

**ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA**

BEATRIZ ALICE KULLMANN DE SOUZA

RELIGIOSIDADE NA ADOLESCÊNCIA COMO FACILITADORA NO FAZER
PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR COM VISTAS À APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA

São Leopoldo

2015

BEATRIZ ALICE KULLMANN DE SOUZA

RELIGIOSIDADE NA ADOLESCÊNCIA COMO FACILITADORA NO FAZER
PEDAGÓGICO INTERDISCIPLINAR COM VISTAS À APRENDIZAGEM
SIGNIFICATIVA

Dissertação de Mestrado
Para obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Escola Superior de Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação
Área de concentração: Religião e
Educação

Orientadora: Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729r Souza, Beatriz Alice Kullmann de
Religiosidade na adolescência como facilitadora no fazer pedagógico interdisciplinar com vistas à aprendizagem significativa / Beatriz Alice Kullmann de Souza ; orientadora Laude Erandi Brandenburg. – São Leopoldo : EST/PPG, 2015.

141 p. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2015.

1. Religiosidade. 2. Jovens – Vida religiosa. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 4. Religião nas escolas públicas. I. Brandenburg, Laude Erandi. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

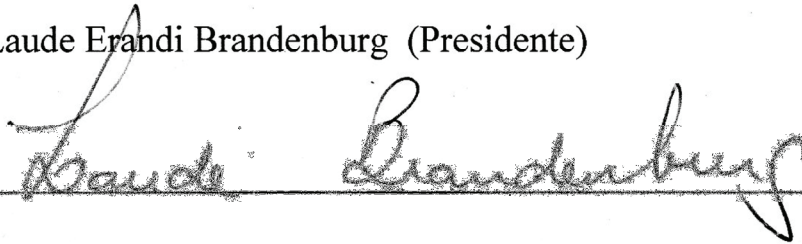
BEATRIZ ALICE KULLMANN DE SOUZA

**“RELIGIOSIDADE COMO FACILITADORA DO FAZER PEDAGÓGICO
INTERDISCIPLINAR COM VISTAS À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA”**

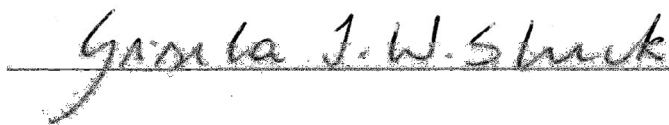
Dissertação de Mestrado
Para a obtenção do grau de
Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e Educação

Data de Aprovação: 13 de janeiro de 2016

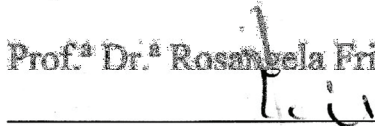
Prof.^a Dr.^a Laude Erandi Brandenburg (Presidente)



Prof.^a Dr.^a Gisela Isolde W. Streck (EST)



Prof.^a Dr.^a Rosângela Fritsch (UNISINOS)



“Não é no espaço que devo procurar minha dignidade, mas na direção do meu pensamento. Não deverei tê-la mais se possuir mundos. Pela amplidão, o universo me envolve e me traga como um átomo; pelo pensamento eu compreendo o mundo.”

Blaise Pascal

À Déa Kremer Wayne Kullmann (*In memoriam*),
exemplo de mulher, mãe, amiga e companheira
que me acompanha e ilumina
a cada dia em minha jornada

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus por ter me permitido realizar esse sonho.

A Faculdades EST, por ter me acolhido com tanto carinho.

À minha filha, Laura Toledo, por ser minha maior motivação e por ter me apoiado incondicionalmente nessa jornada.

Ao meu marido, Wagner de Souza, por todo apoio e compreensão.

À minha amiga e irmã, Eliana Barcellos, por ter partilhado comigo mais essa conquista e por todo apoio durante as sofridas e prazerosas horas de estudo e dedicação.

À minha querida orientadora, Prof^a Dr^a Laude Brandenburg, por todo carinho, apoio e incentivo à minha racional loucura.

A todos educadores e a todas educadoras do Programa de Pós Graduação da Faculdades EST, por todo carinho e incentivo.

À toda equipe de funcionários e de funcionárias da EST, por ter tornado essa caminhada tão agradável.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio à minha pesquisa.

Muito Obrigada!

RESUMO

Frente ao cenário atual percebido nas escolas públicas estaduais, do Estado do Rio Grande do Sul, torna-se relevante analisar de que forma pode-se relacionar a religiosidade na adolescência com o fazer pedagógico interdisciplinar, na busca de favorecer o processo educacional focado em uma aprendizagem significativa. Em um primeiro momento, é abordada a relação dos seres humanos com o sagrado e as concepções de religiosidade no indivíduo e na sociedade, desde as civilizações antigas, até a sociedade brasileira atual e como esta lida com a questão da laicidade no ambiente escolar, o que permite perceber a relevância da dimensão religiosa na vida em sociedade. Destaca-se a presença da religiosidade na adolescência, sua relevância na formação identitária adolescente e como esta pode ser percebida na sala de aula. Pode-se, por meio da Nova Proposta Pedagógica para o Ensino Médio, instaurada em 2012 nas escolas públicas estaduais do Estado do Rio Grande do Sul, vislumbrar uma nova perspectiva epistemológica e metodológica de ensino. Algumas práticas pedagógicas vivenciadas pela pesquisadora que se mostram coerentes à nova proposta, pois relacionam interdisciplinaridade e contextualização às situações de aprendizagem junto a discentes do Ensino Médio Politécnico, são elencadas. Nesse momento, busca-se voltar os olhos para o corpo discente e sua religiosidade, uma vez que são eles e elas protagonistas do processo de aprendizagem significativa. A seguir, volta-se o olhar para o corpo docente, procura-se considerar os desafios que a adequação da prática pedagógica à nova proposta educacional pode representar e de que forma a religiosidade pode favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, destaca-se o papel da intervenção pedagógica construtivista no fomento de uma aprendizagem mais significativa. Consideram-se as possíveis contribuições que a utilização da contextualização e da interdisciplinaridade, como ferramentas concomitantes, agregam ao processo de significação da aprendizagem. Por fim, apresenta-se a religiosidade como um elo dos saberes, capaz de promover a comunhão entre docentes, discentes, conhecimentos, emoções e sentimentos na caminhada da aprendizagem, caracteriza-se a religiosidade como uma ferramenta facilitadora do fazer pedagógico interdisciplinar.

Palavras-chave: Religiosidade na adolescência. Interdisciplinaridade, contextualização e aprendizagem significativa. Ensino Médio Politécnico.

ABSTRACT

Faced with the current scenario perceived in the state public schools of the state of Rio Grande do Sul, it becomes relevant to analyze in what way religiosity in adolescence can be related to the pedagogical interdisciplinary action in the quest for enhancing the educational process focused on a significant learning process. In the first moment one deals with the relation of human beings with the sacred and the concepts of religiosity in the individual and in society from the ancient civilizations up to the current Brazilian society and how the latter deals with issue of secularism in the school environment which permits one to perceive the relevance of the religious dimension in life in society. The presence of religiosity in adolescence is highlighted as well as its role in the identity formation of the adolescent and how this can be perceived in the classroom. Through the new Pedagogical Proposal for High School Teaching instituted in 2012 in the state public schools of the state of Rio Grande do Sul, one can visualize a new epistemological and methodological perspective in teaching. Some pedagogical practices experienced by the researcher which show themselves to be coherent with the new proposal since they relate interdisciplinarity and contextualization to the learning situations of High School students of the Politechnic program are listed. At this moment we seek to look at the student body and their religiosity since it is they who are the protagonists of the significant learning process. Following we turn our look toward the teaching staff, we seek to consider the challenges which the adaptation of the pedagogical practice to the new educational proposal can represent and in what way religiosity might enhance the teaching and learning process. Besides this, we highlight the role of constructivist pedagogical intervention in the fomentation of a more significant learning process. The possible contributions which the use of contextualization and interdisciplinarity as concomitant tools can add to the process of propitiating significance to the learning process are considered. Finally, religiosity is presented as a link between the knowledges, able to promote communion among teaching staff, students, knowledge, emotions and feelings in the journey of learning. Religiosity is characterized as a facilitating tool of interdisciplinary pedagogical action.

Keywords: Religiosity in adolescence. Interdisciplinarity, contextualization and significant learning. Politechnic High School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. A CONCEPÇÃO DE RELIGIOSIDADE NO INDIVÍDUO E NA SOCIEDADE	13
1.1. A religiosidade na sociedade: um panorama histórico geral	14
1.2. A religiosidade e suas concepções no indivíduo	20
1.3. A religiosidade no contexto educacional das escolas estaduais brasileiras.....	31
1.3.1. Laicidade: origem e alguns significados do termo	33
1.3.2. Brasil: Estado Laico	36
1.3.3. Religiosidade e laicidade na escola pública estadual.....	41
2. APRENDER A APRENDER: UM OLHAR PARA O DISCENTE E PARA A DISCENTE	51
2.1. A relevância da interdisciplinaridade: reestruturando os saberes com o Ensino Médio Politécnico	53
2.2. A magia da contextualização.....	67
2.3. Religiosidade: o elo dos saberes.....	77
3. ENSINAR A ENSINAR: UM OLHAR PARA O DOCENTE E PARA A DOCENTE	89
3.1. A intervenção pedagógica: interdisciplinaridade e contextualização como ferramentas concomitantes	92
3.2. A concepção construtivista da intervenção pedagógica e a aprendizagem significativa.....	101
3.3. Sala de aula: um universo a desvendar	109
3.3.1. Docentes: a eclíptica comum às órbitas	113
3.3.2. Religiosidade: o Sol do sistema discente-docente	120
CONCLUSÃO	127
REFERÊNCIAS	133

INTRODUÇÃO

A sociedade do século XXI se caracteriza por uma fluidez de ideias, conceitos, valores e relacionamentos, decorrentes, em grande parte, da evolução tecnológica que constitui tanto causa como consequência do fenômeno da mundialização. As pessoas precisam adquirir uma flexibilidade, uma adaptabilidade, desenvolver a capacidade de se reinventar dia a dia para encontrar seu lugar na sociedade e acompanhar as novas gerações. Com isso, o perfil do cidadão e da cidadã tem mudado ao longo dos anos e as exigências de dinamismo, nas diversas esferas sociais, têm se acentuado.

A educação, por outro lado, se mantém estanque. No sistema de ensino encontrado, ainda hoje, na maioria das escolas públicas brasileiras persiste o modelo taylorista, aqui chamado de tradicional, que se caracteriza por tratar os educandos e as educandas como receptáculos de conhecimentos, que lhes são passados de forma compartimentalizada e visam à formação técnica. Esse modelo tradicional não atende mais aos anseios das novas gerações, como exemplo se pode apontar o alto índice de evasão escolar dos últimos anos. Há que se repensar o sistema educacional em sua abrangência, pois essa inadequação ocasiona sérias consequências na sociedade: desemprego, violência, exclusão, entre outros.

No contrafluxo da modernidade, que, na esfera dos relacionamentos, se caracteriza pela volatilidade dos sentimentos, tem-se a religiosidade. Apesar de originalmente imaginar-se que, com a secularização, a dimensão religiosa perderia espaço na vida cotidiana, estudos mostram que esta permanece bastante presente na rotina da sociedade moderna. Percebe-se uma reformulação na maneira de cada pessoa vivenciar sua relação com o transcendente. Atualmente, muitas pessoas optam por não estarem vinculadas a uma religião institucionalizada, mas nem por isso deixam de viver ou expressar sua fé, uma vez que a religiosidade está presente em cada ser humano, independentemente do perfil da sociedade atual.

A escola, como um espaço de convivência e, portanto, de comunhão precisa considerar a dimensão religiosa como partícipe de sua rotina. As relações que surgem e se desenvolvem no ambiente escolar têm nelas imbricadas o elemento religioso. As práticas pedagógicas também são permeadas pela religiosidade e podem se valerem dela a seu favor ao longo de toda a Educação Básica.

Um dos propósitos da educação atual é proporcionar a formação integral dos educandos e das educandas, que inclui formar para a vida em sociedade. Para tal, pressupõe-se desenvolver a percepção da alteridade, bem como sua influência na construção identitária de cada educando e de cada educanda. Mais uma vez surge o elemento religioso como parte fundamental do sistema de ensino.

A adolescência, por sua vez, apresenta-se como uma fase repleta de conflitos, questionamentos, transformações, anseios e, por isso, torna-se um solo fértil para o desenvolvimento da dimensão religiosa. Além disso, percebe-se nessa fase um grande desinteresse em sala de aula: educadores e educadoras do Ensino Médio têm que lidar com problemas recorrentes, como a falta de comprometimento, de responsabilidade, de atenção, de respeito, entre outros. O modelo tradicional de ensino contribui consideravelmente para que situações como essas se perpetuem nas escolas estaduais brasileiras.

Torna-se primordial repensar pedagogicamente e, também, metodologicamente o modelo de ensino que as escolas públicas brasileiras oferecem para as novas gerações, de maneira que o conhecimento formal, supostamente adquirido na Educação Básica, ganhe significado na vida dos educandos e das educandas. Há que se desenvolver uma visão teológica da ação pedagógica no intuito de abarcar com os anseios e com as expectativas das novas gerações.

A pesquisadora se aventura em uma revisão bibliográfica propondo-se a analisar de que forma pode-se relacionar a religiosidade do educando e da educanda do Ensino Médio com a interdisciplinaridade, na busca de favorecer o processo educacional focado em uma aprendizagem significativa.

Para contribuir com a análise, guardadas as devidas proporções que possibilitam relacionar a ficção como uma forma de retratar a realidade, abordam-se cenas de filmes que permitam: identificar a dimensão religiosa inerente às pessoas; ilustrar exemplos de situações de aprendizagens significativas contextualizadas e intervenções pedagógicas pertinentes, que possam vir a corroborar com a argumentação. Os filmes escolhidos são: O doador de memórias, Divergente e Insurgente. A escolha desses filmes está fundamentada na percepção da pesquisadora a respeito dos temas abordados na pesquisa e nas relações possíveis de serem estabelecidas tanto com os enredos apresentados quanto com os

personagens a as personagens da ficção. Além disso, procurou-se optar por filmes atuais, com intuito de tornar a análise mais instigante e contextualizada.

No primeiro capítulo busca-se caracterizar a concepção de religiosidade entre os adolescentes e entre as adolescentes, bem como discutir a relação dialógica entre esta e a laicidade no universo escolar de educandos e de educandas do Ensino Médio, tem-se como palco as escolas estaduais do Rio Grande do Sul.

Inicia-se com uma incursão a respeito das concepções de religiosidade na sociedade e nos indivíduos ao longo dos tempos. Apresenta-se um panorama histórico geral da presença da religiosidade desde as civilizações antigas. A seguir aborda-se a presença da religiosidade no âmbito pessoal. Destaca-se, principalmente, a abordagem do fenômeno religioso sob duas perspectivas: a de Waldomiro Piazza e a de Hans-Jürgen Fraas.

Posteriormente se investiga a presença e a situação do elemento religioso no contexto educacional das escolas estaduais brasileiras. Descreve-se o cenário brasileiro atual e toda sua diversidade religiosa, com base nas estatísticas do IBGE. Destacam-se os conceitos de laicidade, suas origens e seus significados, caracterizada como um processo político-social dinâmico. Conceitua-se o Brasil como Estado Laico e propõe-se a discussão acerca da obrigatoriedade do componente curricular de Ensino Religioso frente à laicidade brasileira. Para finalizar, propõe-se retratar a relação dialógica entre religiosidade e laicidade no âmbito escolar e investiga-se possibilidades metodológicas para retratar a dimensão religiosa nas escolas estaduais.

No segundo capítulo pretende-se abordar a correlação entre o conceito de interdisciplinaridade e religiosidade, no desenvolvimento dos adolescentes e das adolescentes, como ferramenta facilitadora de uma aprendizagem significativa. Torna-se necessário considerar a relevância da complexidade, na perspectiva de Morin, ao lidar com os anseios e com as necessidades dos adolescentes e das adolescentes, com intuito de estimular situações que possibilitem a significação do aprendizado. Bem como, investigar o papel da contextualização como um meio catalizador da aprendizagem nos educandos e nas educandas do Ensino Médio Politécnico.

Propõe-se voltar o olhar para os discentes e para as discentes ao longo de todo o capítulo, a fim de destacar algumas de suas possíveis expectativas em relação a sua formação. Inicia-se com um retrato da situação com a qual docentes e

discentes, se deparam, no Brasil, no ambiente escolar e apresenta-se um panorama geral da reformulação trazida pela Nova Proposta Pedagógica para o Ensino Médio, implementada em 2012, no Estado do Rio Grande do Sul. Não se pretende questionar a validade da proposta, mas levantar a discussão a respeito de maneiras possíveis de adequação à ela, sem perder de vista os interesses e anseios do público a quem se designa: adolescente.

Nesse sentido, torna-se interessante considerar a complexidade, o que implica no uso contínuo da contextualização e da interdisciplinaridade como ferramenta na promoção da aprendizagem significativa. Como embasamento teórico, apresenta-se uma breve incursão na abordagem piagetiana do desenvolvimento cognitivo, assim como nas teorias da aprendizagem de Vygotsky e de Ausubel.

Como fechamento, contextualiza-se a religiosidade como um elo dos saberes no universo adolescente, repleto de dúvidas, angústias, insegurança, no qual o sentimento de pertença desempenha papel fundamental no processo de formação identitária. Cenas do filme “O doador de memórias” são apresentadas para ilustrar a presença da religiosidade e suas formas de manifestação na adolescência, pois vêm a contribuir com a argumentação.

Já o terceiro capítulo, procura voltar o olhar para os docentes e para as docentes e levantar a discussão a respeito do papel desses educadores e dessas educadoras no cenário brasileiro atual. Busca-se destacar a concepção construtivista da intervenção pedagógica, na perspectiva de Salvador, como meio de promover situações de aprendizagem significativa entre adolescentes.

Acrescenta-se uma breve descrição do papel dos educadores e das educadoras na perspectiva de Vygotsky e na perspectiva de Ausubel, pois se evidenciam pontos interessantes que podem vir a complementar o papel sugerido por Salvador. Retomam-se as discussões acerca da interdisciplinaridade e da contextualização, agora na perspectiva docente. Discute-se quais as expectativas atuais em relação às ações pedagógicas e pontuam-se algumas ações da prática pessoal da pesquisadora que, em sua vivência, têm se mostrado bem sucedidas junto aos educandos e às educandas do Ensino Médio Politécnico.

Ao final, configura-se a sala de aula como um universo a desvendar, na busca de interpolar os conceitos de religiosidade, laicidade, complexidade e concepção construtivista da intervenção pedagógica, no universo de adolescentes

do ensino médio, de forma a vislumbrar situações favoráveis à aprendizagem significativa. Discute-se a relevância da formação de educadores reflexivos e de educadoras reflexivas, capazes de acompanhar a evolução da sociedade moderna.

1. A CONCEPÇÃO DE RELIGIOSIDADE NO INDIVÍDUO E NA SOCIEDADE

O sistema de ensino nacional, regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹, tem o propósito de promover a formação integral e cidadã dos homens e mulheres, estando eles e elas ou não em idade própria, conforme garante o Artigo 208, inciso I, da Constituição Federal de 1988². Pensar em uma educação integral significa oportunizar ao educando e à educanda meios e maneiras dele e dela desenvolverem suas competências e habilidades, tendo em vista sua formação para cidadania e sua inserção futura no mundo do trabalho, independente de faixa etária, etnia, crença ou classe social. Para tal, é necessário que o ambiente de aprendizagem seja acolhedor a todas as diversidades culturais brasileiras, inclusive a religiosa, no intuito de favorecer o educando e a educanda a tornarem-se sujeitos de sua transformação.

Na sociedade ocidental, predominantemente materialista, em que se vive hoje, na qual prepondera o consumismo, o individualismo, as pessoas envoltas em suas rotinas e preocupações dedicam pouco tempo ao transcendente. Todavia, percebe-se uma aflição pelo inalcançável, uma inquietação ao que se refere à espiritualidade. A sociedade não mais se caracteriza por uma religião institucionalizada, de herança familiar, mas por homens e mulheres dispostos a garimpar sua religiosidade em meio à correria da era moderna e as múltiplas ofertas religiosas disponíveis.

Nesse contexto, bem diferente dos primórdios século passado, encontram-se crianças que se desenvolvem imersas em um pluralismo religioso e se tornam adolescentes inquietos e questionadores, muitas vezes sem referência religiosa alguma. Entretanto, a religiosidade é parte ontológica de cada um e uma deles e delas e é justamente na adolescência que esta aflora como uma das facetas do ser humano capaz de auxiliá-los e auxiliá-las no processo de amadurecimento frente às dificuldades da vida cotidiana. A escola surge como um dos principais ambientes de experiência e partilha entre os adolescentes e as adolescentes, pois é nela que passam grande parte do dia e é lá que convivem, se divertem, discutem e aprendem a ser.

¹ BRASIL, Lei 9.394/96. Lei de diretrizes e bases da educação nacional.

² BRASIL, Constituição (1988) Art. 208 “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;”

Retratar a religiosidade no âmbito da adolescência e percebê-la nos princípios basilares da sociedade em que está inserida a escola pública que congrega estes adolescentes e estas adolescentes, se torna fundamental uma vez que pretende-se focar na formação integral e cidadã. Além disso, se faz necessário para repensar a práxis pedagógica de educadores e de educadoras do ensino médio a fim de promover um ambiente favorável à aprendizagem significativa.

1.1. A religiosidade na sociedade: um panorama histórico geral

A religiosidade permeia as civilizações desde a antiguidade e assume as mais variadas formas. Os povos antigos com suas crenças, mitos e ritos religiosos, apresentam-se como semente para o fenômeno religioso percebido na atualidade ocidental, que, no Brasil, se caracteriza por um pluralismo religioso.

