

Reflexos da gestão escolar na prática pedagógica do professor de ensino religioso

School management reflexes on religious education teachers pedagogical practices

Francisco Willams Campos Lima¹

Antonio Sousa Alves²

Albiane Oliveira Gomes³

Resumo

Quando relacionada à gestão, a prática pedagógica apresenta-se como uma das formas de materialização do currículo escolar, informando dilemas, contradições, desafios e problemáticas, razão por que se trata de um campo fértil para a construção de novos conhecimentos e de novos saberes. Assim, esta pesquisa qualitativa se utilizou da coleta de dados por meio de grupos focais e teve como objetivo analisar a relação da prática pedagógica com a gestão escolar a partir da inserção dos sujeitos no campo do estágio, no ano de 2018, em escolas de educação básica das redes estadual e municipal, situadas no município de Belém - PA. A discussão com os estudantes-estagiários permitiu-nos inferir que a atividade docente na área do Ensino Religioso poderá contribuir para a construção da *práxis* pedagógica por meio de múltiplas relações que são estabelecidas na escola e perpassam pelo cotidiano da sala de aula. Assim, foram evidenciados aspectos diretamente relacionados à *práxis*, uma vez que os interlocutores da pesquisa argumentaram no sentido de que o professor precisa assumir uma postura crítico-reflexiva a respeito da gestão da escola, numa perspectiva dialógica, que possibilite compreender seu rebatimento sobre a prática pedagógica desenvolvida em sala de aula.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Práxis. Prática Pedagógica. Estágio Supervisionado. Projeto político pedagógico.

Abstract

Regarding management, pedagogical practices are ways of materializing school curricula, informing about dilemmas, contradictions, challenges and problems, the reason why they are a promising field upon which building new

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), professor efetivo da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA, líder do grupo de pesquisas e estudos sobre o Ensino Religioso na Amazônia (GEPERA). E-mail: willamscampos@yahoo.com.br

² Professor da Uemasul. Técnico em assuntos educacionais da UFMA. Doutor em Educação e líder do Núcleo de Estudos em Estado, Políticas Públicas Educacionais e Democracia (NEPED). E-mail: asalves2@gmail.com

³ Doutora em Educação. Professora efetiva da Universidade estadual do Maranhão e líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Qualidade da Educação Básica (GPQe). E-mail: albiane11@hotmail.com.

knowledge. This qualitative research has collected data through focus groups, and has the objective of analyzing the relationship between pedagogical practice and school management when the subjects had become part of an internship field inside state and city level basic education schools, which are based in Belém-PA, in the year 2018. Discussion with students/interns allowed us to infer that teaching practice in religious education may contribute to the configuration of a new pedagogical praxis through multiple relationships established in school, as much as in the classroom daily routine. Thus the research evidenced aspects directly linked to praxis, as the research subjects argued that teachers need to adopt a reflexive and critical position in relation to school management in a dialogical perspective, which allow them to understand their impact on pedagogical praxis developed in the classroom.

Keywords: School management. Pedagogical practice. Supervised internship. Political-pedagogical project.

Introdução

Quando relacionada à gestão, a prática pedagógica apresenta-se como uma das formas de materialização do currículo escolar, informando dilemas, contradições, desafios e problemáticas, portanto, sendo um campo fértil à construção de novos conhecimentos e de novos saberes. Dessa forma, passa a ser compreendida a partir de um movimento dialético, o qual pressupõe a existência de um diálogo fecundo, crítico e reflexivo, por meio do qual são estabelecidas interações entre múltiplos sujeitos históricos, que informam intencionalidades pedagógicas, como reveladoras que são de um agir político.

A prática pedagógica se efetiva e se explica em sua essência como atividade da *práxis*, no sentido atribuído por Sánchez Vázquez (1997), uma vez que se trata de uma ação intencional do homem, em contextos específicos de aprendizagens. Esse sujeito histórico se insere numa totalidade, que dialoga com as particularidades, possibilitando que a dimensão dialética aconteça ininterruptamente. Tal processo pressupõe a atitude humana de transformação da natureza e da sociedade, pois não basta conhecer e interpretar o mundo (teórico) é preciso transformá-lo (*práxis*). Nesse contexto, o homem se reconhece como um ser com possibilidades de se tornar sujeito da história, de modo que a *práxis* protagonizada por ele não seja apenas um guia de interpretação do mundo, mas de sua transformação e ressignificação.

Partindo dessa premissa, voltamos o olhar sobre a escola, considerando-a em seus múltiplos aspectos, isto é, como espaço, por excelência, para o desenvolvimento de práticas sociopolíticas e pedagógicas, que por sua vez se inserem na gestão escolar como elementos estruturantes da *práxis* educativa, por meio da qual é evidenciado o agir político dos sujeitos sobre o mundo, a partir do movimento dialético e indissociável ação-reflexão, reflexão-ação (SCHON, 2000).

Portanto, consideramos que no processo de formação dos sujeitos para o exercício da docência, a prática pedagógica precisa ser concebida em sua relação com o contexto mais amplo da escola, já que não basta ao professor ser um agente ativo de informações junto aos discentes, demonstrando competência teórica e habilidades técnicas. É preciso que tenha o horizonte político das diversas práticas que compõem e envolvem a docência, para que sua capacidade criadora não seja limitada e não deixe de se constituir efetivamente em *práxis* pedagógica. Como assevera Freire (1987), “se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica *práxis* se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (FREIRE, 1987, p. 67).

