA, 1987). Ela passa a funcionar como sendo mecanismo de manutenção e preservação da hegemonia da classe burguesa à medida que propicia um discurso ideológico de oportunidades iguais a todos, independente de classe social, crença ou quaisquer outros fatores. Mas tais oportunidades não se concretizam exatamente em pé de igualdade a todos os cidadãos.

Concomitantemente, a escola proporciona oportunidades iguais a todos e, ao mesmo tempo, escamoteia os efeitos contraditórios dos condicionantes socio-culturais econômicos, ao enfatizar o esforço individual de cada aluno na busca da compreensão de temas e conteúdos desprovidos de qualquer vinculação. Condicionantes apropriados às condições da classe burguesa, determinando o fracasso dos alunos das classes mais desprovidas de condições, cristalizando assim, a continuidade da hegemonia do capital.

Segundo Porto (1987, p.42), o fracasso acadêmico passa a ser interpretado como se fosse da escola e não dos alunos, pois esta “[...] ignora as efetivas diferenças, principalmente as sociais, existentes entre as crianças”. Assim, Libâneo (1990), constitui três concepções de escola que constituem ambientes propícios às reivindicações liberais que são as escolas: tradicional, renovada não diretiva e a tecnicista. Mas, há que se perguntar aqui: Mas, e quanto à disciplina de Ensino Religioso, como essa disciplina se constitui nesse emaranhado de modelos pedagógicos delineado pelo liberalismo?

Para o Ensino Religioso é necessário preocupar-se em identificar e refletir sobre os conceitos básicos do processo de ensino-aprendizagem apresentados teoricamente, inserindo as discussões na própria história de vida e de educação de cada aluno. Estabelecer relações prático-teóricas que relacionem o Ensino Religioso com seus processos de aprendizagem e de significação, elaborando e processando reflexões, resgatando sua memória coletiva para apropriar-se de sua identidade e nessa apropriação, definir-se enquanto identidade de seu aluno. Constituir uma consciência social no aluno de que suas práticas em sala de aula reflitam não apenas o grau de aquisição teórica obtida, mas também, entre outras coisas, como os alunos durante sua vida, foram marcados pelas suas vivências sociais.

A abordagem da prática do Ensino Religioso pelo conceito de alteridade didática em detrimento ao conceito de liberalismo possibilita criar continuidades e rupturas significativas de espaços críticos em sua própria identidade sociocultural. Agindo assim, faz-se com que a memória social de identidade do grupo passe a ser o ponto de partida da discussão da disciplina.

A proposta da disciplina parte da máxima de trabalho pedagógico com o “resgate das memórias” dos alunos para que eles “possam apropriar-se de sua identidade e, nessa apropriação, definir-se enquanto sujeitos”. (FAZENDA, 1988, p. 15). Pois há “[...] necessidade de tornar os alunos conscientes de que suas práticas em sala de aula refletem não apenas o grau de aquisição teórica obtido, mas, entre outras coisas, a forma com que, como aluno, principalmente durante a infância, foram marcados pela sua vivência escolar” (KENSI, 2003, p. 41). Abordando a didática e a prática pedagógica desta maneira é possível criar rupturas significativas, espaços críticos e, assim, constituir a própria identidade sociocultural (KENSI, 2003).

A seguir, segue a apresentação no contexto escolar dos modelos pedagógicos e, como, historicamente, vem sendo estruturado esses conceitos em detrimento ao Ensino Religioso.

### 3 OS MODELOS DE ESCOLA NO CONTEXTO ESCOLARIZADO

Partindo do pressuposto intencional de abordar a educação em seu contexto geral, entendendo-a como prática social e comunitária, o aprendizado escolar consiste em ser uma ação constituída de valores, comportamentos e conhecimentos aceitáveis pelo grupo social, apreendendo normas para o convívio social. Sendo então todas essas ações expressões de educação tanto formal quanto informal.

A educação voltou-se para o trabalho transferindo, aos poucos, competências que antes eram suas. Atualmente essas competências foram transferidas para o processo de industrialização que foi se acentuando e se sobrepondo enquanto meio de produção e de subsistência, forçando a migração dos camponeses para os grandes centros, pelo qual a especialização do trabalho passou a exigir conhecimentos que até então não eram necessários. Enquanto estavam no modo de produção de subsistência, a especialização do trabalho exigida poderia ser passada de pai para filho. Com a Revolução Industrial, isso sucumbiu totalmente.