Desde os primórdios das civilizações percebe-se um envolvimento dos seres humanos com as questões que envolvem o tema religiosidade. Essa se manifesta de formas diferentes e bem peculiares a cada civilização.

Para compreender como, na atualidade, a sociedade lida com o fenômeno religioso, como se formula o processo de desenvolvimento da religiosidade, faz-se necessário retornar na história e analisar brevemente o fenômeno desde os primórdios da civilização. Para tal, apresenta-se a seguir um panorama de como as civilizações lidam com o transcendente desde a antiguidade.

Em todas as épocas e lugares, o ser humano sempre busca uma explicação para a origem do mundo. Conforme a civilização, diferente é a concepção: para os cristãos, Deus criou o mundo; já os maias acreditavam que o mundo havia sido criado, destruído e recriado várias vezes, os deuses bons e maus é que comandavam os ciclos de criação e destruição do mundo, com base na ideia de ciclos da natureza³.

Até mesmo no último estágio da cultura pré-literária, conhecido como Período Neolítico, percebe-se traços de religiosidade os quais foram definidos como religião primitiva. Nessa época o ser humano dependia diretamente da natureza e estava à mercê de seus fenômenos, desenvolve e institui, então, sacrifícios e ritos para obter colaboração desta na época da colheita e plantio. Por outro lado, está

³ BURNS, Edward. *História da civilização ocidental: do homem das cavernas até a bomba atômica*. Tradução Lourival Gomes Machado, Lourdes Santos Machado e Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2ª ed. Vol. I., 1968.

presente o medo, que o leva a desenvolver sua religiosidade, sua crença. A humanidade do Neolítico teme a morte, “[...] a fome, a seca, as tempestades, os espíritos dos morros e os animais que matou.”⁴. Acredita que a única maneira de se proteger é apaziguando o que gerou todo mal, para isso faz uso de encantamentos.

Segue-se daí que grande parte da religião do homem consiste em precauções rituais para afastar o mal. Por [sic] nenhum selvagem se arriscará a atravessar a nado um rio perigoso sem primeiro procurar ganhar seu beneplácito por meio de orações e encantamento.⁵

Segundo Burns⁶, a segunda mais complexa instituição desenvolvida pelo ser humano dessa época foi a religião, podendo ser definida como:

A religião é em toda parte a expressão, sob uma forma ou outra, de um sentimento de dependência em face de um poder exterior a nós mesmos, poder cuja natureza é lícito qualificar de espiritual ou moral.”⁷

O calendário cristão tem por base o nascimento de Cristo, data a história da humanidade dividida em antes de Cristo (a.C.) e depois de Cristo (d.C.). Já o povo árabe, a partir da fuga do profeta Maomé da cidade de Meca para Medina (622 d.C.). Enquanto que o povo judeu, a partir da Criação descrita na Bíblia (3760 a.C.).

O povo sumério acredita que o Universo é governado por um panteão formado por um grupo de seres vivos, de forma humana, porém imortais e possuidores de poderes sobre-humanos. Esses seres são invisíveis aos olhos dos mortais, guiam e controlam o cosmo de acordo com um plano pré-estabelecido e leis rigorosamente elaboradas.

Na região ao norte da Mesopotâmia, no séc. XX a.C., encontra-se a civilização persa, cuja religião está registrada nos *Avestas*, conjunto de textos sagrados escritos a partir do séc. VI a.C., que apontam uma religião naturalista e dualista, centrada no culto a *Ahura-Mazda*, deus da luz e criador do universo, que se opõem a *Angra-Mainyu*, senhor do reino das trevas. Por volta do séc VI a.C., destaca-se na região um profeta, *Zoroastro*, que começa a pregar a existência de um deus único, a prática da virtude e promove uma reforma religiosa: exclui as divindades secundárias e *Mazda*, deus bom e sábio, passa à categoria de deus único. De acordo com os princípios básicos do zoroastrismo, existem duas forças em constante luta: o bem e o mal. Tem-se aqui a origem da noção de Céu/Inferno, Deus/Diabo instituída posteriormente pela Igreja Católica e que hoje permeia outras

⁴ BURNS, 1968, p. 37.

⁵ BURNS, 1968, p. 37 .

⁶ BURNS, 1968, p. 37.

⁷ BURNS, 1968, p. 36.

religiões cristãs. Segundo o zoroastrismo, o dever das pessoas é praticar o bem e a justiça, para que, no dia do Juízo Final, este prevaleça sobre o mal. Além disso, aos bons estava reservada a vida eterna no paraíso.⁸

Segundo Eliade⁹, no Antigo Egito, o governo é teocrático, ou seja, governa em nome dos deuses, da religiosidade. O faraó, principal governante do Egito ou das cidades-estados, assume várias funções: juiz, rei, sacerdote, tesoureiro e general, concebido como um deus vivo, filho de *Amon-rá* (Sol) e encarnação de *Hórus* (deus falcão). A religiosidade e o culto aos deuses tem um grande papel na sociedade em questão. Para os indivíduos a religiosidade é igualmente importante, a civilização egípcia da antiguidade acredita na imortalidade, por isso cultua a vida após a morte, mumificando seus mortos.

No Egito [...] os mortos eram embalsamados porque se acreditava que neles persistia uma “força divina”, o *ka*. Eis o que diz em uma inscrição mortuária: “Pois que és membro e semente de deus, não te quero destruir”¹⁰.

Acredita-se que os seres humanos são compostos por *Ká*, o corpo, e *Rá*, a alma. Após a morte, a alma passa a viver no reino de *Amon-Rá* ou de *Osíris*, podendo retornar ao corpo físico segundo julgamento no Tribunal de *Osíris*, daí a importância da mumificação para preservar o corpo da decomposição caso a alma retorne.¹¹

Os deuses gregos representam forças e fenômenos da natureza e também impulsos e paixões humanas. Moram no Monte Olimpo e de lá controlam tudo o que se passa entre os mortais.

Conforme aponta Mota¹², a civilização romana impregna sua vida pelo *numen*, uma força divina indefinida presente em todas as coisas. Fica estabelecido com os deuses um respeito escrupuloso pelo rito religioso que consiste muitas vezes em danças, invocações ou sacrifícios.

⁸ ELIADE, Mircea. *História das crenças e das idéias religiosas: da Idade da Pedra aos Mistérios de Elêusis*, Rio de Janeiro: Zahar editores, 1985. p. 78-108.

⁹ ELIADE, 1985, p. 109-140.

¹⁰ PIAZZA, Waldomiro Octavio. *Introdução à fenomenologia religiosa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976. p.53.

¹¹ ELIADE, 1985, p.109-140.

¹² MOTA, Myriam B.; BRAICK, Patricia R. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2002, p. 70-79.

Segundo Cole¹³, durante a expansão do Império Romano, surgem as primeiras comunidades cristãs, mas como, na época, o imperador romano é também a figura religiosa máxima, essas comunidades são perseguidas. Entretanto, anos mais tarde, o próprio Império Romano adota as crenças cristãs como sua religião oficial, fundando a Igreja de Roma. Por volta de 1054, surge a Igreja Ortodoxa, concentrando fiéis na região leste da Europa e centro do Continente Asiático. Séculos mais tarde, Martinho Lutero desencadeia um movimento de contestação aos preceitos religiosos e à organização clerical católica, que acaba por dar origem a várias doutrinas sob a ordem do protestantismo – Igreja Luterana, Igreja Metodista, Igreja Presbiteriana, Igreja Anglicana etc.

Observa-se que independente da época, do período histórico, a formação da sociedade está diretamente vinculada à religiosidade de sua comunidade. Esta influencia desde as relações sociais até mesmo a família. O culto às divindades, diretamente associadas a fenômenos da natureza, pretende garantir boa colheita, bênçãos à família, sucesso nas relações amorosas, vitórias nas guerras, assim como as grandes catástrofes naturais são vistas como punições aos humanos, que aguçam a ira dos Deuses.

No período medieval, também chamado de “Idade da Fé”, os religiosos desempenham um papel muito importante junto à sociedade. As paróquias dividem o território europeu entre si, enquanto os padres e bispos assumem, perante a sociedade, o papel de intermediários entre Deus e o ser humano. “Por toda Europa reinava apenas uma Igreja; se um homem não era batizado na Igreja, não era membro da sociedade”¹⁴. Nesse período o clero consegue manipular a população usando-se da religiosidade de um povo miserável, carente e ignorante, apelando para o medo do inferno, que é até mesmo maior que a crença na salvação. Santos e anjos são apresentados como protetores, capazes de neutralizar demônios, proteger a saúde, garantir a fertilidade da terra e afastar as catástrofes da natureza. Percebe-se aqui, traços semelhantes ao que hoje se entende por um dos pilares da Teologia da Prosperidade:

Tudo vai dar certo para o cristão: ele não adoece, não empobrece, não tem desilusão amorosa, não perde o emprego. Consegue desde as curas físicas

¹³ COLE, Joshua; SYMES, Carol. *Western civilizations: their history & their culture*. London: Norton & Company, 18.ed., 2013.

¹⁴ MOTA, 2002, p. 92.

até a felicidade conjugal e a paz familiar, culminando com o sucesso e a prosperidade econômica.¹⁵

A Idade Média se apresenta como um período de extrema religiosidade, no qual Deus é o centro das atenções e a humanidade vive em função Dele, buscando a salvação e temendo o Diabo. Já a era Moderna se caracteriza por seres ávidos pelo conhecimento, pela crítica, por examinar a natureza e as relações humanas e agir sobre seu próprio destino, que não mais se encontra nas mãos de Deus, mas nas suas próprias.

No decorrer da história, as civilizações evoluem, miscigenam-se e trazem consigo a herança religiosa. Até mesmo os povos que não têm contato com a sociedade moderna, como os habitantes primitivos do Brasil, repassam sua religiosidade através das gerações. Os índios expressam sua religiosidade cultuando, em geral, elementos da natureza. Estes povos têm uma visão diferenciada de religião, para eles o “Grande Espírito” é o criador do mundo, dos humanos e os presenteia com a natureza. A “Mãe Terra” fornece moradia, alimento e ainda retribui a presença do ser homem com cores e perfumes, por isso o respeito à natureza como um todo. A religiosidade indígena encontra-se imersa no cotidiano, nas relações entre os homens, as mulheres e a natureza, é vivenciada a cada minuto por todos e todas habitantes da tribo.

Historicamente, o Brasil tem uma religiosidade bem peculiar, oriunda dos tempos da colonização. Os portugueses que aqui chegam, trazem consigo o catolicismo europeu, reúnem-se para celebrar uma missa na presença dos nativos. Pero Vaz de Caminha escreve uma carta ao rei de Portugal, dizendo:

[os índios] Parece-me gente de tal inocência que, se nós os entendêssemos, a sua fala e eles a nossa, seriam logo cristãos, visto que, não têm nem entendem crença alguma, segundo as aparências. [...]E imprimir-se-á facilmente neles qualquer cunho que lhes quiserem dar, uma vez que Nosso senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a homens bons. E o Ele nos para aqui trazer creio que não foi sem causa. E portanto Vossa Alteza, pois tanto deseja acrescentar a santa fé católica, deve cuidar da salvação deles. E prazerá a Deus que com pouco trabalho seja assim!¹⁶

Com intuito de converter os índios à fé católica, chegam ao Brasil os jesuítas, membros da Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, tendo à frente o Padre José de Anchieta, responsável pela catequese dos nativos.

¹⁵ MURAD, Afonso; GOMES, Paulo R.; RIBEIRO, Súsie. *A casa da teologia: introdução ecumênica à ciência da fé*. 1.ed. São Paulo: Paulinas; São Leopoldo, RS: Sinodal, 2010, p. 22.

¹⁶ CAMINHA, Pero Vaz de. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Porto Alegre: LP&M, 1987, p. 25.

A companhia de Jesus foi, sem comparação, a mais batalhadora das ordens religiosas católicas inspirada pelo zelo espiritual do século XVI. Não era uma simples sociedade monástica, mas um regimento de soldados que haviam jurado defender a fé.¹⁷

Segundo Spiecher¹⁸, o desafio para os jesuítas é grande, pois a cultura indígena é marcada por danças e ritos profanos aos olhos da Igreja:

Pode-se dizer que uma característica comum às festas neste período, [...], está no seu caráter de simultaneidade entre o profano e o sagrado. [...] Para o projeto evangelizador, desenvolvido junto a eles (aos índios), as festas religiosas servirão como um instrumento não apenas de catequese, como também de envolvimento e atração para o seio da Igreja.¹⁹

Os portugueses presenciam a diversidade natural de um país tropical, desafiam vários dogmas do catolicismo europeu e amasiam-se com as índias. Dessa miscigenação de etnias surgem os primeiros brasileiros, filhos de pais portugueses e mães índias. Como as mães é que ficam responsáveis por criar os filhos, esses absorvem os valores, os sentimentos, a religiosidade dos indígenas. Com a chegada do povo africano no território brasileiro outras crenças são absorvidas pelo povo e contribuem significativamente para a religiosidade popular em formação. Assim, paralelamente à religião oficial, o cristianismo, emerge do povo um sincretismo religioso extremamente rico e repleto de religiosidade:

O continente assiste, portanto, ao desenvolvimento de formas peculiares de religiosidade, num sincretismo de componentes medievais, ameríndios e africanos. Fala-se de uma cristianização relativa, epidérmica, visto que a adesão maciça ao catolicismo foi apenas superficial, convivendo com práticas secretas das religiões tradicionais nativas.²⁰

Na Constituição Federal de 1988, artigo 5º, inciso VI, tem-se garantido o direito à liberdade religiosa no território nacional: “É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”²¹. Dessa forma, sendo o Brasil um país laico, a religiosidade do povo não é tolhida, pelo contrário, em cada canto, nas mais remotas cidades brasileiras, fala-se sobre o sagrado, o transcendente. Todas as gerações nascem, crescem e se desenvolvem em meio à religiosidade e são influenciadas por ela, mesmo que indiretamente. Encontra-se referências religiosas inclusive na linguagem coloquial, expressões

¹⁷ BURNS, 1968, p. 593.

¹⁸ SPIECHER, Paulo. Religiosidade e festas na vida colonial: das festas tribais guaranis às celebrações na redução jesuítica. In: DREHER, Martin N.(Org). *500 anos de Brasil e Igreja na América Meridional*. Porto Alegre: EST, 2002.

¹⁹ SPIECHER, 2002, p. 246-247.

²⁰ SPIECHER, 2002, p. 246.

²¹ BRASIL, Constituição Federal de 1988, artigo 5º, inciso VI.

como “Deus me livre”, “Nossa Senhora”, “Virgem Maria”, fazem parte do vocabulário dos brasileiros e das brasileiras, até mesmo daqueles e daquelas que se declaram sem religião.

Essa religiosidade que permeia a vida cotidiana dos brasileiros e das brasileiras surge na adolescência como mais uma, entre muitas, das inquietações pertinentes a essa fase da vida e pode ser percebida no ambiente escolar. Dessa forma, se for bem explorada, pode vir a ser uma aliada no fomento da aprendizagem significativa. Com intuito de basilar a práxis pedagógica dos educadores e das educadoras do Ensino Médio, há que se observar as maneiras de se conceber a religiosidade, uma vez que esta faz parte do universo de uma sala de aula.

1.2. A religiosidade e suas concepções no indivíduo

O núcleo familiar é, na verdade, o primeiro espaço de aprendizagem da criança. É nele que, desde a primeira infância, ela desenvolve sentimentos como confiança, segurança, autoestima e amor. Assim, a criança tem seu primeiro contato com o sagrado, desenvolve sua religiosidade em meio à família e tem a mãe como protagonista, na maioria das vezes.

Ao longo dos séculos a configuração, a estrutura familiar muda muito, especialmente a partir dos meados do século XX percebe-se uma reformulação na dinâmica familiar. O fato das mulheres conquistarem seu lugar no mundo do trabalho, se destacarem em várias atividades profissionais e alcançarem o reconhecimento da sociedade, as afasta da rotina familiar em tempo integral como ocorria antigamente. Além disso, elas não sentem mais a necessidade, a obrigação de se manterem vinculadas a um relacionamento se esse não mais satisfaz seus anseios, muitas vezes optam por terem uma família independente do homem. Frutos estes de anos de lutas, dos movimentos feministas brasileiros, conforme corroborado por Sarti²²:

A expansão do mercado de trabalho e do sistema educacional que estava em curso em um país que se modernizava gerou, ainda que de forma excludente, novas oportunidades para as mulheres. Esse processo de modernização, acompanhado pela efervescência cultural de 1968, com novos comportamentos afetivos e sexuais relacionados ao acesso a métodos anticoncepcionais e com o recurso às terapias psicológicas e à psicanálise, influenciou decisivamente o mundo privado. Novas experiências

²² SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. *Estudos feministas*, Florianópolis, ano 12, n. 2, 2004, p. 35-50.

cotidianas entraram em conflito com o padrão tradicional de valores nas relações familiares, sobretudo por seu caráter autoritário e patriarcal.²³

Esse novo perfil de sociedade gera uma nova formação familiar, na qual a mulher participa ativamente da rotina profissional ou, até mesmo, não possui um parceiro para compartilhar os custos da família. Frente a essa situação, os filhos e as filhas são iniciados no mundo, como seres supostamente independentes, muito cedo, o que acaba por acarretar em um desenvolvimento precoce, que muitas vezes pode levá-los e pode leva-las a situações conflituosas e desestabilizadoras, se estes e se estas não se tornam resilientes. A busca por soluções em momentos conflituosos leva a repensar o lado material, estimula a religiosidade, aponta para o transcendente como fonte de força e alívio para restituir a integridade, a saúde emocional. Segundo Koenig²⁴:

A vasta maioria das pesquisas em populações saudáveis sugere que as crenças e práticas religiosas estão associadas com maior bem-estar, melhor saúde mental e um enfrentamento mais exitoso de situações estressantes.²⁵

Mas a partir de que momento o ser humano tem sua religiosidade despertada? Estaria esta vinculada a alguma fase da vida ou está associada a situações específicas? Afinal, qual a diferença, ou quais as semelhanças, entre religiosidade, religião e espiritualidade?

Não existe uma unanimidade em relação ao conceito de religiosidade, religião e espiritualidade. Na verdade o que se apresenta é uma teia de relações que permeiam esses conceitos. Há autores que se posicionam em prol da Psicologia da Religião, preocupando-se com “as reações do indivíduo ante ao fato religioso”²⁶, como Hans-Jürgen Fraas²⁷, Samuel Costa²⁸, Paulo Dalgalarrodo entre outros. Segundo Fraas,

Uma psicologia da religião [...] há de fazer comparações: resultados comparáveis conseguidos por caminhos diferentes podem reivindicar validade superior. [...] a psicologia da religião se forma na referência crítica recíproca entre a teologia e a psicologia em suas diferentes expressões [...].²⁹

²³ SARTI, 2004, p. 39.

²⁴ KOENIG, H. Religião, espiritualidade e psiquiatria: uma nova era na atenção à saúde mental. *Revista de psiquiatria clínica*. São Paulo, v.34, supl. 1, 2007

²⁵ KOENIG, 2007, p. 6.

²⁶ PIAZZA, 1976, p. 16.

²⁷ FRAAS, Hans-Jürgen. *A religiosidade humana: compêndio de psicologia da religião*. Trad. Ilson Kayser e Werner Fuchs. São Leopoldo: Sinodal, 1997, 2ªed

²⁸ COSTA, Samuel. *Psicologia da religiosidade: nações, religiões e profecias*. Rio de Janeiro: Silvacosta, 2010, vol 1.

²⁹ FRAAS, 1997, p. 23.

E há também aqueles que buscam conceituar a religiosidade através de uma abordagem mais fenomenológica e antropológica, como Waldomiro Piazza³⁰. O autor utiliza o conceito de “fenomenologia religiosa” como sendo “o estudo do fato religioso nas suas manifestações e expressões sensíveis, com a finalidade de aprender o seu significado último [...] como expressão da mais alta espiritualidade humana.”³¹ Essas abordagens são apresentadas a seguir.

Com base na fé e na crença das pessoas no sagrado, a psicologia aborda os conceitos de religião e religiosidade. Religiosidade é tida como a maneira que adeptos a uma determinada religião expressam sua fé e crença³². Já a religião pode ser vista como um modo espiritual de estar no mundo, um sistema de crenças e dogmas conscientes com base nos quais o indivíduo modela sua vida, ou ainda, o conjunto de sentimentos, atitudes e pensamentos capazes de relacionar o ser humano com forças superiores.³³

Autor do compêndio de psicologia da religião, Hans-Jürgen Fraas aponta como objeto de estudo “a religiosidade do ser humano: a experiência religiosa e suas formas de expressão, o comportamento religioso do indivíduo e de grupos”³⁴, sob o ponto de vista teológico. Salienta também que tanto os conceitos relacionados por parte da “psicologia”, quanto os por parte da “religião”, são pertinentes à cultura ocidental, pois derivam do pensamento greco-romano e israelita-judaico, que remetem à era cristã.³⁵ Salienta:

Se a religiosidade é designada como uma forma de comportamento tipicamente humano, tanto na esfera cristã quanto na extracristã (o ser humano como *homo religiosus*), então os critérios aduzidos para tal são forçosamente tirados da tradição de pensamento ocidental.³⁶

O autor aponta, ainda, para a inter-relação com a teologia prática, uma vez que “a religiosidade está relacionada à forma histórica concreta da religião vivida.”³⁷ Esta não apenas serviria de fonte de material de estudos, mas também seria incluída na formação de suas teorias.³⁸

³⁰ PIAZZA, Waldomiro Octavio. *Introdução à fenomenologia religiosa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976.

³¹ PIAZZA, 1976, p.15-16.

³² COSTA, 2010, p. 11.

³³ COSTA, 2010, p. 10.

³⁴ FRAAS, 1997, p. 9.

³⁵ FRAAS, 1997, p. 9-10.

³⁶ FRAAS, 1997, p.10.

³⁷ FRAAS, 1997, p.11.