Nessa perspectiva, buscamos compreender a gestão em sua relação com a prática pedagógica a partir da discussão com os estudantes do Curso de Ciências da Religião da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Para tanto, consideramos fundamentalmente a concepção de Estágio Supervisionado no campo da formação docente, que, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, pressupõe a vivência e a construção de novos saberes por meio de múltiplas mediações e interações. Diante disso, uma das diretrizes do curso mencionado consiste: “[n]a compreensão da *práxis* educativa como formadora integral do ser humano, uma produção cultural humana, ética e política” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2016, p. 28).

Nesse sentido, sentimo-nos impelidos a investigar: como o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião articula o tema gestão no contexto da formação inicial de profissionais para o Ensino Religioso Escolar? Como os estagiários-estudantes relatam os reflexos da gestão no contexto da prática pedagógica dos professores de Ensino Religioso?

A concepção identificada por esses sujeitos históricos sinaliza no sentido da construção da *práxis* pedagógica?

Além da problemática e amplitude dessa temática, a pesquisa desenvolvida junto aos alunos do 4º ano do Curso de Ciências da Religião, no decorrer do ano letivo de 2018, possibilitou a discussão de aspectos relacionados à gestão educacional, com seus reflexos diretos e indiretos sobre a prática pedagógica dos professores de Ensino Religioso. Dessa forma, objetivamos analisar a relação da prática pedagógica com a gestão, a fim de compreender se a perspectiva discutida com os estudantes-estagiários remete à construção da *práxis* pedagógica na área do Ensino Religioso, especialmente a partir da interface daquelas categorias com o trabalho desenvolvido pelo professor em sala de aula.

Compreendemos que a prática pedagógica, quando analisada na perspectiva da *práxis*, poderá se constituir em instrumento de emancipação, com repercussões sobre o trabalho da unidade educacional como um todo, isto é, em seu contexto sociopolítico, de modo que haja democratização do espaço escolar e, conseqüentemente, das relações de poder; estas passariam a ser mais dialógicas e, por conseguinte, teriam maior identificação com as necessidades e demandas evidenciadas pelos sujeitos.

Partindo dessa premissa, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, por compreendermos que o fenômeno investigado não poderia ser quantificado, uma vez que se encontrava inserido num contexto histórico em que são evidenciadas múltiplas dimensões que o caracterizam e o permeiam.

Como instrumento de coleta de dados, utilizamo-nos da técnica denominada grupo focal, sendo este constituído de, no máximo, 15 (quinze) sujeitos. Essa técnica pareceu-nos mais adequada para os propósitos desta pesquisa, uma vez que “poderia produzir um tipo particular de dados qualitativos gerados via interação grupal” (MILLWARD, 2010, p. 280).

As sessões do fórum⁴ se desenvolveram, geralmente, na última semana de cada mês, totalizando 10 (dez encontros) destinados aos diálogos e debates,

⁴ Utilizamos essa terminologia de acordo com a aceção atribuída por Strong e Large (1995 apud MILLWARD, (2010, p. 281), que definem o grupo focal como um fórum no qual se desenvolve e/ou se operacionaliza constructos.

que permitiram constructos sobre a temática da pesquisa, a partir de interações com os estudantes-estagiários⁵. Esse processo possibilitou a discussão acerca da relação da prática pedagógica com a gestão das unidades educacionais campo de estágio. Cada sessão durava em torno de 90 minutos.

Durante os encontros dos grupos focais, os estudantes-estagiários⁶ eram motivados a debater sobre questões relacionadas especificamente à gestão das unidades educacionais, a partir de suas observações acerca da prática pedagógica do professor de Ensino Religioso. Por se tratar de “assuntos de interesse particular do moderador” (MILLWARD, 2010, p. 291), construímos, em comum acordo com os interlocutores da pesquisa, segue-se o seguinte roteiro: a) concepção de gestão escolar; b) influências da gestão na prática pedagógica do professor de Ensino Religioso; c) o cotidiano do professor e a construção da práxis pedagógica; e) o projeto político pedagógico – instrumento de medição da gestão com a prática pedagógica, entre outros.

Tratava-se de um roteiro meramente sugestivo, uma vez que consideramos que essa postura “possibilitaria ao moderador considerável abrangência para improvisar com questões fecundas e perseguir linhas imprevistas das investigações, conforme a discussão progride” (MILLWARD, 2010, p. 291). Assim, a problematização a partir do roteiro sugerido possibilitou aos participantes explorarem seus pontos de vista, sua perspectiva pessoal sobre a gestão das unidades educacionais e seus reflexos sobre a prática pedagógica do Ensino Religioso.

Durante o processo de investigação, assumimos uma postura isenta em relação às questões abordadas, o que permitiu levantar dados e informações que nos levaram a compreender o fenômeno investigado. Para tanto, buscamos incentivar o desenvolvimento de um vocabulário que evidenciasse a apropriação dos sujeitos da pesquisa em relação à problematização do tema

⁵ Consideramos a regra geral, recomendada por Millward (2010, p. 287), ao afirmar “que os membros do grupo devem apresentar pelos menos algumas características comuns (por exemplo, classe econômica, mesma faixa etária)”. Ora, os estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião se encontravam vivenciando as mesmas motivações em relação ao processo de formação inicial, com características similares, aspectos que representaram vantagens durante o processo de investigação.