É a partir desse contexto que surgem as instituições de Ensino Religioso sistematizadas, cumprindo como tarefa, historicamente, os modelos de escola que seriam estabelecidas: (a) Tradicional; (b) Escola Nova; e (c) Escola Tecnicista.

Utilizando como critério a posição adotada por José Carlos Libâneo (1990) em relação aos condicionantes sociopolíticos da escola, as tendências pedagógicas foram classificadas em liberais e progressistas e, em suas correlações, a saber:

#### Quadro 1. Tendências Pedagógicas

(continua)

QUADRO DAS TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS	
TENDÊNCIAS LIBERAIS	TENDÊNCIAS PROGRESSISTAS
1. Tendências pedagógicas liberais:	2. Tendências pedagógicas progressistas;

(conclusão)

1.1. Tendência liberal tradicional;	2.1. Tendência progressista libertadora;
1.2. Tendência liberal renovada progressivista;	2.2. Tendência progressista libertária;
1.3. Tendência liberal renovada não diretiva;	2.3. Tendência progressista crítico-social dos conteúdos ou histórico crítica.
1.4. Tendência liberal tecnicista.	

Fonte: (LIBÂNEO, 1990).

As subseções a seguir apresentam as tendências pedagógicas já mencionadas.

## 2.1 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS LIBERAIS

Segundo José Carlos Libâneo (1990), a pedagogia liberal concebe a noção de que a escola tem por função preparar os indivíduos para desempenharem papéis sociais a contento, segundo as aptidões de cada sujeito. Isso implica na condição de os indivíduos terem que se adaptar aos valores e normas vigentes da sociedade de classes, por meio de mecanismos sociais da cultura tanto coletiva quanto individuais.

Por meio desse mecanismo cultural, as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, apesar de a Escola cumprir a função de escamotear as reais diferenças socioculturais e econômicas, pois, embora a ela difunda a noção de igualdade de oportunidades, não leva em consideração as desiguais condições do conhecimento.

### 2.1.1 Tendência Liberal Tradicional

Com uma tendência da atividade pedagógica centrada no professor, a tendência liberal tradicional se caracteriza, ainda, por acentuada ênfase no ensino humanístico de cultura generalista, sendo o aluno educado para atingir sua plena realização por meio de seu próprio esforço. Assim, as diferenças de oportunidades entre classes sociais são escamoteadas, considerando que as práticas escolares não constituem nenhuma relação com o cotidiano do aluno.

Sobre os pressupostos de aprendizagem, duas características definem essa perspectiva: 1º) o Ensino Religioso transmite o conhecimento para o espírito da criança e, 2º) a capacidade de assimilação da criança é como a de um adulto em miniatura, menos desenvolvida, sem levar em conta as características próprias de cada idade.

Essa tendência liberal foi marcante na educação no Brasil durante os últimos cinquenta anos, sendo muito mais conservadora do que renovadora. A Pedagogia Liberal enfatiza a qualificação do sujeito para desempenhar funções sociais, em coadunância com as aptidões individuais, sendo necessário aos sujeitos desenvolverem aptidões para introjetarem normas e valores determinantes na sociedade de classes. Embora propague a noção de equidade nas oportunidades sociais, não considera as desigualdades de condições.

### **2.1.2 Tendência Liberal Renovada Progressivista**

Na tendência liberal renovada progressista a atividade pedagógica está centrada na noção do “aprender fazendo”, portanto centrada no aluno. Valoriza experiências e pesquisas, propiciando descobertas epistemológicas e, ainda, levando em consideração os interesses dos alunos, por meio das pesquisas do meio natural e social.

Ainda, segundo Libâneo (1990), a perspectiva liberal renovada (ou pragmática) delinea o sentido da cultura ser um mecanismo de desenvolvimento das aptidões individuais. Assim, a escola continua sendo um canal de preparação do aluno para assumir suas funções sociais, sendo este aluno obrigado a se adaptar às necessidades do meio social.

A tendência pedagógica progressista parte do conceito analítico crítico das realidades sociais que sustentam as finalidades sociopolíticas da educação. Embora liberal essa tendência não tem como institucionalizar-se em uma sociedade capitalista, destarte se constitui como instrumental de luta dos professores juntamente com outras práticas sociais.