³⁸ FRAAS, 1997, p.11.

Segundo Rössler³⁹, a psicologia da religião representa “um programa em cujo centro se encontram a pessoa religiosa, a religião vivida pelo indivíduo e a subjetividade religiosa.”⁴⁰ Novamente aqui, tem-se reforçada a presença efetiva da religiosidade na sala de aula, ressaltando a necessidade desta ser incluída na práxis pedagógica.

Em inúmeros atos da vida cotidiana, percebem-se impulsos de fundo religioso. Por exemplo, Fraas chama atenção para as autobiografias: estas seriam uma resposta à necessidade religiosa imediata do ser humano de justificação. “É a estrutura da história de vida, a questão de sua totalidade ou seu caráter significativo que tange a dimensão religiosa.”⁴¹ Segundo ele, o ser humano é consciente de sua relação com Deus e através dela se dá o processo de autocontemplação e autoconhecimento. Quando ele é afastado de seu ambiente natural e social, ou seja, de sua zona de conforto, nele aflora a religiosidade⁴².

Partindo do princípio de que o ser humano passa a existir no útero materno, o nascimento surge como o primeiro estímulo à religiosidade. A partir desse momento, cada dia vivido é repleto de novas experiências, novas descobertas, novos desafios, que vêm a promover o sentimento de religiosidade. Este sentimento permeia a vida de todas as pessoas, independente de etnia, faixa etária, crença, gênero ou classe social e, muitas vezes, surge como inspiração frente às escolhas que estas fazem em suas caminhadas. Segundo Dalgarrondo, “a religiosidade é uma das dimensões mais marcantes e significativas (assim como doadora de significado) da experiência humana cotidiana, da subjetividade.”⁴³

Muitas pessoas têm fé, acreditam em Deus, na espiritualidade, sem necessariamente estarem atreladas a uma religião específica. Há, porém, aquelas que fazem da religiosidade um princípio de vida, no qual baseiam todas suas atitudes e escolhas, em todos os momentos vivenciados. Conforme apresenta Dalgarrondo:

Apenas para mencionar um aspecto quantitativo, segundo levantamento do Instituto Gallup, de 1996, nos Estados Unidos, 96% da população afirmavam acreditar em Deus,[...] (Princeton Religion Research, 1996). Uma nova pesquisa (Gallup, 2000) identificou que 88% dos norte-americanos se descrevem como pessoas “religiosas” ou “espirituais”, 83% sentem Deus

³⁹ RÖSSLER, 1986, apud FRAAS, 1997.

⁴⁰ RÖSSLER, 1986, apud FRAAS, 1997, p. 11.

⁴¹ FRAAS, 1997, p. 15.

⁴² FRAAS, 1997, p. 13.

⁴³ DALGARRONDO, Paulo. *Religião, psicopatologia e saúde mental*. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 16.

como importante em suas vidas e apenas 7% afirmam que a espiritualidade não é importante em seu cotidiano. [...] A Alemanha reunificada, considerada país pouco religioso no continente menos religioso do mundo, apresenta taxas de “crença em Deus” de 56% [...] (Shand, 1998). No Brasil, várias estatísticas (Antoniazzi, 2004) indicam que de 98 a 99% das pessoas acreditam em Deus (apenas 1 a 2% diz não crer em Deus); além disso, o censo do IBGE de 2000 revelou que mais de 92% da população referiu ter uma religião⁴⁴

O fenômeno religioso, enquanto crença e não necessariamente filiação a uma instituição religiosa formalizada, perpassa todas as culturas, como aponta a citação acima. Na América do Norte este tem se mostrado marcante ao longo da história e, ainda hoje, apenas 7% da população declara que a dimensão espiritual não é relevante. Constatar que até mesmo na Alemanha, dita “pouco religiosa”, mais da metade da população crê em Deus, demonstra o quanto este fenômeno se faz presente na vida de cada cidadão e de cada cidadã. Já o índice brasileiro elimina qualquer dúvida a esse respeito, uma vez que no Brasil, menos de 2% da população não crê em Deus.

Em geral, as pessoas que não se incluem em nenhum tipo de religião, considera-se, aqui, como tal um sistema de ritos e dogmas relacionados com o divino, experienciam sua religiosidade frente a situações dramáticas de vida, onde se veem impotentes e incapazes de solucionar ou superar um problema ou perda. Dalgalarrondo, sustenta:

Há certo consenso entre cientistas sociais, filósofos e psicólogos sociais de que a religião é uma importante instância de significação e ordenação da vida, de seus reveses e sofrimentos. Ela parece ser fundamental naqueles momentos de maior impacto para os indivíduos, como perda de pessoas próximas, doença grave, incapacitação e morte.⁴⁵

Nessa perspectiva, a religiosidade eflui como ferramenta importante junto a educadores e educadoras que têm por desafio proporcionar situações de aprendizagem significativa a seus educandos e a suas educandas, pois pode trazer significado ao novo conhecimento que se apresenta.

Uma vez que o universo de uma sala de aula do Ensino Médio é composto por adolescentes e que se pretende dispor da religiosidade como facilitadora de uma aprendizagem mais significativa, surge a questão: quando e como a religiosidade passa a fazer parte da vida das pessoas?

⁴⁴ DALGALARRONDO, 2008, p. 16.

⁴⁵ DALGALARRONDO, 2008, p. 16.

Para o filósofo e teólogo dinamarquês Soren Kierkegaard⁴⁶, a religiosidade não tem espaço na infância, pois “a fé seria um ato de liberdade, uma expressão da vontade, uma decisão do ser humano, e por isso forçosamente um ato do ser humano adulto, pois a criança não pode ter acesso à fé.”⁴⁷. De forma semelhante, Karl Barth⁴⁸ não considera a criança capaz de ter fé, pois ela precisaria ter consciência e confessar-se. Já para Gerhard Bohne⁴⁹, o conceito de religiosidade é experiencial e envolve as qualidades e potencialidades inerentes ao ser humano, dessa forma, a criança pode experimentar a religiosidade junto aos pais, em uma crença sustentada por eles.

Independente de quando o ser humano passa a ter religiosidade, Fraas aborda seis teorias a respeito do seu surgimento: por conversão, por predisposição religiosa, por influência do ambiente, por estímulo cognitivo, por imitação e por socialização religiosa.

A conversão, entendida a nível psicológico como uma teoria que explica as mudanças repentinas que ocorrem na estrutura psíquica dos indivíduos, inclui a religiosidade como parte do fenômeno natural de desenvolvimento. Justamente na adolescência ocorrem grandes mudanças cognitivas nos jovens e nas jovens, inclusive, é nessa fase que se começa a exercitar a imaginação em relação ao futuro que se quer. Merval Rosa⁵⁰ salienta que o adolescente e a adolescente imaginam modelos ideais e os comparam com suas experiências reais, podendo reformulá-las. O autor vai além, ao citar Inhelder e Piaget “As crises religiosas e a reflexão sobre a fé, ou contra esta, dominam alguns, [...] a adolescência é a idade metafísica por excelência”⁵¹. Além de ser um fenômeno típico da juventude, vários motivos podem levar a essas mudanças repentinas: experiências dramáticas de vida que abalam a personalidade, mecanismos de defesa frente a problemas existenciais, um simples sinal da presença de Deus em sua vida ou o desenvolvimento de uma visão religiosa das coisas.⁵²

A predisposição religiosa remete a um contexto filosófico em que elementos metafísicos, psicológicos e biológicos se confundem. Para explicá-la, os teóricos

⁴⁶ KIERKEGAARD, S., 1959 apud FRAAS, 1997, p. 28.

⁴⁷ FRAAS, 1997, p. 28.

⁴⁸ BARTH, 1924, apud FRAAS, 1997, p. 28.

⁴⁹ BOHNE, G., 1964 apud FRAAS, 1997, p. 28.

⁵⁰ ROSA, Merval. *Psicologia evolutiva: Psicologia da adolescência*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, vol III, 1983.

⁵¹ ROSA, 1983, p. 79.

⁵² FRAAS, 1997, p. 34-35.

usam de argumentos a respeito da natureza do ser humano e suas heranças biológicas, apontando para a conclusão de que a religiosidade se manifesta de modo especial em cada indivíduo e sua intensidade está relacionada com a faixa etária do mesmo.⁵³ “Ernst Jahn define religiosidade como ‘órgão capaz de acolher em si as forças da eternidade’, o que a torna uma questão de predisposição individual.”⁵⁴ Em relação a Carl G. Jung, afirma Fraas:

Sobretudo depois da metade da vida são centrais, segundo Jung, problemas relacionados à atitude religiosa da pessoa. Visto aumentar a consciência da transitoriedade, o sentido da vida é experimentado como problema; o anseio de imortalidade revela-se como motivo de ideias religiosas.⁵⁵

À medida que a estrutura relacional do ser humano está vinculada a sua história pessoal, só pode realizar-se em relações concretas, na vivência, e esta remete ao tema da religiosidade, não se pode desvincular o ser religioso (*homo religiosus*) do ser social. “Assim, de antemão o conceito de predisposição em sentido formal só pode ser determinado considerando os fatores ambientais.”⁵⁶

A teoria da predisposição e ambiente leva em consideração a ideia do *numen*, preconizada pelos romanos, de que o ambiente teria influência sobre o ser humano. No livro *O Sagrado*, Rudolf Otto “assume a ideia de predisposição no sentido psicológico de uma aptidão: existe uma sintonia apriorística com o sagrado [...]”⁵⁷ que se manifesta na capacidade do indivíduo de perceber a “especial reação afetiva que ele (ambiente) desencadeia na mente que faz a experiência.”⁵⁸

O mérito permanente de Otto, todavia, consiste na importante indicação de que o fundamento do religioso é inapreensível para a razão, mas pode ser experimentado pelo sentimento, de que o ser humano é visto como alguém atingido a partir de fora, de que o irracional é um elemento de toda religiosidade.⁵⁹

Para a psicanálise a religiosidade tem origem nos conflitos pulsionais inconscientes, neste caso o *numioso* está situado na psique da criança. “[...] durante o desenvolvimento psíquico ou psicosexual, a criança se depara com sua própria dinâmica pulsional, que ela experimenta como ameaçadora, caótica e demoníaca.”⁶⁰

⁵³ FRAAS, 1997, p. 39.

⁵⁴ FRAAS, 1997, p. 40.

⁵⁵ FRAAS, 1997, p. 40.

⁵⁶ FRAAS, 1997, p. 41.

⁵⁷ FRAAS, 1997, p. 47.

⁵⁸ FRAAS, 1997, p. 47.

⁵⁹ FRAAS, 1997, p. 48.

⁶⁰ FRAAS, 1997, p. 49.

A teoria do surgimento da religiosidade por estímulos cognitivos apresenta vertentes distintas, tais como:

Na psicologia clássica do desenvolvimento a necessidade de causalidade é designada como origem da religiosidade. Charlotte Bühler escreve que na fase do “porquê” a criança chegaria “compulsoriamente” à ideia de Deus.⁶¹

De modo muito mais cauteloso, William Stern [...] o pensamento causal da criança elaboraria uma ideia de Deus ou uma imagem de Deus com a ajuda dos adultos. [...] pode-se afirmar que, com os devidos dados prévios mediados pelo ambiente, a confrontação intelectual com o ambiente levará a ideias religiosas.⁶²

A teoria cognitiva de Jean Piaget é entendida como teoria estruturalista da interação [...] surge uma interação entre a organização cerebral psíquica do ser humano, por um lado, e a estrutura do mundo, por outro, num processo de atividade mental da criança.[...] A atitude de perguntar pela finalidade adquire qualidade religiosa quando ela ocorre em inter-relação com condições ambientais dadas e com conteúdos e símbolos transmitidos socioculturalmente, mediante um permanente encontrar e rejeitar de respostas.⁶³

Apesar dos enfoques variados, todas as teorias cognitivas convergem para que “a religiosidade é algo imediato, algo integral que abrange a consciência e o inconsciente”.⁶⁴

Para a teoria da religiosidade por imitação, os fatores sociais desencadeadores são os que interessam. Para explicar o surgimento da religiosidade essa teoria enfoca o comportamento imitado, pois os conteúdos imitados estão sujeitos à causalidade.⁶⁵ “Oerter lembra [...] que a atitude vital da criança na primeira fase consiste em participar da vida dos adultos: ela participa das manifestações vitais e da cosmovisão de seu grupo de referência.”⁶⁶

A identificação remete ao âmbito da explicação psicanalítica: a criança adquire uma incrementação de seu senso do si-próprio ao identificar-se por amor ou por medo [...] com a pessoa de referência e ao incluir a motivação desta em sua própria estrutura psíquica.⁶⁷

As teorias sobre a socialização religiosa também atribuem a religiosidade a processos sociais de aprendizagem. Antigamente a criança tinha sua religiosidade determinada pela filiação religiosa dos pais, atualmente a socialização religiosa é interpretada como aceitação das formas de pensamento e de vida vigentes em determinados grupos religiosos. Não se está mais preocupado com o que é religião

⁶¹ FRAAS, 1997, p. 54.

⁶² FRAAS, 1997, p. 54.

⁶³ FRAAS, 1997, p. 55-58.

⁶⁴ FRAAS, 1997, p. 60.

⁶⁵ FRAAS, 1997, p. 63.

⁶⁶ FRAAS, 1997, p. 63.

⁶⁷ FRAAS, 1997, p. 64.

em termos de conteúdo, mas com seu significado para o ser humano. Assim, entende-se por socialização religiosa o processo de aprendizagem “dentro do qual se produz nos sujeitos uma competência interpretativa diante do si-próprio e da realidade que é específica e inseparável de todo o processo de socialização”⁶⁸, equiparando-a à sociabilidade do ser humano como autotranscendência necessária.⁶⁹

A religião apresenta-se ao longo da história de maneira diferente em cada época e cultura na qual está inserida. Dessa forma, não cabe falar de uma religião única que evolui através dos tempos. Correto, sim, é que existem religiões que desempenham papel marcante na humanidade e que as religiões, por mais variadas que sejam, apresentam características comuns, que justificam seu estudo fenomenológico.⁷⁰

Segundo Piazza, “entende-se por ‘fenomenologia religiosa’, o estudo do fato religioso nas suas manifestações e expressões sensíveis, com a finalidade de aprender o seu significado último.”⁷¹ Este estudo situa-se em três campos distintos: no da investigação histórica, no da interpretação existencial e no da observação objetiva, diferindo-se, assim, da psicologia da religião que estuda as reações do indivíduo frente ao fato religioso.⁷²

Uma vez que o fenômeno religioso encontra-se, sempre, imerso em alguma religião, Piazza aponta ser interessante analisar seus conceitos correntes. Segundo ele:

Etimologicamente a palavra deriva do latim “re-ligare”, ou seja, “ligar novamente”, que pode ser descrita como “prender o indivíduo a determinada fé e moral.”⁷³

Filosoficamente existem diversas definições para o termo, todas comprometidas com determinada corrente filosófica.⁷⁴

Psicologicamente seria uma atitude de reação do homem à contingência e à relatividade do mundo.⁷⁵

⁶⁸ AMDT, 1975, apud FRAAS, 1997, p. 67.

⁶⁹ FRAAS, 1997, p. 65-67.

⁷⁰ PIAZZA, 1976, p. 15.

⁷¹ PIAZZA, 1976, p. 15.

⁷² PIAZZA, 1976, p. 16.

⁷³ PIAZZA, 1976, p. 16.

⁷⁴ PIAZZA, 1976, p. 17.

⁷⁵ PIAZZA, 1976, p. 17.

Teologicamente esta pode identificar-se ou contrapor-se à fé, uma vez que nela se “veja uma atitude de reverência autêntica para com Deus, ou uma atitude exterior formalizada que oculta a face de Deus.”⁷⁶

Fenomenologicamente refere-se ao culto prestado ao Sagrado, seja ele “um Ser transcendente, um Deus antropomórfico ou como um Absoluto impessoal”.⁷⁷

Frente a tantas maneiras de se interpretar o fenômeno religioso, porque optar pela fenomenológica? O que torna essa abordagem mais adequada ou vantajosa para o autor?

Piazza justifica a escolha da fenomenologia, discutindo duas questões anteriores para a interpretação do fenômeno religioso: as teorias evolutivas e as devolutivas. Segundo o autor, as teorias evolutivas pecam por querer enquadrar o fenômeno religioso em um “rigoroso processo evolutivo, que parte da forma mais simples para a mais complexa, do homogêneo para o heterogêneo”⁷⁸. Essa teoria, preconizada por filósofos, erra ao “transferir um ato biológico para o campo das ideias, onde a evolução não tem sentido, por causa da livre determinação do homem.”⁷⁹ Já a teoria devolutiva, surge quando o interesse se volta para o significado da religião e deixa de lado a importância de sua origem. Segundo Piazza:

A. Lang (The Making of religion, 1898) é o primeiro a contestar todas essas teorias ‘evolutivas’, propondo justamente o contrário, uma teoria ‘devolutiva’, segundo a qual a forma mais simples de religião é o ‘monoteísmo’, sendo a magia, o fetichismo e o politeísmo formas decadentes e devolutivas.”⁸⁰

Como, baseado nos fatos históricos não é possível determinar qual a forma original da religião e, segundo Piazza, apontar para a “forma mais simples” não dá conta de explicar o significado do fenômeno religioso, este opta pelo método fenomenológico.

Estudar fenomenologicamente a religião ou a religiosidade de um grupo significa ater-se ao sentido do fenômeno em si, sentido este manifestado no próprio fenômeno, e não de seu significado para o grupo em questão. De forma alguma, em momento nenhum, questiona-se ou compromete-se o ponto de vista da fé.⁸¹ Reportando a Duméry⁸² “ele (o fenomenologista) se atém ao sentido do fenômeno,

⁷⁶ PIAZZA, 1976, p. 17.

⁷⁷ PIAZZA, 1976, p. 17.

⁷⁸ PIAZZA, 1976, p. 23.

⁷⁹ PIAZZA, 1976, p. 24.

⁸⁰ PIAZZA, 1976, p. 29.

⁸¹ PIAZZA, 1976, p. 18.

⁸² DUMÉRY, H. *La foi n'est pas un cri...*, Paris: du Seuil.

deixa de lado o sentido oculto da fé, ou seja, aquilo que ilumina a graça, que indica uma ordem superior”⁸³.

No ponto de vista fenomenológico, percebe-se que a religião é um fato humano, pertinente a cada grupo social e época em particular, que surge inserido na sociedade a que o grupo pertence, respeita suas regras e valores fundamentais. Assim, ela permeia todas as sociedades, apresenta-se de forma particular em cada uma delas, como apresentado anteriormente no início desse trabalho. Segundo Piazza “De fato, por mais que recuemos no tempo, sempre encontramos algum indício de culto religioso (enterro dos mortos), e por mais variadas que sejam as culturas humanas, sempre nelas encontramos alguma forma de religião”⁸⁴.

Por outro lado, e talvez justamente por isso, cabe salientar, que não existe uma universalidade quando o tema é religião. Cada grupo mantém sua singularidade religiosa, assim como cada indivíduo, em parte, também. Isso ocorre, segundo Piazza, porque ela encontra-se “radicada no indivíduo, mas desenvolvida no grupo social”⁸⁵. A religiosidade apresenta-se como uma busca do ser humano por explicações para compreender a controvérsia do mundo em que vive:

Trata-se, de fato, de uma atitude pessoal do homem em frente do problema de sua presença em um mundo que ele integre e ao mesmo tempo contesta, levando-o a procurar uma solução fora e acima do mundo.⁸⁶

A pesquisa fenomenológica leva a conclusão de que a questão religiosa fundamentalmente é uma "experiência do Sagrado", individual, que se manifesta condicionada às estruturas sociais em que o ser humano encontra-se inserido. A intensidade, a clareza e o dinamismo da manifestação religiosa, dependem da “disposição psicológica” de cada indivíduo.⁸⁷

O fenômeno, portanto, tem algo de “transcendente”, pois apela para a compreensão de um significado que se funda, ultimamente, na consciência humana: é o que se chama “intencionalidade” do fenômeno... Mas, de outro lado, ele se firma na realidade objetiva, pois esta “intencionalidade” é postulada pelo próprio objeto contemplado...⁸⁸

Sendo assim, a fenomenologia constitui um método objetivo e coerente na pesquisa dos significados da religião e da religiosidade, desde que aplicada

⁸³ DUMÉRY, apud PIAZZA, 1976, p. 18.

⁸⁴ PIAZZA, 1976, p. 19.

⁸⁵ PIAZZA, 1976, p. 19.

⁸⁶ PIAZZA, 1976, p. 19.

⁸⁷ PIAZZA, 1976, p. 31.

⁸⁸ PIAZZA, 1976, p. 22.

imparcialmente, sem preconceitos filosóficos, aceitando o significado dos fenômenos como estes se apresentam.⁸⁹

A religiosidade ao longo da história se apresenta como um fenômeno empírico ao ser humano, permeia suas ações e seu comportamento social, desde a infância até a fase adulta.

O fenômeno religioso pode ser estudado sobre vários enfoques: Piazza estuda o fato religioso e suas manifestações, considera que a religiosidade tem o intuito de alcançar seu significado último, a transcendência humana; por outro lado, Fraas interessa-se pela reação dos indivíduos frente ao fato religioso. Essas abordagens se inter-relacionam e podem coexistir na análise proposta nessa dissertação, pois leva em consideração tanto a pessoa quanto o meio em que ela está inserida e suas relações com este. Assim, podem fundamentar um ponto norteador para os estudos sobre as possíveis relações interdisciplinares de aprendizagem, tendo a religiosidade como ancoradouro.