⁶ Procuramos identificar os estudantes-estagiários por letras do alfabeto para preservar sua identidade.

proposto. Quando ocorreram episódios de tensão ou de digressões, precisamos agir para “acalmar a situação, estabelecendo o foco do grupo e estabilizando o processo de discussão” (MILLWARD, 2010, p. 290), sem, contudo, assumir uma postura cerceadora das manifestações que tinham importância peculiar para a pesquisa.

Dessa forma, mesmo considerando o roteiro adotado, nossos interlocutores geraram suas próprias perguntas e buscavam respostas pertinentes às questões sob investigação. Tudo isso, na maioria das vezes, sob um clima de caloroso e profícuo debate acadêmico, em que a confiança e a isenção de qualquer tipo de censura se faziam notar. Para tanto, os estudantes-estagiários eram sensibilizados a ouvirem e acolherem as opiniões dos outros antes de formarem as suas próprias, o que lhes permitia constantemente mudar de posição ou fundamentar melhor sua opinião inicial, mediante seu envolvimento nas discussões do grupo, aspectos que serão demonstrados nas próximas seções.

À luz da abordagem de investigação delineada e dos dados que puderam ser levantados, sistematizamos o presente texto em duas sessões distintas. Na primeira, procuramos discutir a perspectiva de gestão assumida no PPP do Curso de Ciências da Religião e sua relação com a formação inicial. Na segunda, analisamos a relação da gestão com a prática pedagógica, considerando a possibilidade de sua ressignificação na perspectiva da *práxis*.

O PPP do curso de licenciatura em ciências da religião

Nesta seção, propomo-nos a discutir sobre o Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião, demonstrando a perspectiva de gestão de unidades educacionais assumida neste documento e sua relação com a formação inicial de profissionais nessa área.

O documento em referência aduz que a formação docente tem como um dos princípios basilares a gestão democrática, que deverá permear a prática pedagógica a ser desenvolvida por esse profissional quando de sua inserção no mercado de trabalho: “d) gestão democrática como forma de concepção, implementação e avaliação das práticas educativas e pedagógicas do Curso de

Licenciatura Plena em Ciências da Religião” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2016, p. 26-27).

Desse modo, acrescenta ainda o documento em referência que tal princípio assegura a formação cidadã no contexto da multiculturalidade. O PPP informa que será assumido pela instituição formadora o compromisso ético quanto ao “respeito à pluralidade de ideias e de concepções políticas e ideológicas dos diferentes sujeitos que compõem a comunidade acadêmica” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2016, p. 27). Essa perspectiva, a nosso ver, pode ser considerada promissora no sentido da formação do docente, podendo, inclusive, refletir-se na construção da *práxis* pedagógica, desde que haja compromisso desse sujeito para assumir uma postura problematizadora e, por conseguinte, dialógica, que remeta à transformação da realidade.

À luz do que preconiza o PPP, é requerido ao egresso do Curso de Ciências da Religião que tenha não só o domínio sobre procedimentos didáticos e pedagógicos, mas que seja capaz de fazer a relação de sua área de específica de atuação com o contexto mais amplo de organização escolar, por meio de uma postura crítica e reflexiva, em vista da construção da *práxis* pedagógica, que dialoga com o espaço da escola em seu sentido amplo e com o contexto sociopolítico que a contempla. Nessa direção, como uma de suas diretrizes filosóficas e pedagógicas, o PPP do mencionado curso estabelece o reconhecimento do ser humano como “ser reflexivo, crítico, dialógico, investigador, problematizador, aberto à realidade mais profunda de si mesmo e sujeito do conhecimento e da história” (UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ, 2016, p. 28).

A discussão sobre a formação, preconizada pelo curso em referência, foi introduzida a partir dos elementos constantes de seu PPP. Dessa forma, os estudantes-estagiários foram motivados a discutir acerca desses aspectos em sua trajetória acadêmica, de modo a identificar não apenas elementos didáticos e pedagógicos, mas também para situar a formação oferecida, até então, pela Instituição em relação ao contexto mais amplo de organização escolar. Foram questionados então se o Curso havia possibilitado momentos para o exercício crítico e reflexivo sobre a prática pedagógica que pudesse

instrumentalizá-los à construção de uma *práxis* pedagógica na área do Ensino Religioso.

Nessas ocasiões, as sessões passaram a ser mais acaloradas do ponto de vista do debate acadêmico, na medida em que teceram críticas e até mesmo elogios à formação que vinha sendo desenvolvida pelo Curso de Ciências da Religião. Cerca de 70% dos estudantes-estagiários demonstraram desconhecimento acerca dos elementos que os instrumentalizariam para o exercício de uma *práxis* pedagógica em seu processo formativo, argumentando que a proposta de formação em muitos momentos se tornou muito mais “conteudista”, em razão do número de disciplinas ministradas.

A partir do momento em que revelaram o mencionado aspecto, foram questionados a respeito da importância dos conteúdos para o seu processo formativo. A maioria dos estudantes-estagiários, entretanto, reconheceu que os conteúdos de fato fundamentam a prática e vice-versa de maneira indissociável. A seguinte fala de um dos interlocutores da pesquisa se torna ilustrativa a esse respeito: “sem os conteúdos, desenvolveremos nossa prática no vazio, sem nenhuma consistência teórica, o que fragilizaria o nosso fazer no cotidiano da sala de aula” (Estudante-estagiário C).