Como pressupostos de aprendizagem, aprender se constitui em uma atividade de descoberta, delineando o processo como uma autoaprendizagem, sendo o



ambiente apenas um meio estimulador. Só é retido aquilo que passa a ser incorporado nos exercícios feitos pelos alunos, por meio da descoberta individual, o que é incorporado passando a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações-problema, sendo uma tendência calcada no conceito de tomada de consciência, promulgada por Piaget (ARANHA, 1998). No que tange o ensino da língua, essa ideia da escola novista não agregou maiores consequências, pois esbarraram na prática, nos pressupostos da tendência liberal tradicional.

### **2.1.3 Tendência Liberal Renovada não Diretiva**

Nessa tendência, tem importância o papel da escola na formação do caráter do sujeito, levando-o a se preocupar mais com as questões de ordem psicológica do que com as questões de ordem pedagógica e/ou social, sendo uma tentativa de adequação pessoal às necessidades e solicitações exigidas pelo ambiente.

O processo de aprendizagem passa a ser alterado pelas próprias percepções do sujeito que só se vai aprender aquilo que estiver significativamente relacionado com essas percepções, sendo, a relevância estabelecida com o objeto que vai dar o contorno da aprendizagem, tornando o processo de avaliação inócuo, focando todo o peso da avaliação na perspectiva da auto avaliação. O professor é transformado em um facilitador do processo e todo o peso da responsabilidade do aprender fica depositado no aluno. Embora muito difundidas, na prática, essas ideias não foram muito aceitas, pois encontraram uma barreira conceitual na tendência liberal tradicional hegemônica.

### **2.1.4 Tendência Liberal Tecnicista**

Essa tendência pedagógica atua no aperfeiçoamento da ordem social hegemônica, em consonância ao sistema produtivo, empregando para tanto, a tecnologia como um todo e a tecnologia comportamental como parte específica. Sua pretensão consiste em formatar indivíduos “habilitados e competentes” para atuarem no mercado de trabalho, sem dar importância nas transformações sociais e culturais existentes.

Segundo Matui (1988), a escola tecnicista, baseada na teoria de aprendizagem S\_R, concebe o aluno como sendo um vaso honorífico no qual se depositam todos os conhecimentos produzidos, e que devem ser acumulados pelo aluno através de associações memoriais. Skinner foi por excelência o disseminador desse conceito psicologista, também definido como behaviorista. Nessa perspectiva, Richter (2000), acreditava que seria possível adquirir uma língua através de *mimeses* e, assim, pela formação de hábito, por isso a ênfase na repetição, nos exercícios, na instrução programada, para que o aluno pudesse construir o hábito do uso (correto) da linguagem.

Um bom exemplo disso se deu no ensino da língua Portuguesa, pois segundo essa concepção de linguagem, o trabalho com as estruturas linguísticas, seccionava o homem do seu contexto social, acreditando ser essa uma possibilidade de desenvolver a expressão oral e escrita. Seu resultado foi catastrófico por não ter conseguido superar os equívocos estabelecidos pelo ensino da língua centrado na gramática normativa.

A tendência pedagógica tecnicista foi implementada no Brasil a partir da Reforma do Ensino, pela Lei nº 5.692/71, sendo preponderantes as influências da concepção de linguagem como instrumento de comunicação e do estruturalismo linguístico. Segundo Travaglia (1998), a língua se constitui como sendo um código, ou seja, um conjunto de signos que se arrematam segundo critérios régios que são transmissíveis via informações de um emissor a um receptor. Portanto, para os estruturalistas da linguagem, saber a língua é, sobretudo, dominar o código simbólico do grupo.

## 2.2 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PROGRESSISTAS

Libâneo (1990) define a tendência pedagógica progressista como sendo uma análise crítica das realidades sociais que constituem, implicitamente, as finalidades sociopolíticas da educação.

### 2.2.1 Tendência Progressista Libertadora

Tanto as tendências progressistas libertadoras quanto libertárias têm, em comum, a defesa da autogestão pedagógica e do antiautoritaríssimo. A tendência

pedagógica libertadora foi definida por Paulo Freire, vinculando a educação à luta e organização de classe do trabalhador oprimido.

Destarte, Gadotti (1988) argumenta que, na relação educativa, Freire desconsidera a função informativa do ato cognitivo, afirmando que ele não seria completo se, concomitante, não fosse elaborado outra teoria cognitiva para que os oprimidos pudessem adquirir novas estruturas cognitivas que lhes permitissem reelaborar e reordenar seus conhecimentos e apropriar-se de outros.