1.3. A religiosidade no contexto educacional das escolas estaduais brasileiras

Na adolescência as pessoas passam por um período de grandes transformações e inquietações, o qual, conforme Dalgarrondo⁹⁰, favorece o aflorar da religiosidade, tanto em sentimentos quanto em pensamentos. Cabe ressaltar aqui que, segundo Palácios, ao se falar de transformações na adolescência, não necessariamente aponta-se para uma ruptura, pois

o conceito de transformação permite manter, simultaneamente, a idéia de uma certa estabilidade, de uma certa continuidade com o passado e de uma certa novidade, de uma certa mudança. Os processos psicológicos da adolescência não são uma mera extensão para cima dos da infância. Mas tampouco são uma novidade absoluta, uma criação *ex novo*.⁹¹

Nessa fase, os contextos social e cultural influenciam a consolidação da religiosidade, segundo Streck⁹². Assim, pode ser de grande valia para a formação do cidadão e da cidadã, abrir espaço para se trabalhar a religiosidade nos ambientes formais de aprendizagem, como nas escolas estaduais, permitindo a discussão em

⁸⁹ PIAZZA, 1976, p. 22.

⁹⁰ DALGARRONDO, 2008.

⁹¹ PALÁCIOS, J. O que é a adolescência, In.: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 271.

⁹² STRECK, Gisela. Adolescentes e religiosidade: aportes para o Ensino Religioso na escola. *Estudos Teológicos*, v. 46, n. 2. p. 60-73.

torno das questões existenciais humanas. Para Drewermann⁹³, este é o sentido da fé, a religião tem como função a integração do indivíduo com a sociedade em que vive, bem como com a natureza que o rodeia.

Este enfoque permite várias abordagens contextualizadas, o que o torna extremamente interessante para aplicá-lo ao universo dos educandos e educandas de escolas públicas. Neste meio o índice de evasão escolar é bastante significativo, muitas vezes porque os alunos e alunas não veem sentido nos conteúdos trabalhados em sala de aula, por não fazerem parte de seus cotidianos.

O Brasil é um país extremamente rico em diversidades culturais e, conforme constatado no Censo de 2010⁹⁴, a diversidade religiosa está cada vez mais presente e gera um trânsito religioso considerável, pode-se constatar uma diminuição no número de católicos declarados e de católicas declaradas nos últimos censos do IBGE:

Os dados que acabam de ser apresentados pelo *IBGE* com respeito às religiões brasileiras no *Censo Demográfico de 2010* confirmam a situação de progressivo declínio na declaração de crença católica. Os dados apresentados indicam que a proporção de católicos caiu de 73,8% registrados no censo de 2000 para 64,6% nesse último Censo, ou seja, uma queda considerável. Trata-se de uma queda que vem ocorrendo de forma mais impressionante desde o censo de 1980, quando então a declaração de crença católica registrava o índice de 89,2%. Daí em diante, a sangria só aumentou: 83,3% em 1991, 73,8 % em 2000 e 64,6% em 2010.⁹⁵

Cabe salientar que uma das possíveis causas desse declínio no número de católicos declarados e de católicas declaradas é a maior liberdade de assumir publicamente sua crença que surgiu a partir da década de 1980. Até então muitas pessoas se diziam “católicas não praticantes”, pois havia um preconceito velado em relação às demais religiões e, também, àqueles e àquelas sem religião. Como essa opção não constava no formulário de declaração do Censo, estas pessoas se incluíam na categoria de “católico”, ocasionando um aumento fictício nesse percentual.

Outro fato que sobressai nos dados obtidos é o número daqueles que se declaram “sem religião”, inclui-se nessa categoria os ateus e, também, aqueles que não estão vinculados a nenhuma instituição religiosa ou adeptos à dupla ou tripla

⁹³ DREWERMANN, E. *Religião para quê?* Buscando sentido em uma época de ganância e sede de poder. Em diálogo com Jürgen Hoeren. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2004, p. 77-90.

⁹⁴ IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010.

⁹⁵ TEIXEIRA, Faustino. Catolicismo no Brasil em declínio: os dados do Censo de 2010. *Cadernos IHU em formação*: A grande transformação no campo religioso brasileiro. São Leopoldo. Ano VIII, n 43, 2012, p. 12.

pertença⁹⁶. Fato esse que, por ser o Brasil um país laico, não é para gerar espanto, uma vez que a liberdade religiosa está garantida na constituição vigente.

Nesse âmbito surgem algumas questões: como administrar laicidade, liberdade religiosa e pluralidade religiosa com a obrigatoriedade do Ensino Religioso nas escolas estaduais?

1.3.1. Laicidade: origem e alguns significados do termo

A partir do século XIX, o liberalismo propõe desvincular o Estado da Religião. Na concepção liberalista, acredita-se que o poder público deve ser completamente independente de qualquer concepção religiosa, preconiza-se a total liberdade religiosa, inclusive a opção pelas ideias antirreligiosas.⁹⁷ Dessa concepção, surge a ideia do Estado laico.

O termo laicidade, segundo Ranquetat⁹⁸, “refere-se à formação de um Estado desvinculado de qualquer grupo religioso e de um espaço público neutro em matéria religiosa”⁹⁹. Dessa forma, a laicidade está relacionada com a esfera política, e não com a religiosa, caracteriza-se por ser um fenômeno político, que busca a neutralidade do Estado ao excluir a religião da esfera pública e implica na imparcialidade deste frente às religiões¹⁰⁰. Imparcialidade essa que garante o tratamento igualitário a todas as religiões.

Para Rafael Cifuentes¹⁰¹, a laicidade seria a “separação lícita e necessária entre Estado e Igreja, entre política e religião, [...] uma ‘prerrogativa consubstancial à ordem autonômica do Estado’”¹⁰² A religião faz parte da esfera privada da vida do cidadão e da cidadã, por isso não pode estar vinculada ao Estado. Da mesma forma,

⁹⁶ Os “sem religião”, no censo de 1980 representavam 1,6% da população brasileira, no censo de 1991, 4,8%, em 2000, 7,4% e já no censo de 2010, somam 8%. Dados de 2010 obtidos em <<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/tabela/listabl.asp?z=cd&o=13&i=P&c=2105>>. Acesso em 24 de ago. 2015 e os demais em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/tendencias_demograficas/comentarios.pdf>. Acesso em 24 de ago. de 2015.

⁹⁷ RANQUETAT, Cesar A. Jr. *Laicidade, laicismo e secularização*: definindo e esclarecendo conceitos. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/viewArticle/1982>> Acesso em: 13 de nov. de 2014, p. 8.

⁹⁸ RANQUETAT, 2008.

⁹⁹ RANQUETAT, 2008, p. 5.

¹⁰⁰ BARBIER, 2005 apud RANQUETAT, 2008, p. 6.

¹⁰¹ CIFUENTES, 1989 apud RANQUETAT, 2008.

¹⁰² CIFUENTES, 1989 apud RANQUETAT, 2008, p. 8.

a educação precisa estar a serviço dos valores cívicos, não pode, portanto, estar vinculada ou fazer referência ao religioso.¹⁰³

Segundo Gomes e Lins Filho:

[...] a laicidade almeja, por definição etimológica e histórica do termo, a construção de uma sociedade em que qualquer grupo social de aspiração dominante, tenha ele a matriz étnica que tiver (histórica, rracica, religiosa, linguística, estética, econômica, etc.), não possa se impor, autoritária, totalitariamente ou autocraticamente aos demais elementos que a integram; uma sociedade onde se constitua um espaço público que efetivamente pertença a todos os indivíduos que nela convivem, quer os que nela nasceram, quer os que a ela entretanto se arrimaram; sem exceção, todos são isentos de constrangimentos autoritários de tipo identitário; uma sociedade livre, aberta e inclusiva.¹⁰⁴

Ou seja, o termo abrange muito mais do que simplesmente o não envolvimento entre o Estado e a Igreja, mas prima pelo desenvolvimento de uma sociedade inclusiva, na qual todas as diversidades sejam respeitadas, independente de serem religiosas ou não. Esse argumento provém da etimologia do termo laicidade, oriundo do grego *laos* que se refere a “povo” no sentido lato, ou seja, “à entidade população, ao povo todo, a toda a gente, sem exceção alguma”¹⁰⁵.

Da mesma forma, Nicolini salienta que a laicidade precisa ser pensada como uma “construção política cuja dinâmica e sentido, ou seja, princípio fundamental, estão na liberdade de consciência e igualdade entre os cidadãos, diante da lei e do Estado”¹⁰⁶. O autor faz referência aos quatro princípios da laicidade apontados por Bauberót e Milot: a separação entre Estado e Igreja, liberdade de consciência, igualdade entre os cidadãos e as cidadãs e a neutralidade do Estado, como fundamentais para a análise do termo laicidade, segundo eles “é a articulação entre estes (quatro) princípios que nos permite analisar o mais adequadamente a realidade empírica da laicidade e suas questões históricas e atuais e isto de maneira comparativa entre diferentes contextos nacionais”.¹⁰⁷

Essa articulação é essencial para que o indivíduo possa, na esfera pública, exercer seu direito de liberdade de consciência e de igualdade, sem ficar restrito à

¹⁰³ BURITY, 2001 apud RANQUETAT, 2008, p. 8.

¹⁰⁴ GOMES, Christiane. FILHO, Flávio Lins. *Estado laico: da origem do laicismo à atualidade brasileira*. Disponível em < <http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/5Col-p.1219-1228.pdf>> Acesso em 13 nov. 2014, p. 1220.

¹⁰⁵ GOMES; FILHO, 2014, p. 1220.

¹⁰⁶ NICOLINI, Marcos H. *Laicidades articuladas sócio-historicamente*. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/view/2886/2788>> Acesso em 13 de nov. 2014, p. 236.

¹⁰⁷ BAUBERÓT, Jean; MILOT, Michelini, 2011 apud NICOLINI, 2011, p. 237.

esfera individual ou privada. Já a neutralidade do Estado e sua independência da Igreja, promovem harmonizar a convivência mútua entre religiões distintas.

No processo de laicização, podem-se destacar três momentos distintos, são eles: a laicidade autoritária e anticlerical, caracterizada por recusa à religião oficial e promoção das instituições arreligiosas; a laicidade separatista e de fé cívica, representada pela separação entre moral e instituição religiosa, bem como pelo pluralismo aberto e a laicidade de reconhecimento e de colaboração, que retrata a religião como recurso cultural.¹⁰⁸

Seguindo essa linha de raciocínio, o Brasil, atualmente, transita entre a laicidade separatista, garantida legalmente e a laicidade de reconhecimento, fruto da grande diversidade cultural brasileira. Talvez por vivenciar esse trânsito entre momentos de laicidades, torna-se dificultosa a práxis pedagógica do Ensino Religioso com o diálogo previsto em lei entre laicidade e obrigatoriedade do componente curricular nas escolas estaduais.

Em entrevista concedida para a revista IHU¹⁰⁹, o filósofo e historiador Fernando Catroga, e o filósofo Luiz Araújo apontam seus conceitos de laicidade. Catroga atribui à laicidade a responsabilidade de garantir a democratização cultural e política da sociedade, uma vez que esta preconiza a liberdade de pensamento e, por conseguinte, de crença¹¹⁰. Fato esse, segundo Catroga, historicamente herdado da Europa:

Foi na França, no contexto dos combates pela implementação da escola obrigatória, gratuita e pública – que já vinham do Iluminismo e da Revolução Francesa, mas que se intensificaram depois das revoluções de 1848 e da instauração da III República (década de 1870) – que surgiram novos derivados de “leigo”, para definir melhor a intenção ideológica [...] do relacionamento das Igrejas com o Estado, tendo em vista garantir-se a liberdade de consciência – postulada como a primeira das liberdades – e, portanto, os direitos fundamentais, incluindo, necessariamente, a liberdade à religião e à não religião.¹¹¹

Já Araújo apresenta a laicidade como parte integrante de um processo maior, que denomina “secularização moderna”. Para ele, a laicidade traduz-se no

¹⁰⁸ BAUBERÓT, 2011 apud NICOLINI, 2011, p.241.

¹⁰⁹ *Cadernos IHU em formação*, Instituto Humanista Unisinos, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo – RS.

¹¹⁰ CATROGA, Fernando. A separação entre os reinos de Deus e de César. *Cadernos IHU em formação*: Laicidade e secularização, a fratura entre os reinos de Deus e de César. São Leopoldo. Ano XIII, n. 426, 2013, p. 5-11.

¹¹¹ CATROGA, 2013, p. 7.

aspecto político da secularização, que historicamente acarreta em modelos distintos de separação entre Estado e Igreja, conforme a sociedade em que este ocorria.¹¹²

Com base nos autores apresentados acima, percebe-se que o termo laicidade extrapola o âmbito da simples separação entre Estado e Igreja. Consiste, na verdade, em um processo político-social dinâmico, que envolve uma gama de conceitos e valores sociais e, por isso, está vinculado à época e sociedade em que ocorre. Fica claro que, para os autores considerados nesse trabalho, esse conceito está relacionado sempre com a política, e não com a religião diretamente, e com a busca pelo direito fundamental da liberdade de pensamento. Direito esse que prima por uma sociedade menos desigual, em que toda e qualquer diversidade seja respeitada e vista como parte integrante daquilo que hoje é entendido por uma “sociedade única, secular e moderna”.¹¹³

Dizer que o Estado é laico representa ir além da liberdade religiosa, pois essa supõe que o indivíduo pode optar pela religião que melhor supre seus anseios em relação ao transcendente, ao passo que, no primeiro caso, o indivíduo não só poderá optar pela religião com a qual se identifica, mas também por religião nenhuma, sem prejuízo aos seus direitos enquanto cidadão. Além disso, o princípio da laicidade não permite nenhuma forma de hierarquia entre as religiões, uma vez que o Estado, sendo laico, não poderá privilegiar nenhuma delas. Dessa forma evolui-se para uma sociedade mais condizente com a atualidade, em que o respeito às diversidades é fundamental.

1.3.2. Brasil: Estado Laico

No Brasil, desde a Constituição Federal de 1891 é instaurada a laicidade do Estado, inclusive na educação. Em seu Art. 72, §6º, estabelece “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”.¹¹⁴ Entretanto sempre houve pressão da Igreja para recuperar seu espaço perdido junto à escola.

Os bispos brasileiros, aliados a intelectuais católicos tradicionalistas, na época, sustentam a ideia de que Igreja e Estado “tinham responsabilidades e

¹¹²ARAÚJO, Fernando. O nexo entre política do reconhecimento e secularização. *Cadernos IHU em formação: Laicidade e secularização, a fratura entre os reinos de Deus e de César*. São Leopoldo. Ano XIII, n. 426, 2013, p. 18-21.

¹¹³HOLMES, Pablo. Laicidade, secularização e o lugar na religião na sociedade. *Cadernos IHU em formação: Laicidade e secularização, a fratura entre os reinos de Deus e de César*. São Leopoldo. Ano XIII, n. 426, 2013, p. 23-27.

¹¹⁴BRASIL, Constituição (1891), Art 72, §6º.

competências específicas, mas deveriam viver em clima de harmonia e aliança.”¹¹⁵ Os tradicionalistas alegam que seria impossível um professor se desvencilhar de seus princípios religiosos ao ministrar seus conteúdos, Carlos de Laet, em discurso proferido no Colégio Diocesano de São José no Rio de Janeiro, em 08 de dezembro de 1905, se posiciona em relação à escola laica “[...] é uma vã criação da falsa democracia, que pretende guerrear a Deus, proibindo que n’Ele se fale”¹¹⁶ e apela “Pais católicos é dever de consciência vosso, [...] a educação, [...] de vossos filhos. Não os entregueis, querendo que como vós sejam cristãos, a essas escolas onde não é lícito falar em Deus.”¹¹⁷

A Igreja Católica, nesse período, opõe-se completamente à escola laica, considerando-a contrária aos princípios fundamentais da educação.¹¹⁸ Apesar dos esforços de grupos como os “pioneiros da educação nova”, que surgem nas décadas de 1920, em defender a laicidade nas escolas, com o Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, por pressão da Igreja Católica, o Ensino Religioso retorna às escolas brasileiras.¹¹⁹

Já a Constituição Federal de 1988, coloca a liberdade religiosa como um direito de primeira geração, ou seja, “inerente ao ser humano e objetivados a sua observação por parte do Estado”¹²⁰. No Art. 5º, Inciso VI, consta “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;”¹²¹ Entende-se assim, que o Brasil é um país laico. Seguindo a leitura do documento, encontra-se:

Art. 210 Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

¹¹⁵ RANQUETAT, Cesar Alberto. Ensino Religioso X ensino laico: a laicização da escola pública na 1ª república. In: KLEIN, Remí; BRANDENBURG, Laude; WACHS, Manfredo (Org.) *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2008, p. 98.

¹¹⁶ LAET, Carlos de. *Discurso sobre a educação religiosa*. Disponível em: <<http://permanencia.org.br/drupal/node/698>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

¹¹⁷ LAET, Disponível em: <<http://permanencia.org.br/drupal/node/698>>. Acesso em: 04 dez. 2014.

¹¹⁸ RANQUETAT, 2008, p. 100.

¹¹⁹ RANQUETAT, 2008, p. 102.

¹²⁰ REIMER, Haroldo. *Liberdade religiosa na História e nas Constituições do Brasil*. São Leopoldo: Oikos, 2013, p. 24.

¹²¹ BRASIL, Constituição (1988). Art.5º, Inciso VI.

Três pontos de discussão surgem da leitura acima: o termo “ensino religioso”, a proposta “matrícula facultativa” e a inclusão como “disciplina dos horários normais”.

O termo “ensino religioso”, utilizado no texto da constituição, tem origem baseada na “influência da tradição histórica da Igreja Católica Romana e das igrejas de matriz cristã no Brasil”¹²² e originalmente refere-se à tradicional catequese. Mesmo que a Constituição garanta a liberdade de crença, o emprego do termo abre espaço para discussões, pois constitui argumento favorável aos tradicionalistas, uma vez que tem significado fundamental vinculado à catequese; por outro lado, a combinação “matrícula facultativa” e “disciplina dos horários normais” pode ser fonte de grandes discussões a respeito da viabilidade de se realizar este feito, uma vez que, em geral, não se possui nas escolas estaduais espaço físico e material humano qualificado para arcar com essa responsabilidade.

Na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural¹²³, adotada a partir de 2001, a diversidade cultural é tratada como patrimônio da humanidade, portanto, será respeitada e preservada em todos os âmbitos de sua abrangência. Em seu texto, reafirma o conceito de cultura como:

[...] o conjunto dos traços distintivos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valores, as tradições e as crenças.¹²⁴

Já no Artigo 5 do documento, temos garantido o direito de cada indivíduo viver sua cultura, em seu sentido mais amplo.

[...] toda pessoa tem direito a uma educação e uma formação de qualidade que respeite plenamente sua identidade cultural; toda pessoa deve poder participar na vida cultural que escolha e exercer suas próprias práticas culturais, dentro dos limites que impõe o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais.¹²⁵

A diversidade cultural brasileira representa um solo fértil para o pluralismo religioso e esse contribui diretamente para a formação da identidade do povo, bem

¹²² REIMER, 2013, p. 96.

¹²³ UNESCO, DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL. Paris, 2 de Nov. de 2001.

¹²⁴ Definição conforme as conclusões da Conferência Mundial sobre as Políticas Culturais (MONDIACULT, México, 1982), da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento (Nossa Diversidade Criadora, 1995) e da Conferência Intergovernamental sobre Políticas Culturais para o Desenvolvimento (Estocolmo, 1998) apud DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL. UNESCO: Paris, 2 de Nov. de 2001.

¹²⁵ UNESCO, DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL. Paris, 2 de Nov. de 2001, Art. 5.

como para seu desenvolvimento e afirmação de seus direitos garantidos na constituição. Desde a época da colonização a religião está sempre vinculada à educação, tem início com os padres jesuítas e permeia as constituições até os dias de hoje. Esse elo entre religião e Estado remonta ao Império Romano, onde tem início a ideia de governo cristão, implementada por Agostinho.

Segundo Agostinho, o poder de governar derivaria do próprio Deus, estando o governante compromissado a conduzir o seu governo no sentido da fidelidade às leis divinas cuidadosamente ordenadas e zeladas pela igreja, instância representante de Deus na Terra.¹²⁶

Tal ponto de vista perdura durante séculos. Passa a ser desafiado somente por Martim Lutero, integrante de um grupo conhecido como reformadores, participantes do Humanismo, que difundem a ideia “de ‘consciência individual’ como norteadora das ações humanas”¹²⁷. Lutero, pela primeira vez, abre o Ocidente para a diversidade religiosa, pois tem como aliado vários nobres alemães que persuadem o Estado Imperial a aceitar outro credo religioso em sua jurisdição.¹²⁸ Entretanto, no quadro mundial, a liberdade religiosa surge, enquanto direito fundamental, somente no final do século XVIII.

Com base em entrevistas apresentadas nos Cadernos IHU em formação, que discutem os dados do último censo do IBGE, percebe-se que o mapa religioso do Brasil tem sofrido mudanças consideráveis. Há alguns anos, os brasileiros e as brasileiras, na maioria, declaram-se católicos e católicas, seja por crença religiosa ou por identidade. Hoje em dia é constatada uma queda no número de católicos declarados e de católicas declaradas.

Trata-se de uma queda que vem ocorrendo de forma mais impressionante desde o censo de 1980, quando então a declaração de crença católica registrava o índice de 89,2%. Daí em diante, a sangria só aumentou: 83,3% em 1991, 73,8 % em 2000 e 64,6% em 2010.¹²⁹

Esse decréscimo no número de católicos declarados e de católicas declaradas aparece acrescido em outras religiões, como, por exemplo, evangélicos, evangélicas e espíritas declarados e declaradas. Segundo o entrevistado Faustino Teixeira,

¹²⁶ REIMER, 2013, p. 18.

¹²⁷ REIMER, 2013, p. 34.

¹²⁸ REIMER, 2013, p. 35.

¹²⁹ TEIXEIRA, Faustino. Catolicismo no Brasil em declínio: os dados do Censo de 2010. *Cadernos IHU em formação: a grande transformação no campo religioso brasileiro*, São Leopoldo, ano VIII, n. 43, 2012, p. 12.