Compreendemos, a partir do relato descrito anteriormente, que a busca de relacionar a teoria à prática e a prática à teoria, dialeticamente indissociáveis, possibilita identificar um importante princípio que remete à construção da *práxis* pedagógica, justamente na perspectiva que vem sendo sustentada neste trabalho.

Com efeito, como argumenta Sánchez Vázquez (1977), a atividade da consciência se torna inseparável de qualquer atividade humana. Portanto, quando nos reportamos à prática pedagógica, compreendemos que a teoria nela se materializa, portanto, sendo elaborada com a finalidade de produzir conhecimentos em íntima unidade com a atividade prática, o que caracteriza a *práxis* pedagógica como uma ação efetiva sobre o mundo, tendo em vista sua transformação.

Nessa perspectiva, os estudantes-estagiários corroboraram o entendimento acerca do campo do estágio como uma oportunidade propícia para reconciliação da teoria com a prática, a fim de que a *práxis* pedagógica

seja construída no cotidiano da sala de aula a partir da atividade pedagógica dos professores. Ou, como explica, Pimenta (2012, p. 108) “na educação como práxis social, as atividades teórica e prática são indissociáveis”.

Com efeito, admitimos que a *práxis* precisa ser concebida como princípio orientador da formação dos egressos dos cursos de licenciaturas das diferentes áreas do currículo, como sendo:

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Reconhecemos, nessa perspectiva, que teoria e prática se interligam, sendo compreendidas ainda como interdependentes. Essas dimensões, a nosso ver, devem perpassar os processos de formação docente, de modo que os profissionais, orientados por essa concepção, reúnam condições efetivas para desenvolverem uma práxis pedagógica comprometida com o processo de transformação do contexto sociopolítico em que sua ação docente será desenvolvida.

Os interlocutores da pesquisa demonstraram certo nível de compreensão acerca da indissociabilidade da teoria e da prática, embora tenham apresentado críticas ao processo de formação a que estavam sendo submetidos, cujas lacunas, em sua opinião, poderão ser superadas por meio de seu fazer pedagógico. O depoimento a seguir serve para demonstrar o consenso acerca do conteúdo da discussão acerca da formação demandada hoje do professor de Ensino Religioso:

A formação adquirida deveria nos orientar para a compressão do outro com seus valores e princípios religiosos. Estou percebendo que a pluralidade religiosa que é tão falada não está sendo observada. Essas condutas, na maioria das vezes, são apoiadas e mesmo incentivadas pela gestão das escolas. Nem sempre estamos sendo preparados para lidar com essas situações, que desafiam a prática pedagógica do professor. Por isso, pretendo desenvolver um fazer pedagógico diferente, onde haja reconhecimento das diferenças religiosas que se encontram presentes no espaço escolar (Estudante-estagiário B).

A experiência dos interlocutores da pesquisa no campo do estágio parece permiti-los compreender melhor os desafios oferecidos pela prática

pedagógica, no contexto da gestão das unidades educacionais, embora reconheçam que a formação oferecida até então nem sempre lhes possibilite encontrar respostas para as problemáticas que poderão enfrentar em sua futura atuação profissional. Por outro lado, argumentamos que o exercício da crítica, em consequência da prática pedagógica observada no campo do estágio, constitui-se num elemento que podemos reputar indispensável para a construção da *práxis*, que se caracteriza fundamentalmente pela superação dos paradigmas educacionais vigentes. Como afirma Pimenta (2012, p. 105): “a atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação”.

Nessa perspectiva, a atividade teórica só se torna profícua se estiver comprometida com a compreensão e, conseqüentemente, com a transformação do contexto em que a prática pedagógica acontece. É a partir dessa lógica que a *práxis*, no sentido atribuído neste trabalho, poderá ser efetivada, isto é, como expressão do compromisso político dos sujeitos que atuam em contextos formativos.

O PPP como instrumento de gestão da prática pedagógica

Partimos do princípio de que o PPP é de fundamental importância para nortear a organização da escola e, especificamente, as práticas pedagógicas que explicitam a materialização do currículo escolar. Portanto, como estabelece a legislação educacional em vigor (BRASIL, 1996), tal documento deve ser construído coletivamente, mediante o envolvimento direto dos professores de todas as áreas do conhecimento e dos demais segmentos que compõem a comunidade escolar. Dessa forma, precisa ser compreendido como um instrumento que:

[...] preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (VEIGA, 1995, p. 13).

Observamos que o PPP possibilita que sejam repensadas as relações de poder que se estabelecem no interior da escola e que perpassam, inevitavelmente, a prática pedagógica do professor. Na acepção de Veiga (1995), esse documento diz respeito à própria organização do trabalho pedagógico da escola.

Com efeito, quando nos propomos a refletir nesta seção sobre o PPP como instrumento que possibilita gestar a organização do trabalho da escola numa perspectiva democrática, passamos a considerar de maneira mais direta as interações políticas, as questões de ensino-aprendizagem e de currículo, que estão presentes e que permeiam a prática pedagógica dos professores.