Define assim, Paulo Freire (2009), que no contexto da luta de classes, o saber mais necessário seria a descoberta do oprimido da sua situação de oprimido, consciência necessária para se libertar da exploração política e econômica, construindo uma consciência crítica de classe para organização da sua classe. Sendo uma proposta pedagógica que ultrapassa os limites da pedagogia, situando-se também no campo da economia, da política e das ciências sociais.

Entendido como pressuposto de aprendizagem, a força motivadora pressupõe uma situação problema que será investigada por uma posição crítica, envolvendo o processo de abstração, elencando através de representações concretas, a razão dos fatos. Assim sendo, Libâneo (1990) destaca que aprender consiste em ser um ato de conhecimento da realidade vivida pelo educando, resultando em uma ponderação crítica dessa mesma realidade. Portanto o conhecimento que o educando constrói consiste em ser uma oposição à situação de opressão, a qual se pode se concretizar pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.

### **2.2.2 Tendência Progressista Libertária**

A escola progressista libertária parte do pressuposto de que somente o experienciado pelo educando passa a ser incorporado e utilizado em situações novas, dessa forma o saber sistematizado só será relevante se for possível sua praticabilidade. A ênfase na aprendizagem informal, através do grupo, e a saturação de todas as repressões, visam desabrochar o desenvolvimento de pessoas mais libertas, procurando valorizar o texto produzido pelo aluno, além da negociação de sentidos possíveis advindos da leitura.

### 2.2.3 Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos

Ainda segundo Libâneo (1990), a tendência pedagógica progressista crítico-social dos conteúdos, estabelece a primazia dos conteúdos em relação às contradições da realidade social existente. Essa proposta parte de uma reflexão indutiva para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade.

Na visão da pedagogia dos conteúdos, admite-se a noção de que seja possível a aprendizagem significativa, partindo da experiência daquilo que aluno já sabe. Sendo a síntese o cume do processo de aprendizagem, no instante em que o aluno supera sua visão parcial e comum, adquirindo uma objetividade maior e unificadora.

QUADRO 2. Síntese das Tendências Pedagógicas

(continua)

Nome da tendência pedagógica	Papel da escola	Conteúdos	Métodos	Professor x Aluno	Aprendizagem	Manifestações
Tendência Liberal Tradicional	Preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade.	Conhecimentos e valores sociais acumulados através dos tempos e repassados aos alunos como verdades absolutas.	Exposição e demonstração verbal da matéria e /ou por meio de modelos.	Autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno.	A aprendizagem é receptiva e mecânica, sem se considerar as características próprias de cada idade.	Nas escolas que adotam filosofias humanistas clássicas ou científicas.
Tendência Liberal Renovada Progressivista	A escola deve adequar as necessidades individuais ao meio social.	Os conteúdos são estabelecidos a partir das experiências vividas pelos alunos frente às situações problema.	Por meio de experiências, pesquisas e método de solução de problemas.	O professor é auxiliador no desenvolvimento livre da criança.	É baseada na motivação e na estimulação de problemas. O aluno aprende fazendo.	Montessori, Decroly, Dewey, Piaget, Cousinet, Laurro de Oliveira Lima.
Tendência Liberal Renovada Não Diretiva (Escola Nova)	Formação de atitudes.	Baseia-se na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos.	Método baseado na facilitação da aprendizagem.	Educação centralizada no aluno; o professor deve garantir um clima de relacionamento pessoal e autêntico, baseado no respeito.	Aprender é modificar as percepções da realidade.	Carl Rogers, "Sumerhill", escola de A. Neill.