Um olhar sobre os três últimos censos possibilita ver claramente essa irradiação crescente: 6,6% em 1989, 9,0% em 1991, 15,4% em 2000 e 22,2% em 2010. O Brasil vai, assim, se tornando cada vez mais um país de presença evangélica. [...] Os espíritas também seguem crescendo. Os dados do censo de 2010 indicam um crescimento importante, com respeito ao censo anterior: de 1,3% para 2%.¹³⁰

Outro fato que se destaca nesse censo, é a presença de um alto número de pessoas que se declaram “sem religião”.

Os “sem religião”, que no censo de 2000 representavam a terceira maior declaração de crença no Brasil mantiveram o seu crescimento, ainda que em ritmo menor do que o ocorrido na década anterior. Eles eram 7,28% no censo de 2000 e subiram agora para 8% (um índice que comporta mais de 15 milhões de pessoas).¹³¹

Na verdade, há que se salientar que, aqueles e aquelas que hoje se declaram dessa forma, não necessariamente se consideram ateus e atéias, apenas não estão vinculados ou vinculadas a instituições religiosas. Conforme aponta o entrevistado, “Esse crescimento não indica, necessariamente, um crescimento do ateísmo, mas uma desfiliação religiosa, um certo desencanto das pessoas com as instituições religiosas tradicionais de afirmação do sentido”¹³². Já outro entrevistado, José Ivo Follmann, justifica esse fato com base no perfil dos cidadãos e das cidadãs atuais, que buscam por uma maior autonomia:

O fenômeno que se observa é um movimento simultâneo, por um lado, de perda da força institucional das grandes instituições tradicionais e, por outro lado, um novo ganho e maior vivacidade nas múltiplas formas de vivências religiosas cultivadas pelos sujeitos contemporâneos. [...] O fenômeno do crescimento do número dos que se dizem sem religião ou, melhor, “sem vínculo religioso institucional” está, com certeza, relacionado com o crescimento de uma cultura favorável à independência dos sujeitos com relação aos atrelamentos institucionais. Trata-se do crescimento de uma cultura que estimula a afirmação dos sujeitos individuais, da independência subjetiva.¹³³

De uma forma geral, os dados do censo em questão contribuem para a definição apontada por Sanchis de “pluralismo religioso” como “[...] um novo estado do mapa religioso e de suas relações internas – e externas, que implica uma atitude de abertura, de diálogo, de predisposição a certa relativização em função do

¹³⁰ TEIXEIRA, 2012, p. 12-13.

¹³¹ TEIXEIRA, 2012, p. 13.

¹³² TEIXEIRA, 2012, p. 13.

¹³³ FOLLMANN, J. I. Trânsito religioso e o “permanente peregrinar”. *Cadernos IHU em formação: a grande transformação no campo religioso brasileiro*, São Leopoldo, ano VIII, n. 43, 2012, p.18-19.

encontro do outro”¹³⁴ e marcam a presença de um grande trânsito religioso entre os brasileiros e as brasileiras.

Um fato que fica obscurecido no censo do IBGE, e bastante comum no Brasil, é o da dupla ou tripla pertença, que não tem espaço nos mecanismos atuais de pesquisa. Em relação a isso, diz Follmann:

É urgente e fundamental que o IBGE crie mecanismos adequados para dar conta de forma mais consistente das diferentes práticas religiosas e, sobretudo, do fenômeno tão próprio dos processos de identidade vividos no Brasil e que envolvem dupla ou múltipla adesão religiosa. [...] O mapa religioso brasileiro sinalizado pelo IBGE 2010, além de apontar para esta multiplicação de novas formas de expressão do religioso, mostra também, como já mencionei acima, uma grande fragilidade dos números. Existe uma riqueza muito grande que subjaz e que as estatísticas ainda não estão conseguindo fazer emergir.¹³⁵

Apesar de não retratar com extrema precisão a diversidade religiosa do povo brasileiro, o Censo 2010 traça um panorama atual dessa diversidade: percebe-se que parte expressiva dos cidadãos e das cidadãs não mais se autodeclara católico ou católica. Esse fato abre espaço para a discussão a respeito de como contemplar tanta diversidade nas escolas, uma vez que está previsto na Constituição o Ensino Religioso como componente curricular.

1.3.3. Religiosidade e laicidade na escola pública estadual

Iniciar esta seção com os conceitos “religiosidade” e “laicidade” parece bastante contraditório, ainda mais situados no universo da escola pública estadual. Lidar com essa oposição conceitual é parte do cotidiano das escolas públicas estaduais brasileiras.

Em um país extremamente plural, no qual a diversidade religiosa se faz presente em todas as salas de aula, há que se ter muito cuidado ao abordar o tema “religiosidade”, uma vez que a liberdade religiosa é um direito fundamental de cada cidadão e de cada cidadã. Incluir o Ensino Religioso como componente curricular nas escolas públicas, torna a discussão complexa e delicada. Não há consenso em relação à metodologia a ser aplicada e, nem mesmo, em relação aos conteúdos a serem trabalhados.

¹³⁴ SANCHIS, Pierre. Pluralismo, transformação, emergência do indivíduo e de suas escolhas. *Cadernos IHU em formação: a grande transformação no campo religioso brasileiro*, São Leopoldo, ano VIII, n. 43, 2012, p. 38.

¹³⁵ FOLLMANN, 2012, p. 15.

O FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – aponta eixos temáticos que se tornam difíceis de serem abordados na íntegra, uma vez que não existem profissionais com formação adequada a ministrar Ensino Religioso nas escolas públicas. Nesse contexto nebuloso, surgem propostas diversas de metodologias criativas que procuram seguir a legislação e, também, contemplar o pluralismo religioso brasileiro.

Apesar da atual Constituição do Brasil garantir a liberdade religiosa, temos também em seu Artigo 210 § 1, que retrata sobre os conteúdos a serem trabalhados no ensino fundamental, a inclusão do Ensino Religioso no horário normal de aula. Esses pontos parecem bem contraditórios, uma vez que em um Estado Laico as questões religiosas são de cunho particular e não público, não poderia haver, portanto, espaço para um Ensino Religioso nas escolas públicas.

Supõe-se, então, que se torna necessário instituir uma escola laica, sem vínculo religioso algum. Desde os primórdios da humanidade o ensino sempre foi muito atrelado à Igreja, portanto à religião, desvinculá-los tem sido um processo lento e complexo. Definir o que será trabalhado em uma escola laica muitas vezes se torna complicado, entretanto tem-se bem claro que o Ensino Religioso proselitista não faz parte desse universo.

Segundo Mendonça¹³⁶, em uma escola laica conteúdos relacionados com fé, religião, Deus ou qualquer tipo de crença não fazem parte do escopo dos componentes curriculares, nem mesmo perpassar como coadjuvante seus conteúdos, além disso, “não existe nela a disciplina Ensino Religioso, nem mesmo em caráter facultativo”.¹³⁷ O tema “religião” pode ser contemplado nas disciplinas de Sociologia e Filosofia, quando esse for parte inerente ao tema principal, sendo necessária sua compreensão para o entendimento geral do conteúdo em questão. Como questões do tipo “valores”, “comportamentos” e “atitudes” também estão vinculados a crenças e religiosidades, há que se ter muito cuidado ao abordá-las em sala de aula, pois não intencionalmente pode-se estar trazendo constrangimento a alguns educandos e a algumas educandas.

¹³⁶ MENDONÇA, Amanda et al. *O que é a escola pública laica*. Observatório da laicidade na educação. Rio de Janeiro: NEPP-DH/UFRJ. Disponível em <<http://www.edulaica.net.br/artigo/28/conceitos/o-que-e-a-escola-publica-laica/>> acesso em 08 dez. 2014.

¹³⁷ MENDONÇA, et.al.,2014, p. 1.

Mas como não abordar, nem mesmo como coadjuvante, um tema intrínseco à adolescência que é a religiosidade? “A religiosidade está permeada na vida, interconectada com outros elementos existenciais, o que torna complicado distinguir o elemento religioso dos demais.”¹³⁸ Uma abordagem epistemológica não vai de encontro à laicidade da escola, uma vez que na vida os fatos do cotidiano apresentam-se articulados entre si e não de maneira fragmentada como sugerido anteriormente por Mendonça. Além disso, segundo o Art.35º da LDB¹³⁹, cabe ao Ensino Médio promover “o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Esta tarefa pressupõe um olhar para a dimensão humana, de respeito à diversidade, de saber ouvir e de viver em comunhão com as outras pessoas, que retrata “a dimensão subjetiva da religiosidade”.¹⁴⁰

Na escola laica há que se primar pelo desenvolvimento da criticidade do educando e da educanda frente a toda e qualquer situação, uma vez que não há conhecimento sagrado e inquestionável. Portanto, não se pode depositar nos livros textos, nem mesmo no educador e na educadora, a “verdade inquestionável”. Ambos são meros meios facilitadores da construção do conhecimento, que é mutável e evolui com a sociedade. Como afirma Mendonça, “É preciso que os professores e os alunos lembrem-se, todo o tempo, que o conhecimento é historicamente produzido. O que hoje é aceito como a última palavra, pode ser superado amanhã”¹⁴¹.

Quando a escola é laica, toda e qualquer religião, crença e até mesmo a arreligiosidade é respeitada, independente de sua representatividade no corpo discente e docente. Mesmo que uma minoria dos indivíduos seja, por exemplo, de religiões de matriz africana, o uso de turbantes no período de iniciação do adepto ou da adepta será respeitado e jamais ridicularizado ou proibido em sala de aula.

Justamente por não ser considerada possuidora da verdade, a escola laica não pode ter a responsabilidade de assumir toda a educação dos educandos e das educandas tampouco desempenhar papéis socializadores no lugar das famílias. Na verdade, cabe a ela desenvolver o pensamento crítico dos educandos e das

¹³⁸ BRANDENBURG, L. E. A dimensão epistemológica da religiosidade. In: WACHS, Manfredo et al. (orgs). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. São Leopoldo: Sinodal, 2010, p. 54.

¹³⁹ BRASIL, Lei 9.394/96.

¹⁴⁰ BRANDENBURG, 2010, p. 55.

¹⁴¹ MENDONÇA et al., 2014, p. 2.

educandas e compartilhar com eles e com elas os conhecimentos científicos, históricos, tecnológicos, etc., das sociedades e épocas remotas e atuais. Essa precisa andar de “mãos dadas” com o universo de cada educando e de cada educanda, pois “A busca de co-ordenação e consenso é o caminho da democracia também no campo educacional”¹⁴².

Enfim, percebe-se que, dizer que uma escola é laica, vai muito além de simplesmente desvinculá-la de conteúdos religiosos. Ser laica significa, antes de tudo, desenvolver a criticidade, respeitar a diversidade em todas as suas formas e primar por uma educação livre de preconceitos e dogmas, onde o conhecimento é construído e a verdade é, sempre, questionável, portanto relativa.

Em sua análise, Mendonça aponta a necessidade de se avaliar além dos conteúdos, pois:

[...] a escola pública laica exige uma adequada preparação de professores e outros profissionais da educação, tanto quanto de recursos materiais adequados como bibliotecas, laboratórios de ciências e espaços de expressão de artes e lazer. Ou seja, a escola pública laica pede muito mais do que a rotina do ensino tradicional (ainda que tenha novidades eletrônicas). E exige, também, dos educadores especial empenho profissional e atenta consciência pedagógica e ética.¹⁴³

O problema da laicização da escola não se restringe ao escopo de conteúdos ou temas e atitudes frente à diversidade religiosa, mas envolve também a formação de educadores, de educadoras e da equipe de apoio para trabalharem de acordo com esses preceitos.

Com base nessas reflexões, aparentemente no Brasil nenhuma escola pública é realmente laica, pois partindo da própria Constituição Nacional de 1988 essas estão obrigadas a ter como componente curricular o Ensino Religioso e “Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.”¹⁴⁴. A partir de 1995, fica instituído que o FONAPER será a instituição responsável por definir os conteúdos a serem trabalhados no Ensino Religioso. O documento elaborado, “Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso” (PCNER)¹⁴⁵, aponta, em relação à escola, que “não é função dela propor aos educandos e às educandas a adesão e vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa

¹⁴² MENDONÇA et al., 2014, p. 3.

¹⁴³ MENDONÇA et al., 2014, p. 6.

¹⁴⁴ BRASIL, LEI 9.475, de 22 de jul. 1997, disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm> Acesso em 18 Nov. 2014.

¹⁴⁵ FONAPER, *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso*.

e confessional”¹⁴⁶, mas reconhece que “à escola compete integrar, dentro de uma visão de totalidade, os vários níveis de conhecimento: o sensorial, o intuitivo, o afetivo, o racional e o religioso”¹⁴⁷.

O PCNER organiza os conteúdos a serem trabalhados no componente curricular de Ensino Religioso em eixos temáticos, são eles: “Culturas e Tradições Religiosas, Escrituras Sagradas, Teologias, Ritos e Ethos.”¹⁴⁸ A proposta é de se tratar o Ensino Religioso como um conhecimento produzido pela humanidade, e, por isso, disponibilizá-lo a todos e a todas, com intuito de promover a compreensão do fenômeno religioso, “salvaguardando-se assim a liberdade da expressão religiosa do educando”¹⁴⁹ e da educanda.

A atual distribuição dos componentes curriculares na grade de horários das escolas estaduais do Rio Grande do Sul, na maioria dos casos, contempla um período semanal, no máximo dois, de quarenta e cinco minutos, para o Ensino religioso, que, segundo a Constituição de 1988, deverá ser ministrado dentro dos horários normais de aula. Percebe-se, já na questão do tempo, uma dificuldade em contemplar a diversidade religiosa no espaço escolar. Além disso, não é realizado concurso para admissão de professores qualificados e de professoras qualificadas na área, segundo Parecer nº 290, do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul, de 2000, item 5 alínea e: “não há previsão de abertura de concurso público para admissão de professores de Ensino Religioso, por não haver professores habilitados para lecionar essa disciplina.”¹⁵⁰ Apesar da Resolução Nº 256/2000¹⁵¹, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, que prevê habilitação complementar para ministrar as aulas de Ensino Religioso na escola pública estadual:

Art. 1º São habilitados a lecionar Ensino Religioso em escolas integrantes do Sistema Estadual de Ensino os professores:

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

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

¹⁴⁶ FONAPER, PCNER, p. 2.

¹⁴⁷ FONAPER, PCNER, p. 2.

¹⁴⁸ FONAPER, PCNER, p. 4.

¹⁴⁹ FONAPER, PCNER, p. 9.

¹⁵⁰ BRASIL, Parecer nº 290 do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul, 22 mar. 2000. Disponível em < <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3170.htm> > Acesso em: 04 nov. 2014.

¹⁵¹ BRASIL, Resolução nº 256/2000. Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em < <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3176.htm?impressao=1> > Acesso em 08 dez. 2014.

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

§ 2º O curso ou os cursos poderão ser oferecidos pelas denominações religiosas ou por estabelecimentos [sic] de ensino, independente de autorização, nas seguintes modalidades, conforme o caso:

I - curso de atualização ou aperfeiçoamento;

II - curso de qualificação profissional;

III - curso de extensão universitária;

IV - curso em nível de pós-graduação.

Art. 2º A comprovação da titulação referida no artigo anterior e seus parágrafos é suficiente para a contratação ou admissão a concurso para provimento de vagas decorrentes da oferta do Ensino religioso em escolas públicas.¹⁵²

A maioria do corpo docente que ministra esse componente curricular não apresenta conhecimento dessa área e não se sente seguro sobre qual metodologia abordar. Ainda mais que o universo de uma sala de aula, nos dias de hoje, é muito diverso e sabe-se que cada diversidade há que ser respeitada e levada em consideração na elaboração do plano de aula, assim como no Plano Político Pedagógico da escola. “Fazer a gestão do conhecimento religioso na escola requer, portanto, formação docente pertinente à área específica”.¹⁵³ Fato este que torna inadequada a prática comum nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul de fazer uso das horas designadas ao Componente Curricular de Ensino Religioso para complementar a carga horária de educadores e de educadoras independente de formação.

Na prática, nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, o Ensino Religioso é ministrado por qualquer educador ou educadora de área, não é exigida formação específica e nem complementar para ministrar as aulas. O que acontece é que esse componente curricular, em geral, entra como complementação da carga horária do educador ou da educadora, independente de sua formação. Com isso, os conteúdos trabalhados abordam temas gerais como: cidadania, respeito às diferenças, relações familiares e discutem algumas vivências dos educandos e das educandas, confundindo-se, muitas vezes, com os conteúdos de Sociologia e Filosofia.

Como sugestão de metodologia a ser considerada, Bobsin¹⁵⁴ levanta a possibilidade de articular o Ensino Religioso com a escola através de uma parceria com instituições religiosas: “Neste caso, o ensino sobre as religiões e as doutrinas

¹⁵² BRASIL, Resolução nº 256/2000.

¹⁵³ BRANDENBURG, 2009, p. 82.

¹⁵⁴ BOBSIN, Oneide. Instituições religiosas e escola no espaço público. In: KLEIN, Remí; BRANDENBURG, Laude; WACHS, Manfredo (Org.) *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2008, p. 11-17.

de igrejas no espaço da escola se expressaria por meio da ação inter-institucional.”¹⁵⁵ O autor acredita que, dessa forma, a diversidade cultural e religiosa é adequadamente contemplada no currículo escolar. Além disso, pode promover discussões a respeito de temas do cotidiano das comunidades em que as escolas estão inseridas.

É nesse sentido que o Ensino Religioso pode ser um espaço democrático pelo qual se expõe a diversidade de opiniões, afins e contraditórias, de religiões e igrejas sobre os mais variados temas que dizem respeito à dignidade humana.¹⁵⁶

A proposta, apesar de interessante, aparenta ser de difícil realização, uma vez que as escolas têm que adequar suas grades de horários à disponibilidade das instituições religiosas da comunidade. Além disso, nem todas as diversidades religiosas têm representação nos bairros em que a escola está inserida, o que dificulta a execução da proposta. Nesse caso, o que fazer com os educandos e com as educandas que não têm sua representação religiosa contemplada? Uma opção pode ser convidar representantes dessas religiões para ministrar palestras no espaço escolar. Porém, nesse caso, a dificuldade que se apresenta é em relação ao espaço físico da escola, dependendo do número de turmas que esta possui, são necessárias várias salas de aula dedicadas ao Ensino Religioso.

Uma alternativa à proposta anterior é trabalhar a diversidade religiosa presente em cada turma em particular. Dessa forma, em um mesmo ambiente, podem ser trabalhadas várias diversidades durante o período de Ensino Religioso. A questão é como fazer, já que os educadores designados e as educadoras designadas a ministrar essas aulas não têm formação especializada. Esse fato acaba por dificultar o trabalho conforme os cinco eixos sugeridos pelo FONAPER.

Promover discussões em sala de aula sobre temas pertinentes às faixas etárias dos educandos e das educandas, abrindo espaço para manifestações das diversidades de cada grupo, contempla o eixo *Éthos* e permite vivenciar a diversidade para, então, respeitá-la. Brandenburg corrobora com essa ideia “Vivenciar a realidade não significa apenas assistir ao ‘desfile’ das habilidades de

¹⁵⁵ BOBSIN, 2008, p. 13.

¹⁵⁶ BOBSIN, 2008, p. 14.

diversas confissões religiosas, mas, também e principalmente, exercitar o convívio com o diferente que já existe na sala de aula”.¹⁵⁷

Por outro lado, os demais eixos sugeridos pelo FONAPER são de difícil contemplação, uma vez que o educador ou a educadora podem não ser da área das Ciências Humanas, a qual teria maior facilidade em abordá-los. Como garantir que um educador ou uma educadora da área das Ciências Exatas sintam-se seguros ou seguras ao mediar discussões acerca de questões históricas e filosóficas, uma vez que em sua formação não são abordados tais temas? Na maioria das vezes os educadores e as educadoras dedicam-se ao máximo ao preparo das aulas a serem ministradas, mas nem sempre dispõem do tempo necessário para um empenho maior, como no caso de terem que se apoderar de conhecimentos tão específicos quanto os sugeridos anteriormente.

Entretanto, as dificuldades não se esgotam. Outro ponto a ser considerado é a dimensão epistemológica, que reflete o “como” e “o que” trabalhar nesse componente curricular, uma vez que não há bibliografia específica para docentes usarem como referência em seus planos de aula.

Junqueira e Ribeiro apresentam outra possibilidade para a práxis pedagógica do Ensino Religioso: trabalhar com a “exploração’ dos espaços sagrados”¹⁵⁸. Segundo os autores, a possibilidade de contato com o sagrado consiste experiência fundamental para tornar possível a convivência com a diversidade religiosa. Esse contato se daria nos espaços sagrados das diversas religiões, entende-se, aqui, que:

[...] o conhecimento do universo simbólico, dos ritos, das festas, dos tempos e dos templos dedicados às perspectivas religiosas; a influência desses elementos na vida das pessoas, na cultura, nas decisões éticas e nos comportamentos morais que constituem o *éthos* brasileiro. Tudo isso se constitui como espaço sagrado.¹⁵⁹

Apropriar-se desses espaços sagrados, oportunizar o conhecimento dessas realidades, permite ao educando e à educanda vivenciarem, experimentarem o sagrado e, assim, compreendê-lo, pois “só se pode conhecer a partir da

¹⁵⁷ BRANDENBURG, Laude Erandi. Práxis educativa no Ensino Religioso: confluência entre teoria e prática. In: KRONBAUER, Selenir; STRÖHER, Marga (Org.) *Educar para a convivência na diversidade: desafio à formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2009, p. 86-87.

¹⁵⁸ JUNQUEIRA, Sérgio; RIBEIRO, Cesar. Ensino religioso e espaço sagrado: um roteiro pedagógico a ser explorado. In: KRONBAUER, Selenir; STRÖHER, Marga (Org.) *Educação e Religião: múltiplos olhares sobre o Ensino Religioso*. São Paulo: Paulinas, 2013, p. 35.