A partir desses pressupostos, os estudantes-estagiários foram inquiridos a desenvolver sua concepção de PPP, buscando relacioná-lo com a gestão da escola e com a prática pedagógica dos professores. Procuramos inicialmente problematizar a respeito da importância desse instrumento de gestão nas escolas *lócus* do estágio. A maioria dos entrevistados afirmou desconhecer a existência desse documento, assim como em nenhum momento havia sido feita referência ao PPP no período em que estiveram acompanhando a prática pedagógica do professor de Ensino Religioso. Nas sessões do fórum, este tipo de constatação passou a ser amplamente discutida, com o intuito de encontrarmos possíveis explicações para a problemática identificada no decorrer do estágio.

Os relatos, a nosso ver, passaram a ser emblemáticos nesse contexto, contribuindo, para que pudéssemos compreender melhor o viés político e ideológico de discussão evidenciado a partir das falas e das intervenções feitas pelos estudantes-estagiários:

Quando se fala, agora, em PPP fico a imaginar que a prática pedagógica democrática não faz sentido sem ele. Na verdade, esse documento é muito importante. O professor precisa se apropriar desse documento que orienta a gestão da escola; em caso contrário sua prática passa a ser vulnerável ao controle externo (Estudante-estagiário C).

Na escola onde estou estagiando não existe Projeto Político Pedagógico. Já procurei saber com o diretor e a coordenação pedagógica, mas ninguém soube me explicar sobre isso. Tenho percebido que se negam até o falar sobre o assunto. Isso me fez pensar sobre o sentido da

prática pedagógica, sem a existência desse documento, como expressão de um compromisso coletivo (Estudante-estagiário A).

Observamos, mediante os relatos, que os entrevistados buscaram construir certo consenso a respeito da inexistência do PPP, argumentando que se trata de um fenômeno que permite inferir acerca de uma prática que pode ser considerada arbitrária, na medida em que as relações de poder são estabelecidas verticalmente, deixando de considerar a possibilidade de construção de consenso coletivo para a organização do trabalho da escola.

Outro aspecto apontado nas sessões do fórum diz respeito ao esvaziamento do sentido da escola, que deixa ser um espaço público, um lugar que deveria ser de debate e de diálogo, em que a reflexão coletiva deveria ocorrer. Tal fato contraria a concepção que vem sendo sustentada neste trabalho a respeito do PPP como instrumento que viabiliza a ação educativa da escola, pelo fato de ser resultante de uma construção coletiva, pois, como afirma Veiga (1995, p. 14), “dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna de sala de aula”.

Problemáticas dessa natureza e que foram suscitadas nas sessões do fórum remeteram à reflexão sobre a concepção de currículo escolar, passando a ser compreendido como um elemento constituinte do trabalho da escola. Considerando essa premissa, os estudantes-estagiários foram instigados a discutir sobre as situações da prática pedagógica, no campo do estágio, tendo considerado o currículo como uma construção social que possibilita, por conseguinte, a organização do conhecimento escolar, na perspectiva da diversidade.

Os sujeitos da pesquisa argumentaram que, nas escolas lócus do estágio, as práticas pedagógicas não correspondiam a uma dimensão dialógica que pudesse ser norteadas pelo PPP; ao contrário, estaria sendo implementado um currículo que favorecia a manutenção de uma dominação do tipo ideológica, caracterizada pela imposição de saberes e de valores que não possibilitavam e nem tampouco favoreciam o diálogo, por exemplo, inter-religioso. Dessa forma, os conhecimentos construídos a partir da prática pedagógica do professor de Ensino Religioso, deixavam de se orientar por uma

perspectiva mais dialógica, isto é, que pudesse concorrer para o reconhecimento dos múltiplos aspectos que caracterizam a multiculturalidade, mas que permita avançar no sentido da aceitação da normalização dessa diversidade como integrante da interculturalidade inerente à prática pedagógica, comprometida com a *práxis*.

A partir dessas constatações, os interlocutores chegaram ao consenso acerca do PPP como instrumento que convalida a prática pedagógica dos professores e possibilita que o diálogo inter-religioso seja efetivado, de modo que a cultura da dominação possa ser extirpada da gestão das escolas, em favor da construção de práticas curriculares que contribuam para a construção de relações mais dialógicas.

Nessa senda, passaram a argumentar que o diálogo inter-religioso é imprescindível e precisa ser compreendido como possibilidade de reconhecimento da manifestação religiosa dos sujeitos que frequentam a escola e que expressam, por conseguinte, credos e valores religiosos de acordo com sua concepção de fé. Admitiram, consentaneamente, mediante amplo debate, que o PPP precisa assegurar práticas mais dialógicas nesse sentido, a fim de que a dominação cultural seja evitada, em favor da inclusão de todos por meio das práticas curriculares mais inclusivas. Esse posicionamento implica que a gestão das escolas seja mais permeável ao debate democrático e que o mencionado instrumento se constitua como instrumento norteador das práticas pedagógicas e políticas que se desenvolvem no cotidiano da escola na perspectiva da indissociabilidade.

A relação da gestão com a prática pedagógica

Os estudantes-estagiários foram motivados a discutir sobre a prática pedagógica e sua relação com a gestão educacional em seu sentido mais amplo. Os relatos, reiterados em diferentes sessões do fórum, apresentaram unanimidade quanto ao vínculo direto da gestão com a prática pedagógica dos professores de Ensino Religioso. Alguns dos participantes chegaram a afirmar que a prática pedagógica que não considera os elementos inerentes à gestão – enquanto possibilidade de diálogo e organização da ação educativa no interior

da escola – torna-se inócua e não conduz, por esse motivo, ao exercício da práxis, de acordo com a acepção que está sendo sustentada neste trabalho.