(conclusão)

Tendência Liberal Tecnícista	É modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas.	São informações ordenadas numa sequência lógica e psicológica.	Procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações.	Relação objetiva em que o professor transmite informações e o aluno deve fixá-las.	Aprendizagem baseada no desempenho.	Skinner, Gagné, Bloom, Mager. Leis 5.540/68 e 5.692/71.
Tendência Progressivista Libertadora	Não atua em escolas, porém visa levar professores e alunos a atingir um nível de consciência da realidade em que vivem na busca da transformação social.	Temas geradores retirados da problematização do cotidiano dos educandos.	Grupos de discussão.	A relação é de igual para igual, horizontalmente.	Valorização da experiência vivida como base da relação educativa. Codificação-decodificação. Resolução da situação problema.	Paulo Freire.
Tendência Progressivista Libertária	Transformação da personalidade num sentido libertário e autogestionário.	As matérias são colocadas, mas não exigidas.	Vivência grupal na forma de autogestão.	É não diretivo, o professor é orientador e os alunos livres.	Também prima pela valorização da vivência cotidiana. Aprendizagem informal via grupo.	Lobrot, C. Freinet, Miguel Gonzales, Vasquez, Oury, Maurício Tragtenberg, Ferrer y Guardia.
Tendência Progressivista "Crítico-social dos conteúdos ou histórico-crítica"	Difusão dos conteúdos.	Conteúdos culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social.	O método parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada com o saber sistematizado.	Papel do aluno como participante do professor como mediador entre o saber e o aluno.	Baseadas nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos.	Makarenko, B. Charlot, Suchodolski, Manacorda, G. Snyders Demerval Saviani.

Fonte: (LIBÂNEO, 1990 apud SANTOS, 2012)

### 2.3 TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS PÓS-LDB 9.394/96

Após a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º 9.394/96, passou-se a revalorizar os conceitos tanto de Piaget, quanto de Vygotsky e Wallon. Isso, devido ao destaque que passou a ser dado às concepções sobre o homem e o seu processo de ensino & aprendizagem em relação ao processo de desenvolvimento, sendo então compreendido a partir de várias perspectivas teórico-filosóficas tanto das ciências naturais e biológicas quanto das ciências humanas

e sociais. Caráter que imputa um teor polêmico para a questão, pois o indivíduo é reconhecido ora como um ser natural, ora como um ser social e ora como histórico.

Piaget, Vygotsky e Wallon, tornaram-se os psicólogos que influenciaram sobremaneira as compreensões do humano ao longo do século XX, sendo J. Piaget, considerado representante das ciências naturais e, L. S. Vygotsky e H. Wallon, representantes das ciências humanas e sociais. Os três têm em comum o fato de serem interacionistas, porque concebem o conhecimento como consequência da ação que se passa entre o sujeito e um objeto. Segundo Aranha (1998), o conhecimento não se efetiva no sujeito, como queriam os inatistas, nem no objeto, como queriam os empiristas, mas resulta da interação entre ambos, logo, Kant com seu criticismo se torna o referencial epistemológico dessa nova geração. Assim, as ideias desses psicólogos interacionistas vêm ao encontro da concepção que considera o conhecimento como forma de atuação sobre o homem e o mundo.

### **3 O TEMA GERADOR NA TENDÊNCIA PROGRESSISTA LIBERTADORA**

A Tendência Progressista Libertadora trata a disciplina de Ensino Religioso como qualquer outra disciplina que deve ter um plano pedagógico muito bem definido com temas geradores adequados e um cronograma pré-estabelecido a priori. Entretanto, uma disciplina aberta a novas possibilidades, às memórias do grupo e as suas narrações, deixando suas memórias fluírem cheias de maracás vividas, marcadas pelas experiências elaboradas. Foi desenvolvida por Paulo Freire, autor brasileiro, reconhecido internacionalmente que se dedicou à formação de jovens e adultos, uma ação estratégica de alfabetização capaz de promover uma educação crítica integradora.

Ferrari, Angotti e Tragtenberg (2009) conceituam a tendência pedagógica de Paulo Freire como sendo uma estratégia por investigação temática, caracterizada por ser voltada à alfabetização de adultos. A base conceitual do processo do Ensino Religioso (didático/pedagógica) se baseia em temas e deles são retirados os conhecimentos escolares necessários ao aprendizado dos educandos.

Inicialmente é a práxis dialógica que realmente efetiva o conhecimento dos educandos, ao transformar a palavra geradora, possibilitando a participação de todos os envolvidos no processo cognitivo. (BARRETO, 1998). Tais palavras são retiradas do contexto dos educandos, onde estão inseridas, promovendo um processo de

ensino & aprendizagem o mais significativamente possível aos alunos.