¹⁵⁹ JUNQUEIRA, 2013, p. 36-37.

aproximação da experiência que o origina”¹⁶⁰. Os autores apontam que dessa experiência podem surgir várias aprendizagens, inclusive a compreensão do pluralismo religioso e o desenvolvimento do “sentido de pertença”.¹⁶¹

Perceber as diversidades no ambiente escolar já não é mais novidade para docentes. Nesse contexto, teoria e prática são inseparáveis, sendo que uma vem a complementar a outra. Brandenburg sustenta que:

[...] a questão da diversidade e da diferença apresenta-se como um desafio importante para o campo da prática do ER. Considerar, acolher e viver a diversidade religiosa a partir da ideia da diferença parece, então, legítimo ao ER como um componente curricular.¹⁶²

Entretanto, trazer o respeito à diversidade para a práxis pedagógica, vivenciá-la no dia a dia nas salas de aula da Educação Básica, permanece um desafio para muitos e para muitas.

Com intuito perceber qual metodologia melhor se adequa à determinada turma, torna-se necessário compreender o universo adolescente, suas relações, seus anseios e de que maneira pode-se tornar a sala de aula e, conseqüentemente, a aprendizagem, um momento prazeroso e rico para todos e para todas. Pensar em educação na atualidade requer levar em consideração um sistema dinâmico, no qual docentes, discentes, saberes e ambiente interagem entre si e influenciam-se mutuamente na construção do conhecimento.

¹⁶⁰ JUNQUEIRA, 2013, p. 37.

¹⁶¹ JUNQUEIRA, 2013, p. 37.

¹⁶² BRANDENBURG, 2009, p. 85.

2. APRENDER A APRENDER: UM OLHAR PARA O DISCENTE E PARA A DISCENTE

Falar de educação na era moderna torna-se cada vez mais complexo, pois com o advento da tecnologia, o cenário sofre alterações: educandos e educandas têm acesso ao conhecimento independente de estarem na escola ou na presença de um educador ou de uma educadora; o espaço escolar deixa de ser o principal lugar de partilha com amigos e com amigas, de convivência com grupos da mesma faixa etária, que compartilham dos mesmos interesses, dando espaço às redes sociais. O que antes se restringia a, apenas, algumas horas diárias e dependia da presença de todos e de todas, agora se torna possível a qualquer momento do dia, durante vinte e quatro horas, sem a necessidade de todos estarem presentes e de todas estarem presentes para conviverem. “As tecnologias da informação e da comunicação mediam nossas relações interpessoais e o acesso ao conhecimento.”¹⁶³

Há alguns anos, no final do século XX, a preocupação do corpo docente da escola se limitava a questões mais simples, como: o planejamento das aulas, de acordo com os conteúdos pré-estabelecidos, talvez a substituição de algumas lâminas de aulas expositivas, atualização de listas de exercícios conforme o último vestibular, entre outras ferramentas de apoio pedagógico. Atualmente, o educador e a educadora precisam competir com redes sociais, blogs, sites interativos, vídeos, buscadores que tudo sabem e grupos de conversas, tudo isso ao alcance das mãos e com velocidade rápida.

A situação, no Rio Grande do Sul, atinge tal nível de criticidade, que em 2008 é instaurada a Lei 12884¹⁶⁴, que proíbe o uso de celulares em sala de aula, salvo quando utilizados como recurso pedagógico. Essa determinação se faz necessária, pois os adolescentes e as adolescentes não são tocados pela metodologia tradicional de ensino, já a tecnologia, oferece uma gama de interatividade e de assuntos bem mais atraentes do que uma aula expositiva.

Esse cenário descreve a realidade das escolas brasileiras, entretanto se limita a uma visão parcial dessa realidade uma vez que não percebe o lado dos educandos e das educandas. Esse capítulo propõe abordar essa realidade,

¹⁶³ KLEIN, A.M.; PÁTARO, C. *A escola frente às novas demandas sociais: educação comunitária e formação para a cidadania.* Disponível em <
http://www4.pucsp.br/revistacordis/downloads/numero1/artigos/1_escola_novas_demandas.pdf
> Acesso em 23 de set. 2015, p. 2-3.

¹⁶⁴ RIO GRANDE DO SUL, Assembléia Legislativa, *Lei nº 12.884*, de 03 de Janeiro de 2008.

descrever o caminho percorrido até ela, destacar sua relevância social e voltar seu olhar para aqueles e para aquelas a que se designa: os educandos e as educandas.

No início do século XXI, surge a necessidade da escola repensar sua função social e reformular sua estrutura pedagógica. Essa reformulação se faz necessária, pois os índices de evasão escolar no Ensino Médio preocupam: 10,3% em 2001 e 15,3% em 2006¹⁶⁵. Vários fatores contribuem para a evasão no Ensino Médio, entre eles, pode-se destacar o fato de que muitos adolescentes matriculados e muitas adolescentes matriculadas trabalham no turno inverso ao da escola, cerca de 66% da população jovem brasileira encontra-se inserida “[...] no mundo do trabalho, trabalhando ou em busca de trabalho [...]”¹⁶⁶. Na adolescência, na maioria das famílias brasileiras, percebe-se o interesse de inserção no mercado de trabalho para suprir o desejo de consumo material dos adolescentes e das adolescentes e, também, para complementar a renda familiar.

Esse fato não seria um problema se a escola estivesse preparada para lidar com adolescentes que trabalham. Como um modelo obsoleto de educação pode ser atrativo para adolescentes que já vislumbram as oportunidades e arcam com as responsabilidades do mundo do trabalho? Há que se ressignificar a escola, de maneira que o tempo despendido nesse espaço de convivência e, portanto, de aprendizagem, torne-se efetivamente proveitoso para os adolescentes e para as adolescentes.

O filósofo e teólogo Rui Antônio de Souza, profere: “É preciso derrubar as barreiras que fazem com que o jovem esteja na escola sem que a escola esteja em sua vida.”¹⁶⁷ Caso contrário, a evasão escolar no Ensino Médio continuará a ser uma preocupação para a sociedade. As sociólogas Corti e Freitas salientam que “[...] os desafios de conciliar trabalho e estudo, a baixa qualidade da escola e a pouca atratividade do currículo são questões centrais a serem enfrentadas pelas políticas educacionais [...]”¹⁶⁸.

¹⁶⁵ FRITSCH, R; VITELLI, R ; ROCHA, C. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (online), Brasília, v. 95, n. 239, jan./abr. 2014, p. 222.

¹⁶⁶ CORROCHANO, M.; FERREIRA, M.; FREITAS, M.; SOUZA, R. *Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, Instituto Ibi, 2008, p. 18.

¹⁶⁷ SOUZA, R. Ensino Médio e protagonismo juvenil. In: CAVALCANTI, M.; SOUZA, R. (org.) *Ensino Médio: mudanças e perspectivas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 69.

¹⁶⁸ CORTI, A. ; FREITAS, M. Universalização e obrigatoriedade do Ensino Médio. In: CAVALCANTI, M.; SOUZA, R. (org.) *Ensino Médio: mudanças e perspectivas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p.29.

Uma educação que pressupõe educandos e educandas como receptáculos vazios, que frequentam a escola para adquirir conhecimento, não tem espaço na sociedade atual. Da mesma forma que uma escola fechada em si mesma, que não está voltada para os interesses da comunidade, não incentiva a participação dessa comunidade em seu espaço e que não prevê ações sociais comunitárias, não contempla as expectativas da educação do século XXI. A escola pressupõe “um espaço de produção de conhecimento, em que a comunidade escolar – professores, alunos, gestores e familiares – podem ressignificar saberes históricos e recriá-los.”¹⁶⁹

Promover o diálogo dos conhecimentos formais com a experiência dos educandos e das educandas e com a cultura da comunidade na qual está inserida, é função da escola, pois cabe a ela formar pessoas críticas e capazes de perceber sua realidade e nela intervir.

2.1. A relevância da interdisciplinaridade: reestruturando os saberes com o Ensino Médio Politécnico

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, em seu Art. 35º, aponta como finalidade do Ensino Médio “o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”¹⁷⁰. Entretanto, as práticas em sala de aula, no modelo de educação tradicional, não costumam primar por esse objetivo, mas sim por formar educandos e educandas copistas, pouco capazes de elaborar uma argumentação crítica, com vivências de conhecimentos compartimentalizados, distanciados da realidade social e cultural em que eles estão inseridos e em que elas estão inseridas.

O modelo tradicional tem por base o modelo taylorista, datado do início do século XX, inspirado no Engenheiro Frederick Taylor, que surge como um método de organização do trabalho nas indústrias de maneira a reorganizar as funções de cada trabalhador e de cada trabalhadora e aumentar a produtividade. Prioriza a hierarquia e a sistematização das funções, assim como a otimização e a valorização do tempo¹⁷¹. Na esfera econômica, esse modelo, na época, corresponde às necessidades do mercado e, por isso, é feita uma transposição para o sistema de

¹⁶⁹ CAVALCANTI, M.; SOUZA, R., 2010, p. 8.

¹⁷⁰ BRASIL, Lei 9.395/96, *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, 1996, Art.35º.

¹⁷¹ CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral da administração*. 7.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003, p. 53-95.

ensino, com intuito de formar futuros trabalhadores capacitados e futuras trabalhadoras capacitadas para desempenhar as funções que a indústria exige. Não há interesse em se desenvolver uma cidadania crítica e reflexiva, o sistema precisa de mão de obra barata e especializada em uma única função.

Os tempos mudam, a tecnologia evolui e inunda o mercado, mas o modelo taylorista continua impregnado nas escolas brasileiras. No século XXI, o produto dessa formação não corresponde mais às necessidades do mercado que busca por atitudes, pró-atividade, iniciativa, funcionários críticos, reflexivos e funcionárias críticas, reflexivas, que possam contribuir para o desenvolvimento da empresa. A falta de diálogo do sistema de ensino com o mundo do trabalho retarda a transposição do modelo tradicional para outro mais adequado à realidade atual.

Conforme previsto na Resolução 04/2010:

O Ensino Médio deve ter uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas como preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, para profissões técnicas; na ciência e na tecnologia, como iniciação científica e tecnológica; na cultura, como ampliação da formação cultural.¹⁷²

A Resolução citada aponta para a necessidade de urgência na reformulação das bases pedagógicas do Ensino Médio das escolas públicas nacionais, uma vez que, até então, seus currículos enfatizam principalmente a preparação para concursos vestibulares, conforme o modelo obsoleto que prima por um conhecimento tecnicista e compartimentalizado ao enfatizar a memorização de datas e fórmulas.

Preparar para o trabalho significa desenvolver habilidades técnicas e também comportamentais. Assim como, preparar para a iniciação científica pressupõe a familiarização com a pesquisa enquanto metodologia de trabalho. Já para ampliar a formação cultural do educando e da educanda, há necessidade de sair dos muros da escola para percorrer os espaços culturais da cidade e vivenciar a aprendizagem. Vislumbra-se aqui, talvez, o viés capaz de despertar o interesse dos adolescentes e das adolescentes pela escola. Ter a oportunidade de conhecer outros espaços e reconhecê-los como espaços de aprendizagem, ao invés de se manterem limitados e se manterem limitadas à sala de aula, pode diminuir os índices de evasão escolar no Ensino Médio estadual.

¹⁷² BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução 04/2010*, Art. 26 §1.

A partir de 2011, surge a discussão sobre a nova proposta pedagógica para o Ensino Médio, que pressupõe a inclusão da pesquisa, da contextualização e da interdisciplinaridade no universo dos educandos e das educandas como parte integrante da matriz curricular, no componente de Seminário Integrado. Essa proposta é implementada em 2012, através do Parecer nº 310¹⁷³, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul.

No Parecer nº 310, é retomada a concepção destacada na Resolução 04/2010, que ressalta a importância de que as áreas do conhecimento, bem como seus componentes curriculares, estejam bem articuladas com “as dimensões Ciência, Cultura, Tecnologia e Trabalho”¹⁷⁴, ou seja, se relacionem interdisciplinarmente de forma a constituir a rede dos saberes. Percebe-se uma mudança na perspectiva da formação para o mundo do trabalho, uma vez que, a partir de agora, esta passa a ser incluída na formação básica dos brasileiros e das brasileiras. Além disso, pretende-se que esta dialogue constantemente com as outras dimensões sociais. Esse fato é decorrente da evolução tecnológica, que não suporta uma mão de obra sistematizada, pelo contrário, necessita do conhecimento intelectual.

Trazer o mundo do trabalho para o universo escolar como princípio organizador, implica na retomada do termo politecnicidade, traduzido pelo “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”¹⁷⁵. Segundo Gramsci, politecnicidade envolve:

[...] pensar políticas públicas voltadas para a educação escolar integrada ao trabalho, à ciência e à cultura, que desenvolva as bases científicas, técnicas e tecnológicas necessárias à produção da existência e a consciência dos direitos políticos, sociais e culturais e a capacidade de atingi-los.¹⁷⁶

Nesse sentido, a Resolução nº2/2012¹⁷⁷ pressupõe o aproveitamento de estágios em empresas parceiras como carga horária a ser incorporada ao currículo do Ensino Médio Politécnico, assim como reconhece novos espaços de aprendizagem, como, por exemplo, teatros, museus, feiras entre outros. Essas

¹⁷³ RIO GRANDE DO SUL. Conselho Estadual de Educação. *Parecer nº310*, 2012.

¹⁷⁴ RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual de Educação. *Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014*. 2011, p. 9.

¹⁷⁵ SAVIANI, 1989, apud RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14.

¹⁷⁶ GRAMSCI, 1978, apud RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14.

¹⁷⁷ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução n.2*. 2012. Título III, Capítulo I, Art.16, Inciso I e VII.

saídas de campo e essas parcerias precisam estar incluídas no Projeto Político Pedagógico da escola.

Partir de uma proposta que pretende, não somente compreender, mas também transformar a realidade social pressupõe a promoção da formação científica, tecnológica, social e histórica, sempre vinculada à dimensão cultural, uma vez que a cultura concentra e traduz os conceitos sociais vigentes.

A politecnia, da forma como é proposta, requer uma reorganização curricular com vistas a contemplar práticas sociais. Torna-se fundamental o diálogo ininterrupto entre as diferentes áreas do conhecimento, bem como o protagonismo de cada educando e de cada educanda frente ao processo da aprendizagem. Os componentes curriculares não precisam mais obedecer a longas listas de conteúdos a cumprir, pois se busca primar pelo significado social do conhecimento adquirido, pela qualidade ao invés da quantidade.

A atual concepção de conhecimento que fundamenta o novo currículo do Ensino Médio Politécnico reconhece a importância das questões sociais na construção do conhecimento, tornando-o dinâmico. Desta forma, torna-se fundamental que os componentes curriculares dialoguem entre si, que os conteúdos se apresentem sempre contextualizados, vinculados à realidade de cada educando e de cada educanda. Conforme consta no Parecer nº 310, “A concepção de escola e de ensino, leva em conta a prática social e a teoria, que contribui para uma ação transformadora da sociedade.”¹⁷⁸ A única maneira de formar pessoas capazes de transformar a sociedade, é através de uma formação interdisciplinar, que desenvolve a capacidade de perceber, de avaliar criticamente, de propor soluções e de agir propositivamente frente aos problemas sociais.

A educação básica, a partir de agora, precisa, então, preocupar-se em formar para a cidadania, entretanto, como salientam Callai e Moraes:

Os professores do EM estão ainda presos a estas exigências de um ensino tradicional o que dificulta que assumam e desenvolvam propostas de educação para a cidadania como tarefa específica (que transversalize) todas as disciplinas. O que nos remete a constatação de que embora o tema da cidadania esteja presente nas políticas públicas para a educação principalmente nos objetivos de formar um sujeito cidadão crítico e reflexivo, por outro lado ainda há muito a fazer para que tais objetivos se efetivem.¹⁷⁹

¹⁷⁸RIO GRANDE DO SUL, *Parecer nº310*, 2012, p. 15.

¹⁷⁹CALLAI, H.C.; MORAES, M.M. Educar para a formação cidadã na escola. *In: XII Colóquio Internacional de Geocrítica: el control del espacio y ços espacios de control*. Barcelona, 2014, p. 3. Disponível em < <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Helena%20Copetti%20Callai.pdf>> Acesso em 22 de set. de 2015.

A formação cidadã pressupõe ir além das fronteiras da escola. Pensar o espaço escolar como um espaço fechado em si mesmo, não abarca com as necessidades de uma educação voltada para a cidadania. Há necessidade de desenvolver a consciência individual de cada educando e de cada educanda, mas, também, suas relações interpessoais e sociais para que possam exercer sua cidadania de forma ativa e consciente. Afinal, são eles e elas os embriões da sociedade futura e cidadania se constrói em ações, “[...] não é algo neutro e que possa existir a partir de si mesmo.”¹⁸⁰

A sociedade, nada mais é, senão o reflexo da ação cidadã de cada homem e de cada mulher que a compõe. Reconhecer o lugar no qual se vive, desenvolver o sentimento de pertença na família, no bairro, na cidade, no estado, no país e, finalmente, no mundo, respeitar a cada um e a cada uma, assim como a natureza, são requisitos básicos para a formação cidadã.

No filme *Divergente*¹⁸¹, a protagonista Beatrice – que posteriormente se autodeclara como Tris, ilustra os conflitos internos, as dúvidas, o espírito desbravador e a necessidade de sentir-se acolhida durante seu processo de formação identitária, característico da adolescência. A sociedade descrita no filme apresenta-se dividida em cinco facções com atributos sociais diferenciados e qualquer relacionamento entre membros de facções diferentes não é permitido. O sistema é instituído para garantir a paz, pois há cem anos uma guerra destruiu toda a sociedade da época. Quem não se adequa a nenhuma facção, torna-se uma espécie de sem-teto, vive à mercê da sociedade.

Durante a infância as crianças permanecem na facção dos progenitores, mas, aos dezesseis anos passam pela Cerimônia de Escolha. Um dia antes dessa cerimônia são realizados testes de aptidões com intuito de, baseados na

¹⁸⁰ CALLAI, 2014, p. 7.

¹⁸¹ *DIVERGENT (Divergente: uma escolha pode te transformar)*. Direção: Neil Burger. Produção: Douglas Wicky e Lucy Fischer. EUA: Red Weagon Entertainment, 2014, DVD, 139 min.

Sinopse: Numa Chicago futurista, a sociedade se divide em cinco facções – Abnegação, Amizade, Audácia, Franqueza e Erudição – e não pertencer a nenhuma facção é como ser invisível. Beatrice cresceu na Abnegação, mas o teste de aptidão por que passam todos os jovens aos 16 anos, numa grande cerimônia de iniciação que determina a que grupo querem se unir para passar o resto de suas vidas, revela que ela é, na verdade, uma divergente, não respondendo às simulações conforme o previsto. A jovem deve então decidir entre ficar com sua família ou ser quem ela realmente é. E acaba fazendo uma escolha que surpreende a todos, inclusive a ela mesma, e que terá desdobramentos sobre sua vida, seu coração e até mesmo sobre a sociedade supostamente ideal em que vive. Disponível em < <http://divergentbrasil.com/trilogia/>> Acesso em 20 de Nov. de 2015.

personalidade de cada adolescente, apontar qual facção torna-se mais adequada para seu perfil. O resultado do teste garante o sucesso do adolescente e da adolescente no sistema, entretanto lhes é dado o direito de escolha. Se optarem por uma facção diferente da sua de origem, todos os laços familiares são cortados, pois o convívio não é permitido. Por isso, noventa e cinco por cento permanecem na facção dos progenitores.

No teste de aptidão da protagonista, os resultados são inconclusivos, ou seja ela é “divergente”: pessoas que têm reações variadas conforme a situação de risco, não apresentam um padrão de atitudes que possa ser adequado a um perfil específico característico das facções existentes. Acredita-se que as pessoas divergentes constituem uma ameaça ao sistema, pois não podem ser controladas. Por isso, elas precisam manter segredo sobre sua condição, caso contrário, são exterminadas.

A protagonista e seu irmão passam pela Cerimônia de Escolha juntos, ambos optam por facções diferentes: ele escolhe Erudição e ela, Audácia. A escolha de Beatrice é motivada pelo espírito desbravador, pela coragem, pela aventura, pela liberdade que parece ser a vida na Audácia. Essa facção é responsável pela segurança da cidade e das pessoas, o que eleva muito a autoestima de seus membros, pois representa a bravura. Esse traço do perfil da facção é ressaltado no discurso de acolhimento dos novatos, após a cerimônia, já no território da Audácia:

Líder: “Novatos... Levantem-se... Vocês escolheram se juntar à facção dos guerreiros. Responsável por defender a cidade e todos seus habitantes. Nós acreditamos em atos comuns de bravura e na coragem que leva uma pessoa a se levantar pela outra. Respeitem isso... Deixem-nos orgulhosos”.¹⁸² (Transcrição e tradução da pesquisadora)

Adolescentes, em geral, se identificam com esse espírito de bravura, de liberdade, de aventura e a responsabilidade que por estar associada a ele proporciona aos adolescentes e às adolescentes a sensação de ter um papel definido na sociedade. Além disso, a rotina e as atitudes do grupo de jovens da Audácia tornam-se atraentes aos olhos juvenis, assim como muitos grupos na sociedade atual. Essa identificação pelo grupo proporciona o sentimento de pertença, almejado pelos adolescentes e pelas adolescentes.

¹⁸² **Leader:** Initiants...Stand up...You have chosen to join the warrior faction. Casted for the defense of this city and all its habitants. We believe in ordinary acts of bravery and in the courage that arises one person to stand for another. Respect that...do us proud. *DIVERGENT*, 2014.