Houve ainda quem defendesse o posicionamento acerca da prática pedagógica que só se justifica e só se legitima a partir de uma concepção de gestão. Dessa forma, cunharam a expressão “gestão norteada pela diversidade”. O sentido atribuído significa uma gestão intencionalmente orientada para a construção de relações mais dialógicas e mais centrada nos objetivos da escola, enquanto instituição social que contempla a diversidade dos sujeitos. Tal perspectiva, nós a reputamos de fundamental importância para que a ação docente seja considerada *práxis*.

O posicionamento oriundo das transcrições, a seguir exemplificado, caracteriza o nível de discussão estabelecido com os discentes, os quais evidenciaram compreensão da gestão numa perspectiva mais emancipadora e que estabelece interface com a prática pedagógica do professor, permeando de alguma forma o seu fazer no cotidiano da sala de aula:

Não vejo nenhum sentido na prática pedagógica do professor de Ensino Religioso e das demais disciplinas do currículo se não estiver atrelada a uma lógica de gestão; se não contemplar princípios que caracterizam a gestão democrática. O trabalho do professor, pelo que podemos observar, durante o estágio, sofre influência da gestão, uma vez que esta orienta a prática educativa da escola (Estudante-estagiário D).

Percebemos que a compreensão da indissociabilidade da prática pedagógica e da gestão tem a ver com o processo de formação desenvolvido ao longo da trajetória acadêmica dos sujeitos da pesquisa. De fato, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências da Religião, como já foi demonstrado, preconiza a abordagem evidenciada no relato anterior e que se tornou consenso entre os participantes do grupo focal.

Tendo considerado a relação direta da prática pedagógica com a gestão, a partir do sentido atribuído pelos interlocutores da pesquisa, possamos a questionar subsequentemente a concepção de prática pedagógica. O debate sobre esse tema foi reintroduzido em todas as sessões do fórum. Assim, houve posicionamentos que possibilitaram a formulação de um conceito que

interessa mais diretamente aos propósitos desta pesquisa, como demonstrado a seguir:

A prática pedagógica do professor de Ensino Religioso precisa ser compreendida em sua dimensão dialógica, no contexto da gestão das escolas, uma vez que seu fazer é orientado pelo reconhecimento da pluralidade cultural e religiosa dos sujeitos com os quais interage. Portanto, sua práxis que se efetiva a partir de múltiplas relações que são estabelecidas na escola e que perpassam o cotidiano da sala de aula, espaço em que o processo ensino-aprendizagem acontece.

A concepção construída em meio a um caloroso debate acadêmico, se tornou relevante para a discussão que vem sendo empreendida neste trabalho acerca da relação da prática pedagógica com a gestão. Portanto, corroboramos com o entendimento de que a prática pedagógica passa a ser delimitada, para efeito desta pesquisa, como a materialização do trabalho docente a partir do cotidiano em sala de aula, que se reconhece e se legitima no contexto da gestão da unidade educacional. Para tanto, admitimos, de acordo com Cunha (2011, p. 31), que “a vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância. É através dele que se faz concreta a prática pedagógica [...]”.

Ao considerar as diretrizes do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião, constante de seu Projeto Político Pedagógico, os interlocutores da pesquisa foram instigados a discutir sobre as práticas de gestão nas unidades educacionais onde se encontravam inseridos, tendo informado aspectos que possibilitaram compreender o enfoque predominante. Dessa forma, de maneira geral, chegaram a admitir que a gestão de algumas escolas, campos de Estágio, era considerada muito problemática, porque interferiam no trabalho desenvolvido pelos professores, deixando de contribuir para a construção da práxis educativa, que tem como princípio fundante a autonomia docente. Tal constatação, segundo eles, condicionava a ação docente às condições “impostas” pela gestão das unidades educacionais, que não ofereciam meios nem condições adequadas para o trabalho desenvolvido pelo professor de ensino religioso, de modo que que pudesse se constituir em expressão da *práxis*.

A seguir, apresentamos relatos nesse sentido, os quais se tornaram recorrentes durante as sessões do fórum:

Desde que iniciei o meu estágio na escola, venho me sentindo incomodado com as condições apresentadas pela escola. Parece que lá não há nenhum comando. Os professores fazem o seu trabalho sem nenhum apoio da gestão. Na verdade, o professor desenvolve sua prática pedagógica isolada, sem o apoio de nenhum técnico da escola e, o que é pior, sem os recursos didáticos (Estudante-estagiário D).

O descaso da gestão da escola, onde estou acompanhando o trabalho do professor, na condição de estagiário, chega a interferir na prática pedagógica do professor em sala de aula. Ele não tem recursos para desenvolver o seu trabalho de maneira adequada. Os textos, por exemplo, utilizados em sala são reproduzidos com o dinheiro do professor (Estudante-estagiário A).