Barreto (1998) salienta que a expressão “palavras geradoras”, posteriormente foi substituída pela expressão “temas geradores”. Isso porque para Paulo Freire as palavras geradoras alcançavam, durante o processo de ensino & aprendizagem com os educandos, uma abrangência cada vez maior, sendo, na verdade, proposições que suscitam discussão, investigação e geração de novos conhecimentos. Isso fica mais nítida observando a posição de Paulo Freire:

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria apresentar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência indispensável à nossa democratização. (FREIRE, 1999, p. 102).

Destarte, o Ensino Religioso tem por base os temas de grande relevância para os alunos. Freire (2009) afirma que ao se adotar esses temas geradores, processa-se um auxílio aos alunos não somente no processo de codificação & decodificação das letras, prática a qual tem como consequência a decodificação do meio, instrumentalizando aos alunos capacitando-os a realizarem releitura das situações então percebidas de forma ingênua e acrítica.

Essa didática é chamada de “*didática do ouvinte*” e a partir do estado de distensão que acompanha o exercício de escuta (de leitura do mundo = cosmovisão), acaba por proporcionar o ato criador da didática para o Ensino Religioso. As leituras de mundo das narrações apresentadas elucidam de maneira clara que os alunos ficam profundamente marcados por seus professores e que seu aprendizado acaba por depender de como se estabelecerá as relações didático-pedagógicas entre professores e alunos.

Essa ação pedagógica pode ser possível, a partir da adoção de situações que mascaram a realidade de educandos e educadores, havendo a necessidade de serem apreendidos, bem como refletidos, a fim de construir uma consciência sobre os temas geradores. Mais do que palavras, os temas são objetos de conhecimento que são decodificados, interpretados e, reinterpretados pelos sujeitos envolvidos. Ainda segundo Freire (2009), eles têm o poder de assumirem tanto caráter universal, quanto caráter mais peculiar, denominado por situações-limites.

Freire (2009) explica que o processo cognitivo é permeado por temas geradores, que perpassam, primeiramente, pela etapa de configuração no momento do exercício da leitura do mundo e dos temas que interferem diretamente na vida dos envolvidos. Desse exercício advém a abstração e a captação de tais temáticas por parte dos educandos, que Freire (2009) denomina como sendo o momento dialógico de reflexão sobre o tema gerador. Dessa forma, a leitura codificada, ou seja, aquilo que se conhece do tema expressando como ele é entendido na situação atual.

Consequentemente, produz-se uma análise mais crítica sobre o tema, na perspectiva das proposições, que podem ir além dos limites aparentes das situações estudadas (*situação-limite*), partindo da realidade para a descodificação do tema, sendo um processo de desconstrução do ingênuo para uma construção mais crítica da realidade. Concomitantemente, educandos e educadores, desmistificam os pontos obscuros que serão diluídos de forma dialógica, problematizando a leitura e a escrita, não de palavras soltas e desconexas, mas de um universo simbólico cheio de significados.

Gadotti (1991) estabelece um esquema didático das fases que o educador deve permeiar para desenvolver os temas geradores do Ensino Religioso com a adoção de um tema gerador.

- **Investigação** – momento em que o educador fará um levantamento de situações relevantes para os educandos a fim de se direcionar os temas de estudo; segundo Freire (2009), esse momento é muito importante, pois, na pesquisa do universo temático que envolve as relações homem-mundo, é preciso ter a consciência da necessidade de uma formação crítica que promova a releitura da situação em estudo. Nas palavras de Freire (2009, p. 56), “investigar o “tema gerador” é investigar, repitamos o pensar dos homens referidos à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis”;
- **Tematização** – o tema é apresentado ao grupo ainda com a leitura realizada pelos educandos (codificada). Ao passo que se aprofunda o debate (descodificação) os alunos são levados a perceber que chegaram a um limite (*situação-limite*) e que há mais a se desvendar sobre o assunto;
- **Problematização** – diálogo permanente entre a teoria e a prática, pois se reconhece que a primeira trará subsídios para uma melhor compreensão da realidade (práxis pedagógica).



Assim, para o tema gerador ter um significado cada vez maior, faz-se necessário problematizá-lo através de uma análise acurada de tudo aquilo que por ventura possa estar envolvido no processo educativo. Assim, a aprendizagem consiste em ser o resultado de ações variadas de um sujeito, não apenas como resultado de qualquer ação, mas sim construída em uma interação entre esse sujeito e o meio circundante, natural e social.