Por ser este um período no qual dúvidas, conflitos, ansiedades e inseguranças tomam conta dos pensamentos, em função deles, atitudes são tomadas. Conforme o contexto no qual o adolescente está inserido e a adolescente está inserida, nem sempre essas atitudes contribuem positivamente para sua formação. Conviver com dependência química e situações de agressão torna-se comum ao aderirem aos grupos. Aliadas à negligência e descaso no seio familiar, essas situações acabam por impedir o adolescente e a adolescente de construir de maneira sadia sua identidade. Essa construção é fundamental para o pleno desenvolvimento do futuro cidadão e da futura cidadã, pois todas as ações e convicções da vida adulta têm como pilar a identidade de cada um e de cada uma.

Na adolescência as ações sociais podem contribuir muito para o processo de formação identitária, pois promovem o reconhecimento das capacidades e dos valores de cada adolescente. O processo de formação da identidade está diretamente relacionado com o exercício da cidadania, pois esta se constrói na ação e nas relações interpessoais. “Ao procurar melhorar a sociedade, o indivíduo melhora a si próprio; a sociedade, por meio da educação, procura humanizar e dignificar o indivíduo.”¹⁸³ Percebe-se, nessa situação, um paradoxo, pois, segundo Calligaris¹⁸⁴, a adolescência constitui uma moratória socialmente imposta uma vez que a própria sociedade não acolhe adolescentes no mundo adulto.

Segundo o autor, adolescentes são pessoas que já assimilaram os valores compartilhados pela comunidade na qual estão inseridas e cujo corpo já se mostra capaz de desempenhar as tarefas sociais, assim como qualquer pessoa adulta. Entretanto, ao se disporem a conquistar a autonomia e a independência que a vida adulta subentende, os adolescentes passam a serem reprimidos e as adolescentes passam a serem reprimidas pela sociedade. Ou seja,

“[...] há um sujeito capaz, instruído e treinado por mil caminhos – pela escola, pelos pais, pela mídia – para adotar os ideais da comunidade. Ele torna-se adolescente quando, apesar de seu corpo e seu espírito estarem prontos para a competição, não é reconhecido como adulto.”¹⁸⁵

Pode-se usufruir da escola como um primeiro espaço de atuação social efetiva de adolescentes, permitindo-lhes assumirem as responsabilidades da vida

¹⁸³ LEAL, Alane. *Educação e cidadania: uma inovadora proposta de formação religiosa*. São Paulo: Paulinas, 2005, p. 35.

¹⁸⁴ CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000, 82 p.

¹⁸⁵ CALLIGARIS, 2000, p. 15.

adulta e demonstrarem suas capacidades enquanto cidadãos e cidadãs, o que contribui positivamente para suas formações identitárias.

No Brasil, as crianças, os adolescentes e as adolescentes, passam a maior parte de suas vidas na escola: se considerarmos os duzentos dias letivos previstos no calendário escolar, do primeiro ano do Ensino Fundamental até completar o terceiro ano do Ensino Médio, ou seja, a maior parte da educação básica obrigatória, nesses doze anos, educandos e educandas ficam apenas cento e sessenta e cinco dias afastados da escola por ano¹⁸⁶. Além disso, permanecem envolvidas com trabalhos, estudos e temas de casa durante mais algumas horas semanais. Dessa forma, a escola se caracteriza como um dos principais espaços de formação juvenil da sociedade brasileira. As pedagogas Ana Maria Klein e Cristina Pátaro chamam a atenção para o fato de que a escola “trata-se da única instituição social por qual passa obrigatoriamente toda a população infantil e juvenil.”¹⁸⁷

Dessa forma, a escola se caracteriza como espaço de formação identitária e social dos educandos e das educandas, nela aprendem-se não apenas os conhecimentos formais, mas a ser. Leal acrescenta:

A sala de aula não é mais um palco de discursos vazios, é um espaço social de vivências compartilhadas por professores, pais e alunos que se reencontram na dimensão autenticamente humana, na busca de uma convivência familiar e social, construída na tolerância, no respeito, na valorização das diferenças, na solidariedade com as necessidades e exigências individuais e comuns.¹⁸⁸

Torna-se fundamental a escola oportunizar que os adolescentes e que as adolescentes percebam as relações entre os conhecimentos formais e a realidade que os cerca, seja na comunidade ou no mundo. Primar pela formação cidadã implica em:

Uma educação que, através dos conteúdos das diversas disciplinas escolares, consiga abordar os problemas sociais, ter uma escola que responda à justiça social e que leve [sic] estudantes a construir [sic] a sua identidade e pertencimento social a este mundo, com a consciência necessária.¹⁸⁹

O Parecer nº 310, instaura a pesquisa no Ensino Médio através de um “projeto vivencial”¹⁹⁰, a ser elaborado no Componente de Seminário Integrado¹⁹¹. O

¹⁸⁶ Considerando que o calendário escolar atualmente prevê um ano letivo de 200 dias.

¹⁸⁷ KLEIN; PÁTARO, s/a., p. 4.

¹⁸⁸ LEAL, 2005, p. 12.

¹⁸⁹ CALLAI, 2014, p. 3.

¹⁹⁰ RIO GRANDE DO SUL, *Parecer nº310*, 2012, p. 15.

¹⁹¹ Na prática, em sala de aula, o Seminário Integrado constitui um espaço de desenvolvimento de projetos com as turmas e dispõe de uma carga horária de dois, quatro e seis períodos semanais no

processo visa desenvolver a formação de educandos críticos, reflexivos e de educandas críticas, reflexivas, capazes de exercer socialmente a autonomia e de construir novos conhecimentos. Esse projeto busca propor ações sociais, dentro da comunidade de cada educando e de cada educanda, com intuito de possibilitar que os adolescentes e que as adolescentes exercitem a cidadania e percebam-se capazes de contribuir para a transformação da sociedade.

Nessa faixa etária, perceber-se capaz de ações concretas contribui para a formação dos adolescentes e das adolescentes. Nesse sentido, Leal destaca “a importância de que a cultura, a filosofia, a religião, o diálogo entre as tradições sapienciais sejam revistos, estimulando a tomada de consciência de fatos que concretizem uma existência participativa” aos adolescentes e às adolescentes.

“Na busca por uma educação transformadora, que tenha a intenção de formar para a cidadania, a articulação entre escola e comunidade coloca-se como uma opção profícua, que possibilita a ampliação do papel da escola.”¹⁹² Nessa perspectiva, o educador e a educadora entram como mediadores do processo e promovem a interlocução entre as diversas áreas do conhecimento. Para que se obtenha sucesso, “os interesses dos alunos devem ser considerados e sua relação com o professor, apoiada em situações de aprendizagem compartilhada, na qual as funções e os papéis de cada um não se modifiquem, mas interajam [...]”, deve ter seu lugar garantido no processo de aprendizagem.¹⁹³

A necessidade de buscar opções para o futuro e de vislumbrar possibilidades, é inerente à adolescência. Nessa fase da vida, as pessoas se deparam com questões existenciais fundamentais para a formação das suas identidades futuras, os valores nela construídos norteiam as escolhas da vida adulta. Pensar em um projeto de vida traduz os anseios dos educandos e das educandas, já

1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, respectivamente. Um docente, ou uma docente, fica responsável por este componente curricular, assim como acontece com os demais. Nele docentes atuam como facilitadores da busca por conhecimentos de interesse discente, cada educando e cada educanda podem realizar pesquisas individuais ou em grupos a respeito de temas atuais de suas preferências. Os períodos podem ser aproveitados para introduzir atividades diversificadas, saídas de campo, oficinas, filmes, entre outras a serem combinadas com as turmas. A intenção é propiciar um momento de reflexão, de discussão e de pesquisa que venha a estimular os adolescentes e as adolescentes a construir seu conhecimento, de maneira pró-ativa. Ao final do ano letivo, discentes devem apresentar seu projeto de pesquisa, assim como relatar o andamento do trabalho. Em geral, é solicitado o trabalho escrito (seguindo as normas da ABNT) e uma breve apresentação oral, a serem avaliados.

¹⁹² KLEIN; PÁTARO, s/a., p. 12.

¹⁹³ LEAL, 2005, p. 51.

que um dos piores conflitos enfrentados na adolescência é “a perspectiva de mudança e a construção de si.”¹⁹⁴

Ser adolescente na sociedade atual representa viver todas as angústias, todas as incertezas, todos os conflitos de forma ainda mais intensa, pois o capitalismo perpetua o individualismo, a competição acirrada por uma colocação no mundo do trabalho, a falta de tempo para as coisas simples da vida, como uma refeição diária com a família, tempo para conversar com a mãe ou com o pai sobre seu dia ou fazer planos conjuntos. Para um adolescente ou para uma adolescente, essa agitação diária pode ser devastadora, pois eles e elas precisam ser ouvidos, necessitam expor suas opiniões e da convivência com pessoas adultas, com as quais possuam vínculos, para terem em quem se espelhar na formação de suas identidades.

O sociólogo Peter Berger, em relação à família, contribui:

É nesse círculo que se encontram normalmente os laços sociais mais importantes de um indivíduo. A desaprovação, a perda de prestígio, o ridículo ou o desprezo nesse grupo mais íntimo têm efeito psicológico muito mais sério que em outra parte (**referindo-se aos outros círculos de convivência social**).¹⁹⁵ (Grifo da pesquisadora)

Assim, quando o círculo familiar não se mostra acolhedor ao adolescente ou à adolescente, surge um sentimento de vazio existencial, uma sensação de estar perdido ou perdida, que leva à “dificuldade em encontrar um lugar para si no mundo.”¹⁹⁶ Sentir-se perdido ou perdida, pode-se dizer que é uma característica da adolescência, uma vez que nessa fase ocorrem “mudanças consideráveis nas estruturas da personalidade e nas funções que o indivíduo exerce na sociedade”.¹⁹⁷ O que antes tinha importância vital, na adolescência passa a não ter mais importância alguma. Ser adolescente se traduz no sentimento de não pertença, resume em não ser mais criança, mas ainda não ser adulto. Em relação à adolescência, Palácios corrobora ao descrevê-la como “[...] uma etapa de transição, na qual não se é mais criança, mas ainda não se tem o status de adulto.”¹⁹⁸

Essa ambiguidade pode gerar transtornos e crises existenciais, o adolescente ou a adolescente experimentam o sentimento de não pertença, pois não

¹⁹⁴ COELHO, D. O desafio de entrelaçar educação, vida e realização. In: CAVALCANTI, M.; SOUZA, R. (org.) *Ensino Médio: mudanças e perspectivas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 32.

¹⁹⁵ BERGER, P. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes, 1989, p. 89-90.

¹⁹⁶ COELHO, 2010, p. 33.

¹⁹⁷ ROSA, M. *Psicologia evolutiva: psicologia da adolescência*. Petrópolis: Vozes, vol.III, 1983, p. 44.

¹⁹⁸ PALÁCIOS, 1995, p. 263.

são capazes de identificar seu papel na sociedade. A sociedade, por sua vez, se torna responsável ao dificultar que os adolescentes e que as adolescentes adentrem na vida adulta, pois as condições sociais não se apresentam favoráveis a essa inclusão: há dificuldade de se inserir no mercado de trabalho, o custo de vida é elevado, o que dificulta obter a independência familiar e retarda a formação de seus próprios núcleos familiares. Esse fato torna-se relevante ao pensar na repercussão negativa sobre a formação identitária dos adolescentes e das adolescentes, uma vez que através de suas vivências constroem sua identidade e percebem-se como indivíduos capazes de assumir um lugar na sociedade.

Palácios reforça:

[...] esse prolongamento artificial de um estado social infantil [...] pouco ajuda os adolescentes, que têm, como uma de suas metas fundamentais, o desenvolvimento de uma nova identidade [...]. Não se atinge essa nova identidade, a não ser desempenhando novos papéis e adquirindo o estatuto social de sujeito adulto.¹⁹⁹

A baixa autoestima é um dos fatores que, muitas vezes, impede o indivíduo de perceber suas possibilidades reais de evoluir. Justamente por ser, a adolescência, um período de transição, é frequente encontrar-se desmotivado e desmotivada, apático e apática, com baixa autoestima.

Ao lidar com adolescentes nessa situação, faz-se necessário para o educador ou a educadora perceber esse universo plural e complexo. Edgar Morin define por complexidade “o pensamento capaz de enxergar as interconexões dos fenômenos (*complexus*: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto”.²⁰⁰ A percepção de que os fatos são tecidos conjuntamente, evidencia a possibilidade de ser influenciado e influenciada pelo meio em que se vive, mas, por outro lado, vislumbra a possibilidade de tornarem-se agentes transformadores e agentes transformadoras do seu meio. Perceber-se capaz de promover transformações, pode influenciar positivamente a autoestima dos adolescentes e das adolescentes.

Uma vez que, a partir de agora, a escola torna-se um espaço de partilha de projetos vivenciais, os adolescentes e as adolescentes têm a oportunidade de dialogar com colegas e educadores ou educadoras, sobre temas pertinentes à vida,

¹⁹⁹ PALÁCIOS, 1995, p. 269-270.

²⁰⁰ MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis. *A Inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000, p. 207.

não apenas discutir sobre conteúdos. Abre-se um espaço de experimentação, de confronto com o diverso, situação favorável ao processo de formação identitária, uma vez que “[...] a identidade se constitui no confronto com a alteridade, da diferença presente no outro.”²⁰¹ Através da experimentação de situações novas e diferentes daquelas que, até então, fazem parte de seu cotidiano, os adolescentes e as adolescentes podem se auxiliar mutuamente a encontrarem-se e descobrirem seu lugar no mundo. Nesse cenário torna-se possível religar a vida à educação e oportunizar o sentimento de realização aos educandos e às educandas.

A dicotomia que surge entre o processo de experimentação e o sentimento de realização para os adolescentes e para as adolescentes “desloca o sujeito para um espaço em si, em que ele se vê desarticulado em suas certezas instituídas”²⁰², pois permite-lhes vivenciar situações fora de sua zona de conforto e, mesmo assim, obter sucesso em ações nas quais uma criança teria limitações em obter. Nesse momento o educando e a educanda podem perceber que a vida é o resultado de escolhas individuais, vivenciadas no cotidiano e refletidas nas relações interpessoais. Dar-se conta disso implica em assumir seu papel na sociedade, como agente transformador e como agente transformadora, a começar pela família. Reconhecer suas potencialidades e ter voz ativa na elaboração e na execução de projetos vivenciais permite aos educandos e às educandas a transmutação do “ser criança e estar no mundo” para o “ser jovem e cidadão ou cidadã do mundo”.

A abertura trazida à matriz curricular com a inserção do Seminário Integrado permite ver a escola “[...] como espaço de (auto) realização do jovem, onde possa evoluir em sua individualidade, relacionando-se construtivamente com os outros”²⁰³ e com as outras. Proporciona aos adolescentes e às adolescentes uma participação ativa no espaço escolar, bem como na comunidade, permitindo-lhes desenvolver projetos vivenciais interessantes e viáveis. Assim, desenvolvem-se competências, habilidades e pratica-se a reflexão, ou seja, aprende-se.

Em um mundo em constantes transformações, a educação vê-se comprometida com a realidade que se apresenta. Trabalhar a formação de adolescentes para cidadania pressupõe um olhar atento a toda diversidade cotidiana. Proporcionar reflexões no intuito de vislumbrar possibilidades de

²⁰¹ COELHO, 2010, p. 41.

²⁰² COELHO, 2010, p. 41.

²⁰³ SOUZA, 2010, p. 68.

transformação pessoal e coletiva, contribui para o empoderamento do ser enquanto cidadão e cidadã.

No filme *O doador de memórias*²⁰⁴, a sociedade é construída de maneira controlada: crianças são geradas por inseminação artificial; as gestantes são apenas responsáveis por trazer o bebê ao mundo; após o nascimento os bebês passam por um período de observações controlada que determina se são viáveis ou não, caso não sejam, precisam ser eutanasiados; as pessoas são agregadas em famílias designadas pelo sistema; cada adolescente passa pela cerimônia de formatura, na qual seus destinos são traçados: nela recebem a definição de sua função social, ou seja, que trabalho desempenhar na sociedade. Além disso, as pessoas não possuem lembranças do passado e tampouco sentimentos, diariamente recebem uma injeção de “vitaminas” que, na verdade, consiste em um medicamento supressor das emoções. Toda realidade se passa em tons de cinza, pois as cores despertam sentimentos e isso não é desejado.

A cidade é circundada por uma barreira que inibe a memória dos cidadãos e das cidadãs. Existe um penhasco que separa a cidade da região de “Alhures” e ninguém pode atravessá-lo. Alhures representa o “paraíso” para onde os idosos e as idosas vão para terminarem suas jornadas. Periodicamente há uma cerimônia de despedida na qual os idosos e as idosas são encaminhados para Alhures: na verdade, o que ocorre é que estes são eutanasiados quando atingem uma idade considerada não produtiva e, portanto, dispensável.

Entre todas pessoas que vivem na cidade, há apenas uma a quem é dado o direito de possuir memória: o Doador (*The Giver*). Todos Doadores são homens, pois considera-se que são mais capazes de controlar as emoções e manter a estrutura social pré-estabelecida. A ele cabe repassar essas memórias ao próximo eleito, que é designado por apresentar uma marca de nascença no pulso. O Doador,

²⁰⁴ *The Giver (O doador de memórias)*. Direção de Phillip Noyce, Produção de Jeff Bridges, Genevieve Hofmeyr, Neil Koenigsberg, Nikki Silver. EUA: Paris Filmes, 2014. DVD. 94 min

Sinopse: O filme, baseado no livro de Lois Lowry, conta a história de um mundo perfeito, no qual todos são felizes. Quando Jonas faz 12 anos, é escolhido para ser o Receptor de Memórias da comunidade. Ele entra em treinamento com um velho homem, a quem chamam O Doador. Do Doador, Jonas aprende sobre dor, tristeza, guerra e todas as verdades infelizes do mundo ‘real’, percebendo rapidamente que a comunidade vive em falsidade. Confrontado com a realidade, Jonas enfrenta escolhas difíceis sobre sua própria vida e seu futuro. Disponível em < <http://www.circuitocinemas.com.br/filmes/filme.php?cf=6240>> Acesso em 16 out. 2015.

além das memórias, possui sentimentos. Cabe a ele ensinar ao seu sucessor o que são os sentimentos e como lidar com eles.

Quando o adolescente protagonista, *Jones*, assume seu papel de aprendiz junto ao Doador e começa a receber suas memórias e a conhecer os sentimentos, surgem os questionamentos que o motivam a transformar aquela realidade: por que as pessoas não podem ver as cores se são tão lindas? Por que o amor é suprimido se é um sentimento bom? Por que não se pode viver a felicidade? Não é justo com as pessoas obrigá-las a viver assim, por que fazer isso?

Esses questionamentos, que surgem a partir da experimentação de uma nova realidade no adolescente Jones, promovem um sentimento de solidariedade e despertam sua consciência de justiça. A busca por novas emoções, a curiosidade e, principalmente, o impulso de vivenciar situações desconhecidas inicialmente satisfazem uma vontade pessoal, mas, assim que percebe o prazer das novas experiências, o adolescente quer que todas as pessoas possam vivenciar o mesmo. Inclusive situações de medo, perigo e violência, pois percebe que nelas também se experimenta a vida.

Quando Jones resolve transformar aquela realidade, mesmo que perca com isso, está se pondo de lado em prol do bem maior de todos e de todas que vivem subjugados a uma realidade fictícia, que os priva e as priva de sentir e escolher o que é melhor para si. Percebe-se aqui, apesar de se tratar de uma obra de ficção, o potencial inerente à adolescência de questionar, avaliar criticamente e agir em prol de uma transformação que possa beneficiar à comunidade. Uma vez que aos adolescentes e que às adolescentes é dada a oportunidade de perceber a rede de relações que constituem a sociedade e o conhecimento, estes e estas desenvolvem-se e podem assumir uma postura crítica fundamental para intervir nas ações sociais transformadoras.

Manter-se no sistema de educação tradicional, no qual os conhecimentos não dialogam uns com os outros, impede que os educandos e que as educandas se empoderem das ferramentas intelectuais necessárias para reconhecer os problemas sociais fundamentais e globais. Com isso, formam-se jovens socialmente não atuantes, alienados e alienadas. Caracteriza-se, dessa forma, a importância da interdisciplinaridade no processo de aprendizagem.

Em síntese, para os educandos e para as educandas tem sido muito difícil se adequar ao ambiente escolar, uma vez que este não tem traduzido suas

realidades, seus anseios e, tampouco, suas necessidades. Para que haja uma maior identificação desses educandos e dessas educandas com o cenário da escola, torna-se necessário uma adequação às características da sociedade moderna, na qual o acesso à informação está ao alcance das mãos e o conhecimento se apresenta de maneira dinâmica e fluida.

As ações pedagógicas precisam ser planejadas de maneira interdisciplinar e buscar envolver os adolescentes e as adolescentes ativamente no processo de aprendizagem. Além disso, refletir a realidade cotidiana de cada um e de cada uma torna-se primordial. Uma vez que aos educandos e que às educandas for dada a oportunidade de discutir e de opinar sobre temas atuais e de participar ativamente de ações sociais relevantes, a escola passará a fazer parte da vida de cada um e de cada uma, efetivando-se como espaço de partilha, do refletir, do fazer e do ser.

2.2. A magia da contextualização

Com intuito de destacar a relevância da contextualização no processo de aprendizagem de educandos e de educandas do Ensino Médio, propõe-se uma breve incursão no desenvolvimento cognitivo da criança que se tornará o adolescente ou a adolescente protagonista da aprendizagem. Várias teorias se propõem a descrever o processo de desenvolvimento cognitivo da infância à fase adulta, associado à aprendizagem. Pretende-se abordar brevemente dois teóricos: Piaget e Vygotsky.