Diante dessas constatações, reiteradas por ocasiões das sessões de relatos de experiências, os estudantes foram motivados a pensar em alternativas para superação das problemáticas apontadas por eles, de modo que se pudesse indicar caminhos de construção da práxis pedagógica, comprometida com a transformação do contexto onde haveria de ser efetivada. Dessa forma, argumentaram que a prática pedagógica emancipadora é aquela em que as relações são estabelecidas horizontalmente, que possibilitam a autonomia dos sujeitos e o reconhecimento da ação docente em seu protagonismo, na prática pedagógica. Reconheceram, por outro lado, que os desafios e dilemas que envolvem a ação docente precisa ser compreendida em sua conjuntura mais ampla, e que a gestão das unidades educacionais reflete as contradições e condicionantes estruturais, advindas do modelo de Estado capitalista, para o qual a educação pública deixa de ser efetivamente uma prioridade.

Não obstante a lógica da capitalista vigente que mercantiliza a educação e atenta contra o potencial transformador da atividade docente, admitiram consentaneamente que a gestão que interessa às unidades educacionais da rede pública é aquela que possibilita o exercício da *práxis* pedagógica e que tem como princípio norteador a gestão democrática, o qual pressupõe o compromisso político e social dos sujeitos que desenvolvem as atividades meios⁷, de modo que os consensos e compromissos, definidos coletivamente,

⁷ O sentido da expressão “atividades meios” diz respeito às condições oferecidas pela gestão das unidades educacionais para que a prática pedagógica do professor seja efetivada. Essas atividades geralmente são desenvolvidas pelos especialistas da educação, quais sejam: diretor, coordenador pedagógico, supervisores e orientadores pedagógicos, entre outros.

sejam preservados. Com efeito, em relação à prática pedagógica do professor de ensino religioso, para que preserve o seu conteúdo ético fundamental (que consiste no respeito à diversidade cultural e religiosa), precisa ser construída num ambiente educativo, no qual haja condições sociopolíticas para sua construção e implementação.

É importante ressaltar que alguns dos relatos apresentados pelos sujeitos da pesquisa evidenciavam peculiaridades da área do ensino religioso, sem deixar de estabelecer as devidas conexões com a gestão escolar. Dessa forma, argumentaram no sentido de que sejam construídas relações mais dialógicas, sem que se percam de vista especificidades a serem contempladas e valorizadas no currículo escolar, especialmente aquelas relacionadas ao respeito à diversidade religiosa e à pluralidade de credos e concepções filosóficas. Os relatos a seguir são emblemáticos e informam essa possibilidade de resignificação e até mesmo de contextualização dessa perspectiva de gestão, com seus reflexos na prática pedagógica do ensino religioso.

Não existe gestão democrática se não houver respeito às pessoas que são adeptas de religiões indígenas e de matrizes africanas, por exemplo. Infelizmente, ainda não consegui perceber isso na escola onde estou estagiando (Estudante-estagiário B).

Quando o professor de Ensino Religioso pretendia fazer uma atividade com os alunos sobre as religiões indígenas e de matrizes africanas e foi impedido pela gestão, por se tratar de uma escola confessional. Essa experiência, para mim, foi marcante, porque o professor estava sendo impedido de mostrar, para os alunos, outras religiões que comprovam a pluralidade cultural brasileira e amazônica (Estudante-estagiário A).

A ênfase atribuída às religiões indígenas e de matrizes africanas e a postura observada nas escolas, *locus* do estágio, passam a ser relevantes nesse contexto, na medida em que valores e princípios religiosos até então rejeitados ou até mesmo vilipendiados pela gestão das unidades educacionais foram questionados, em favor da construção de uma prática pedagógica que seja orientada pelo princípio da inclusão e da diversidade religiosa e da interculturalidade. Nesse contexto, como afirma Fleuri (2015, p. 37):

a perspectiva intercultural da educação reconhece o caráter multidimensional e complexo da interação entre sujeitos das
Interfaces da Educ., Paranaíba, v.12, n.34, p. 386-407, 2021

identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreça o enfrentamento dos conflitos, na direção de superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais.

A perspectiva intercultural, ora assinalada, pressupõe que a prática pedagógica seja orientada pela inclusão de temas relacionados à diversidade religiosa em suas múltiplas dimensões, de modo que haja fundamentalmente o reconhecimento de grupos étnicos subalternizados. Os estudantes-estagiários reconheceram que esse tem sido um dos maiores desafios enfrentados pelos professores em sua práxis. Identificaram, nesse contexto, posturas protagonizadas por gestores que buscavam inibir ou até mesmo obstaculizar a realização de atividades voltadas para o reconhecimento da identidade cultural dos povos historicamente marginalizados. Em face dessa realidade, argumentaram no sentido de questionar a lógica de poder instituída e que se institucionalizam por meio das práticas curriculares. Nesse sentido, passaram a mencionar a interculturalidade, que evidencia, de acordo com Fleuri (2015, p. 39):

a necessidade de se desenvolver novas perspectivas de poder, que desconstruam a lógica do mercado e da hegemonia capitalista e visem à construção de relações democráticas participativas, fundadas na justiça social e coerentes com os interesses do conjunto da humanidade e com a autonomia de cada grupo sociocultural.

É preciso, por conseguinte, romper com a lógica de poder instituída nas escolas, que traz implicações para a prática pedagógica e compromete o sentido atribuído ao Ensino Religioso intercultural. Dessa forma, foram motivados a manifestar seu entendimento a respeito dessa perspectiva de Ensino Religioso, que desafia a prática pedagógica e questiona a gestão das escolas, conforme demonstrado anteriormente.