Sendo assim, pode-se concluir que, com o ensino baseado na proposição dos temas geradores, parte-se da contextualização, tomando como referência uma proposição atual, da realidade dos educandos e dos educadores. Busca-se uma interpretação mais acurada da questão e descobre-se que o senso comum não instrumentaliza em nada a plena compreensão do tema em pauta. Assim, esse espaço é um momento por excelência para provocar no aluno a aprendizagem de forma mais significativa, pois se consideram, diretamente, as necessidades de situações do seu cotidiano concreto.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O Ensino Religioso renasceu dos ranços eclesiásticos sob um formato de mundo sociocultural, criado e executado pelos professores como uma totalidade, simbolizando a integração, um vir a ser histórico e harmônico dentro das diferenças através da diversidade. Mundo o qual se transformou no decorrer da composição e transformação inerentes a todas as propostas pedagógicas.

A elaboração desse novo conceito pedagógico de visão de mundo (Cosmovisão) pressupõe uma análise profunda de seu significado semântico em diversas abordagens pedagógicas para o ensino religioso dentro do contexto escolar.

O ensino religioso, representado por todas as manifestações religiosas, urge por um novo paradigma que não tenha como base a fragmentação, o utilitarismo, o racionalismo, o dualismo e etc. Ele não pode ser reduzido aos princípios da eficiência, do dogmatismo, do proselitismo, pois representando todas as manifestações religiosas, pressupõe uma pedagogia humanizadora e harmônica na diferença que propicia a individuação dentro de um tempo histórico presente, mutável e diferenciado.

A dúvida sempre permanece: como criar um mundo de alteridade em sala de aula para que nossa experiência com o Ensino Religioso dentro de um contexto educacional seja significativa? É nisso que consiste o desafio que cada professor e aluno levam consigo. A criação desse “novo mundo” depende do “rearranjo” de cada um, individualmente, e de todos enquanto sociedade, sendo sempre uma criação de cada um e sempre diferente em cada sala de aula.

Tal didática consiste, então, em ser um processo dialógico de alteridade relacionando e transformando as discussões de sala de aula em processos epistemológicos criativos à medida que as possíveis narrativas possam ser comentadas identificadas, criticadas e por fim, interiorizadas. Consiste em desenvolver uma significação de completude de maneira crescente, de forma indutiva. Não apenas reconhecer os temas superficialmente, desvalorizados, mas perceber suas relações, suas vivências, objetividades, configurações, percebendo como isto influenciou e afetou a vida e a formação de cada sociedade, de cada grupo, de cada aluno.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R. O preparo do educador. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Educador, vida e morte**: escritos sobre uma espécie em perigo. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ARANHA, M. L. A. **Filosofia da educação**. São Paulo: Moderna, 1998.

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

FAZENDA, I. C. A. A busca de identidade numa prática de ensino. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Encontros e desencontros da didática e da prática de ensino**. São Paulo: Cortez, 1988. (Cadernos Cedes, v. 21, p.13-17.)

FERRARI, P. C.; ANGOTTI, J. A. P.; TRAGTENBERG, M. H. R. Educação problematizada à distância para a inserção de temas contemporâneos na formação docente: uma introdução à teoria do caos. **Ciência e Educação**, v. 15, n. 1, p. 85-104, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132009000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132009000100005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 mar. 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

KENSKI, V. M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, S. C. B. (Coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003. p. 39–51.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1990.

LIBÂNEO, J. C. Tendências pedagógicas da prática escolar. **Revista ANDE**, São Paulo, v. 1, n. 4, p.40-44, 1982.

MATUI, J. **Construtivismo**. São Paulo: Moderna, 1998.

PORTO, M. R. S. Função social da escola. In: FISCHMANN, Roseli (org.). **Escola brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987.

RICHTER, Marcos Gustavo. **Ensino do Português e Interatividade**. Santa Maria: UFSM, 2000.

SANTOS, R. F. Tendências pedagógicas: o que são e para que servem. **Educação Pública**. 2012. Disponível em: <http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0327.html>. Acesso em: 20 mar. 2013.

TEIXEIRA, M. C. S. Alternativas organizacionais: um estudo do redimensionamento das questões educacionais e administrativas. In: FISCHMANN, R. (Org.). **Escola brasileira: temas e estudos**. São Paulo: Atlas, 1987.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**. São Paulo: Cortez, 1998.

*Enviado em: 03 de março de 2011*

*Aceito em: 08 de abril de 2013*