Os estudantes-estagiários debateram vastamente a questão proposta, expressando diferentes entendimentos acerca do tema. Houve quem considerasse como expressão da diversidade no currículo escolar, por meio do qual são socializados conhecimentos. Outros argumentaram no sentido de que a multiculturalidade no Ensino Religioso diz respeito ao reconhecimento dos processos identitários dos povos indígenas e negros, cuja cultura original

vem sendo desconsiderada ou até mesmo desvalorizada pelas práticas pedagógicas das escolas.

Os posicionamentos apresentados anteriormente não caracterizam antagonismos; porém, precisamos admitir que o Ensino Religioso numa perspectiva intercultural implica a construção de espaço de vivências e experiências de vida ou, como afirmam Pozzer e Wickert (2015, p. 89): “intercâmbios e diálogos permanentes que visam o enriquecimento das identidades culturais religiosas e não religiosas”. Como complementam os autores em referência, significa “um constante exercício de convivência e de mútuo reconhecimento das raízes culturais do outro e de si mesmo” (POZZER; WICKERT, 2015, p. 89).

Nesse contexto, para que o trabalho do professor de Ensino Religioso contemple na prática pedagógica os aspectos mencionados, este precisa se constituir como instância transformadora, numa perspectiva dialógica, da gestão das instituições educacionais, a fim de que se desenvolva mediante a observância de princípios inerentes à *práxis*, tais como a diversidade e a interculturalidade.

Portanto, para que a prática pedagógica do professor de ensino religioso seja admitida como *práxis*, ela precisa se constituir pela necessidade contínua de interpelação do saber na perspectiva decolonial, isto é, como processo que contribui para a “revitalização das culturas e das identidades dos povos originários” (FLEURI, 2015, p. 15).

Esse processo de construção do saber numa dimensão intercultural pressupõe a busca constante do diálogo e do reconhecimento das diferenças étnico-culturais, especialmente na escola pública, que abriga uma pluralidade importante, uma vez que é espaço em que diferentes culturas e etnias se expressam. Compreendemos, assim, que o papel desempenhado pela gestão da escola é estratégico nesse contexto, uma vez que possui incumbências diretas em relação à organização e à viabilização dos processos pedagógicos que precisam ser protagonizados pelos professores.

Considerações finais

A discussão da temática de estudos com sujeitos em processo de formação teve como finalidade ampliar o horizonte formativo, por meio de um exercício dialético, considerando o fato de que a prática pedagógica desenvolvida pelo professor de ensino religioso é constituída de contradições e de dilemas, pressupondo múltiplas relações que vão além da sala de aula e que precisam ser identificadas e analisadas na perspectiva da *práxis*.

A abordagem empreendida possibilitou consolidar e articular conhecimentos teóricos e empíricos relacionados à prática pedagógica e à gestão, cuja subjetivação ocorre também no cotidiano do professor de ensino religioso de escolas de educação básica que se constituíram em campo de estágio para os estudantes do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião, durante o ano letivo de 2018.

A pesquisa demonstrou que o PPP do Curso de Licenciatura em Ciências da Religião faz referência à importância da gestão democrática, aduzindo sobre a necessidade de o estudante-estagiário perceber a relação existente do ensino religioso com o contexto mais amplo de organização escolar, o que passaria a lhe exigir o exercício crítico-reflexivo.

A discussão com os interlocutores a respeito da relação da prática pedagógica com a gestão possibilitou-nos compreender que os sujeitos da pesquisa evidenciaram aspectos diretamente relacionados com a construção da *práxis* pedagógica na área do Ensino Religioso, uma vez que suas manifestações acerca do tema se voltaram para a necessidade de transformação do contexto em que o professor de Ensino Religioso se encontra inserido.

Os debates fomentados por ocasião das sessões do fórum evidenciaram a existência de interface do trabalho desenvolvido pelo professor de Ensino Religioso em sala de aula com os aspectos mais abrangentes que constituem a gestão, entendida aqui como possibilidade de organização política e administrativa do espaço escolar, para que a prática pedagógica pudesse se constituir como propulsora do processo de mudança institucional mediante a participação dos sujeitos que se encontram protagonizando o processo ensino-aprendizagem.

Com efeito, os posicionamentos assumidos pelos interlocutores da pesquisa passaram a indicar que o professor de Ensino Religioso precisa assumir, cada vez mais, uma postura crítico-reflexiva a respeito da gestão da escola, a fim de buscar a superação e/ou a ressignificação, numa perspectiva dialógica de sua prática pedagógica, para que seja emancipadora dos sujeitos quando da discussão de temas relacionados ao fenômeno religioso.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <tinyurl.com/rwn4j5w>. Acesso em: 10 jul. 2019.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 28. ed. Campinas: Papirus, 2011.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, educação e desafios contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. In: POZZER, Adecir et al. (Org.). **Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 35-51.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- MILLWARD, Lynne. J. Grupos Focais. In: BREAKWELL, Glynis M. (Org.) **Métodos de pesquisa em psicologia**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 280-301.
- PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- POZZER, Adecir; WICKERT, Tarcísio Alfonso. Ensino Religioso Intercultural: reflexões, diálogos e implicações curriculares. In: POZZER, Adecir et al. (Org.). **Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 89-101.
- SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- SCHON, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências da Religião**. Belém: UEPA, 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 15.ed. Campinas: Papyrus Editora, 1995. p. 11-52.