Segundo Piaget, o processo de desenvolvimento cognitivo perfaz quatro períodos: “sensório-motor, pré-operacional, operacional-concreto, operacional-formal.”²⁰⁵ Os períodos são associados à faixas etárias flexíveis, respectivamente: de zero à dois anos, de dois à sete anos, de sete à doze anos e de doze à vida adulta. As idades que demarcam o início de um determinado período podem variar, pois se percebe características do período anterior e do período seguinte conforme o desafio cognitivo que se apresenta. Entretanto, a sucessão dos períodos obedece, sempre, à ordem apresentada. Moreira salienta: “o importante é a sucessão de períodos pelos quais o indivíduo necessariamente passa até chegar ao pensamento formal, não as idades cronológicas em que isso acontece.”²⁰⁶

²⁰⁵ MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999, p. 96.

²⁰⁶ MOREIRA, 1999, p. 99.

No período sensório-motor, o comportamento da criança se inicia como ações de reflexo e evolui até o momento em que se percebe “como fonte de seus movimentos.”²⁰⁷ Ao final dessa fase a criança demonstra que os objetos, além de possuírem uma realidade física, apresentam uma realidade cognitiva. No período seguinte, o pré-operacional, com auxílio dos símbolos, da linguagem e das imagens que a criança é capaz de formar mentalmente, tem início a organização do pensamento. Nessa fase, o desenvolvimento cognitivo é baseado nos efeitos da realidade sobre a criança, ela se detém nos “aspectos atraentes dos objetos.”²⁰⁸ Já nesse momento, o concreto, ou seja, o mundo que cerca a criança, surge como agente motivador do desenvolvimento cognitivo.

No período operacional-concreto, a criança, que provavelmente está nas séries iniciais do Ensino Fundamental, passa a ter contato com conhecimentos formais mais complexos, como a alfabetização e as noções de operações básicas da matemática. Nessa fase, o concreto ainda é fundamental ao processo de aprendizagem, pois a criança “não é ainda capaz de operar com hipóteses [...]”²⁰⁹ No período seguinte, o operacional-formal, o educando e a educanda já são capazes de trabalhar com hipóteses, entretanto, o concreto ainda faz parte do desenvolvimento cognitivo. Segundo Moreira, “o ponto de partida é a operação concreta, porém o adolescente transcende este estágio: formula os resultados das operações concretas sob a forma de proposições e continua a operar mentalmente com eles.”²¹⁰

Uma vez que o período operacional-formal se estende até a vida adulta, educandos e educandas do Ensino Médio, independente da idade cronológica, se encontram nessa fase. O desenvolvimento cognitivo de cada educando e de cada educanda é particular de cada um deles e de cada uma delas, ou seja, depende de suas experiências, dos estímulos que receberam e pode estar mais ou menos desenvolvido. Quanto mais simples for a rede relacional ou cognitiva, maior a necessidade da presença do concreto no processo de aprendizagem. Moreira corrobora:

Outro erro muito comum, principalmente nos últimos anos da escola secundária (**Ensino Médio**) e mesmo nos primeiros da universidade, é ensinar em um **nível puramente formal** (supondo, portanto, que esse nível

²⁰⁷ MOREIRA, 1999, p. 96.

²⁰⁸ MOREIRA, 1999, p. 97.

²⁰⁹ MOREIRA, 1999, p. 98.

²¹⁰ MOREIRA, 1999, p. 98.

já tenha sido plenamente atingido) para alunos que estão ainda, em muitas áreas, em uma fase de raciocínio operacional-concreto. (Grifos da pesquisadora)²¹¹

A contextualização dos conhecimentos a serem aprendidos representa o concreto necessário para que os adolescentes e para que as adolescentes tenham maiores possibilidades de alcançarem uma aprendizagem significativa. Uma pergunta nada incomum no universo de educadores e de educadoras é “Mas onde/quando eu vou usar isso?” Essa fala exterioriza o anseio pela contextualização do novo, manifesta a preocupação dos educandos e das educandas em significar o conhecimento formal apresentado em sala de aula.

Com intuito de facilitar o processo da aprendizagem e obter sucesso frente aos adolescentes e frente às adolescentes, o educador e a educadora precisam buscar maneiras de traduzir o conhecimento formal, tornando-o mais plausível para o estágio de desenvolvimento cognitivo dos educandos e das educandas. Buscar a contextualização e a interdisciplinaridade pode auxiliar no processo. A Prof^a Mestre em Educação Berta Weil Ferreira acrescenta “Somente quando o professor compreender e facilitar a tarefa do adolescente, este poderá desempenhar suas tarefas, gozar sua identidade e elaborar uma personalidade sadia e feliz.”²¹²

Cabe salientar que, para estimular o desenvolvimento do pensamento operacional-formal, essa contextualização precisa preocupar-se em abordar temas de interesse dos adolescentes e das adolescentes e que se aproximem de suas aptidões, pois, segundo Carretero e Cascón “[...] se o sujeito se defronta com tarefas que estão dentro de sua especialidade ou domínio particular, então seu pensamento expressará seu nível operacional formal.”²¹³ Caso contrário, ao adolescentes e as adolescentes recorrem a raciocínios da fase concreta e, dependendo do nível de abstração exigido, não conseguem assimilar as novas informações, tampouco conectá-las à rede relacional, ou seja, aprender.

Permitir que os adolescentes e que as adolescentes desempenhem tarefas sociais torna-se fundamental para o processo de formação identitária e de

²¹¹ MOREIRA, 1999, p. 103.

²¹² FERREIRA, B.W. Abordagens teóricas sobre a adolescência: Arminda Aberastury e Maurício Knobel. In.: FERREIRA, B.W.; RIES, B.E.; SANTOS, B.S.(Orgs.) *Psicologia e educação: desenvolvimento humano adolescência e vida adulta*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2.ed., vol.2, 2003, p. 33.

²¹³ CARRETERO, M.; CASCÓN, L. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem na adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p. 280.

autoafirmação dos adolescentes e das adolescentes, pois esse ocorre no âmbito social, nas inter-relações com as pessoas, sejam familiares, amigos, educadores e educadoras ou da comunidade. A família representa o primeiro espaço de desenvolvimento da criança, entretanto, “a escola, desde cedo, transforma-se em um importante contexto de socialização.”, portanto, essencial para a formação do adolescente e da adolescente.

Por isso, para que eles e para que elas evoluam e construam suas identidades torna-se indispensável uma ação consciente das pessoas adultas. Além disso, a sociedade como um todo, uma vez que esta se faz nas relações interpessoais, também exerce um papel marcante nesse processo, pois “o meio condiciona a aceitação da identidade do jovem e a cultura modifica as características externas desse processo [...]”.²¹⁴

O Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI²¹⁵ aponta a educação como base primordial para a vida em sociedade. Nele são destacados quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Os dois primeiros, aprender a conhecer e aprender a fazer, remontam à função tradicional da escola: a aquisição de conhecimentos formais, porém trazem a proposta de uma releitura dessa função ao proporem um “saber fazer” abrangente. Busca-se ir além da formação voltada para uma determinada profissão, pretende-se estender o “fazer” às mais diversas situações vivenciadas em sociedade e desenvolver “a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações [...]”²¹⁶. Para tal, há que se desenvolver a criticidade do educando e da educanda de maneira que o “saber fazer” não se torne mecânico, ou, analogamente como Paulo Freire caracteriza a educação²¹⁷, bancário.

Apresentar esses princípios em associação aos outros dois, aprender a conviver e aprender a ser, configura a nova visão de “educação ao longo da vida”²¹⁸, na qual se aprende nas relações sociais, no cotidiano e não apenas nos espaços

²¹⁴ FERREIRA, 2003, p. 30.

²¹⁵ DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir*: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em 12 out. 2015.

²¹⁶ DELORS, 2010, p. 31.

²¹⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, p. 33.

²¹⁸ DELORS, 2010, p. 32.

formais de ensino. Para tal, agrega-se o conceito de “sociedade educativa”²¹⁹, no qual a formação está aliada à vivência social.

Cabe destacar o terceiro princípio:

Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.²²⁰

Este traduz uma necessidade emergencial da sociedade atual, educar para a paz. A educação constitui uma ferramenta fundamental na promoção da tolerância, da não violência e do respeito à diversidade. Desenvolver a compreensão da alteridade através de vivências que oportunizem relações interpessoais torna-se fundamental. Supera-se, assim, a ideia de que as regras de “boa conduta” referem-se apenas ao ambiente escolar, essas se traduzem no “bem viver” em sociedade.

Transpor esses fundamentos aos adolescentes e às adolescentes, representa um grande desafio, no qual a teoria e a prática precisam dialogar através de atividades interdisciplinares. Fazer que a teoria possa redimensionar a realidade desses jovens, requer um trabalho exaustivo e comprometido.

Há necessidade de extrapolar o conhecimento acadêmico tradicional, no qual o educador e a educadora são portadores de conteúdos específicos à sua formação e cabe a eles e elas repassar esse conhecimento a educandos e a educandas, uma vez que essa prática não agrega aprendizagens significativas, pois não possui sentido. Segundo Ausubel, a aprendizagem significativa é “[...] processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo, ou seja, [...] *subsunção*.”²²¹ Torna-se necessário contextualizar os conhecimentos formais para que estes dialoguem com os esquemas cognitivos dos educandos e das educandas, de forma a conduzirem à aprendizagem significativa.

Vygotsky argumenta que o desenvolvimento cognitivo depende diretamente “do contexto social, histórico e cultural”²²² em que a pessoa está inserida. A influência do contexto não é apenas vista como relevante, mas fundamental, pois é ao converter “relações sociais em funções mentais”²²³ que ocorre o desenvolvimento

²¹⁹ DELORS, 2010, p. 12.

²²⁰ DELORS, 2010, p. 31.

²²¹ AUSUBEL, David apud MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias de aprendizagem*. São Leopoldo: EPU, 1999, 2ª reimpressão: 2004, p. 153.

²²² MOREIRA, 1999, p. 109.

²²³ MOREIRA, 1999, p. 110.

cognitivo. Através da *mediação*, com auxílio de *instrumentos* e *signos*, as relações sociais são internalizadas, tornando-se funções mentais. Segundo Moreira, para Vygotsky “instrumentos e signos são construções sócio-históricas e culturais; através da apropriação (internalização) destas construções, via interação social, o sujeito se desenvolve cognitivamente.”²²⁴

Para que os educandos e para que as educandas se apropriem dos instrumentos e signos que compõem a ampla gama de conhecimentos formais a serem aprendidos na escola, educadores e educadoras precisam promover situações de interação social. Essas interações podem ser dentro da própria turma, entre a turma e a comunidade escolar, entre a turma e outras comunidades diversas: do bairro, da cidade, de estudantes, de jovens etc. A contextualização, vivenciada na interação social, permite que os educandos e que as educandas signifiquem suas aprendizagens. A proposta atual do Ensino Médio Politécnico viabiliza essas interações sociais, uma vez que no Projeto Político Pedagógico da escola podem estar previstas saídas de campo e ações sociais.

A contextualização proporciona uma aproximação dos conhecimentos formais ao cotidiano dos adolescentes e das adolescentes, o que possibilita uma apropriação dos mesmos e conduz à aprendizagem significativa. Para quem está frente a um conhecimento novo, formalizado, que possui uma linguagem própria e traz consigo uma carga histórica e cultural, torna-se muito mais fácil e agradável sua internalização quando se tem a oportunidade de vivenciá-lo na prática.

A vivência dos educandos e das educandas não apenas facilita o aprendizado servindo de conhecimento prévio, como também é uma variável importante para os seus desenvolvimentos cognitivos. São justamente as experiências sociais que permitem o desenvolvimento dos educandos e educandas, pois é na socialização que ele ocorre. Homens e mulheres são seres sociais por natureza, têm seus prolongamentos nos outros, sozinhos e sozinhas, eles e elas não são completos. Dizer que homens e mulheres precisam interagir socialmente para se desenvolverem, significa dizer que os produtos da cultura também fazem parte dessa interação. O universo em que se vive é um sistema complexo e a maneira como se aprende é influenciada por ele, dessa forma, a aprendizagem significativa tem *logos* na complexidade.

²²⁴ MOREIRA, 1999, p. 111.

Como na adolescência tem início o desenvolvimento do raciocínio abstrato, ou seja, o educando e a educanda começam a conseguir trabalhar com hipóteses, as vivências propostas podem ser de cunho abstrato. Pode-se começar a trabalhar com analogias e comparações hipotético-teóricas. Por exemplo, não é possível transportar uma turma de Ensino Médio para vivenciar presencialmente a Revolução Industrial, entretanto, pode-se propor que eles e que elas experimentem viver sem celulares, internet, *tablets*, computadores por um determinado período e que façam um diário escrito à mão, relatando a experiência. Em sala de aula propõe-se a discussão sobre essa vivência e os educandos e as educandas podem traçar um comparativo com a Revolução Industrial e o que ela pode ter representado para a sociedade na época.

Essa atividade não pretende atingir a todos e a todas adolescentes, uma vez que podem estar em níveis diferentes de desenvolvimento cognitivo, entretanto a discussão feita em sala de aula pode servir de estímulo para aqueles e aquelas que ainda não são capazes de abstrair tenham seu interesse despertado, sua curiosidade aguçada. Essa motivação poderá gerar o impulso necessário para estimular o desenvolvimento cognitivo de todos e de todas adolescentes.

Cabe ao educador e à educadora conhecer sua turma, perceber as particularidades de cada adolescente para determinar qual o nível de abstração se adequa a cada um e a cada uma. Em geral inicia-se por uma abstração simples e evolui-se gradativamente, aumentando o nível de abstração a cada atividade, busca-se sempre oportunizar aos educandos e às educandas uma discussão ao final de cada atividade, para que possam significar os conteúdos. Faz-se necessário, também, permitir-lhes expressar suas opiniões a respeito do processo: foi interessante? Gostaram? Teriam outras sugestões? Há que se ter em mente a necessidade de autoafirmação dos adolescentes e das adolescentes, serem ouvidos e serem ouvidas faz parte desse processo. Berta Weil Ferreira corrobora:

Psicologicamente, esse período (**adolescência**) se define por uma ativa introversão, uma análise de si mesmo, com crítica e seriedade. Disto resulta a descoberta do EU psicológico e a necessidade de sua manifestação, através da auto-afirmação.(Grifo da pesquisadora)²²⁵

²²⁵ FERREIRA, B.W. Adolescência: caracterização e etapas do desenvolvimento. In.: FERREIRA, B.W.; RIES, B.E.; SANTOS, B.S.(Orgs.) *Psicologia e educação: desenvolvimento humano adolescência e vida adulta*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2.ed., vol.2, 2003, p. 17.

Educandos e educandas do Ensino Médio Politécnico têm a chance de poder participar de aulas muito mais interessantes do que anteriormente era possível de se fazer em sala de aula, uma vez que educadores estavam presos e educadoras estavam presas às intermináveis listas de conteúdos formais a serem cumpridas durante o ano letivo. Hoje em dia pode-se dispensar a atenção necessária ao processo de formação e de aprendizagem de cada educando e de cada educanda, programar saídas de campo que podem despertar o interesse da turma e promover ações comunitárias que permitem uma atuação social transformadora aos educandos e às educandas.

Outra ferramenta muito apreciada pelas adolescentes e pelos adolescentes é a internet, esta faz parte de seus cotidianos, todos estão familiarizados e todas estão familiarizadas com ela. Usar o computador como recurso pedagógico amplia as possibilidades para os educadores e para as educadoras, assim como agrada a maioria dos educandos e das educandas. A introdução da pesquisa no componente curricular de Seminário Integrado possibilita a utilização dessa ferramenta em sala de aula. Além disso, criar discussões em grupos nas redes sociais ou, ainda, postar atividades interativas estimula os educandos e as educandas a participarem e expressarem suas opiniões.

Muitas vezes, os adolescentes e as adolescentes têm dificuldades de falar em público, tornam-se tímidos frente à turma, atividades em redes sociais ou grupos de conversa os tornam e as tornam populares entre colegas e minimizam a exposição que os intimida e as intimida. Desenvolver a oralidade dos adolescentes e das adolescentes faz parte das habilidades a serem trabalhadas em sala de aula, dessa forma, cabe dosar as atividades de maneira a estimular que os educandos e que as educandas se expressem oralmente em sala de aula, para que gradativamente a timidez seja substituída pela desenvoltura necessária à vida adulta.

As atividades interativas online promovem a interação dos educandos e das educandas, estimulam a cooperação entre eles e entre elas, além de intensificar o diálogo entre o grupo na execução das tarefas. Nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, a maioria dos educandos e das educandas do Ensino Médio possui celulares com acesso à internet, o que torna possível a realização desse tipo de atividade. Independente do número de celulares disponíveis em sala de aula, as atividades podem ser realizadas em pequenos grupos nos quais um celular esteja

disponível, ou, ainda, no laboratório de informática da escola, o que desenvolve ainda mais a habilidade argumentativa dos educandos e das educandas e incentiva o respeito à alteridade. Santos corrobora com essa ideia:

Os recursos informáticos são ferramentas poderosas de apoio, são materiais didáticos motivadores, sociabilizadores e potenciam diferentes habilidades (lingüísticas, comunicativas, artísticas, etc.), que permitem o intercâmbio tanto entre professores como entre alunos.²²⁶

Para os adolescentes e para as adolescentes, poder interagir com redes sociais ou com outros recursos informatizados junto aos educadores e junto às educadoras torna-se extremamente interessante, pois traz o conhecimento formal para o contexto da juventude atual. Essa forma inovadora de contextualização, em geral, obtém sucesso frente às turmas de Ensino Médio. Entretanto, há que se lembrar sempre que a figura do educador ou da educadora são fundamentais no processo, pois:

As novas tecnologias da informação por si mesmas não podem ser um veículo para aquisição de conhecimentos, destrezas e atitudes, mas devem estar integradas num contexto de ensino e aprendizagem; ou seja, em situações que estimulem nos estudantes os processos de aprendizagem necessários para atingir os objetivos educacionais.²²⁷

Esse desafio fica repassado aos educadores e às educadoras: elaborar atividades pedagógicas interativas que despertem o interesse da turma, tornando possível a utilização da internet como ferramenta educacional. As propostas podem envolver ações mais complexas, como sítios interativos, ou uma simples pesquisa sobre um tema atual.

Os adolescentes e as adolescentes de hoje costumam documentar suas atividades através de fotografias digitais e disponibilizam essas imagens nas redes sociais, essa peculiaridade pode perfeitamente ser utilizada como ferramenta educacional motivadora: desenvolver um projeto no qual os educandos e as educandas fotografem ou filmem seu bairro, sua rotina, seus lugares favoritos da cidade e divulguem essas imagens em um grupo da turma, propondo a discussão de um tema pré-estabelecido, com certeza será uma atividade bem aceita, que apresentará bons resultados.

²²⁶ SANTOS, B.S. A utilização do computador pelos adolescentes. In.: FERREIRA, B.W.; RIES, B.E.; SANTOS, B.S.(Orgs.) *Psicologia e educação: desenvolvimento humano adolescência e vida adulta*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2.ed., vol.2, 2003, p. 106.

²²⁷ SANTOS, 2003, p. 99.

O sociólogo David Lepoutre²²⁸, em um estudo sobre adolescentes de conjuntos habitacionais suburbanos, chama a atenção para o sistema cultural criado entre a população adolescente:

No final das contas, vê-se bem que as práticas e o universo de representações que evocamos aqui formam um sistema cultural coerente e organizado. Essa cultura das ruas é ao mesmo tempo uma cultura de grupo local – os adolescentes de um conjunto habitacional –, uma cultura de grupo social – o grupo de todos os jovens que compartilham mais ou menos o mesmo universo de vida – e uma cultura de faixa etária, já que ela atinge diretamente apenas a categoria dos pré-adolescentes e adolescentes. Nem por isso se deve considerá-la como um sistema fechado sobre si mesmo, já que os adolescentes estão em contato permanente e múltiplo com o resto da sociedade. Ela explica sem dúvida o fato de que a cultura das ruas esteja cada vez mais presente na sociedade [...] o que explica também o fato de que ela constitui um desafio considerável para as instituições de socialização como a escola [...].²²⁹

Incorporar a cultura adolescente à ação pedagógica constitui outra ferramenta importante à contextualização. A linguagem, as expressões culturais dos adolescentes e das adolescentes e, até mesmo, a violência perpetuada por esse grupo, são elementos do sistema cultural descrito por Lepoutre. Respeitá-lo como tal e trazê-lo para o ambiente escolar, pode promover a inserção da escola na vida dos educandos e das educandas. Valorizar a cultura adolescente, destacar a beleza e estimular a criatividade dos grupos, abrir espaço para suas manifestações no ambiente escolar, promove o sentimento de pertença e a autoestima de cada educando e de cada educanda, com isso, percebe-se uma tendência à diminuição da violência.

O componente curricular de Seminário Integrado permite abrir espaço para que discentes exerçam suas culturas no ambiente escolar. Desenvolver atividades que incluam música, composições, grafite, dança e competições esportivas e culturais, permite a significação da aprendizagem pretendida para o Ensino Médio, pois além de significar conteúdos, os educandos e as educandas têm a oportunidade de aprimorar suas habilidades de convivência com a alteridade e de desenvolver sua autoestima, assim como o respeito mútuo e a vivência de valores éticos na busca de uma formação cidadã.

A formação cidadã pressupõe

²²⁸ LEPOUTRE, David. A cultura adolescente de rua nos grandes conjuntos habitacionais suburbanos. In.: MORIN, E. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. Traduzido por Flávia Nascimento. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

²²⁹ LEPOUTRE, 2012, p. 452-453.

Uma educação que, através dos conteúdos das diversas disciplinas escolares, consiga abordar os problemas sociais, ter uma escola que responda à justiça social e que leve [sic] estudantes a construir a sua identidade e pertencimento social a este mundo, com a consciência necessária.²³⁰

Discentes, nesse componente curricular, iniciam o “projeto de vida”, que propõe uma pesquisa interdisciplinar e a discussão a respeito de temas de interesse de cada um e de cada uma, que sirvam não só para a aprendizagem dos conteúdos escolares, mas como parte de sua formação para a vida. Os conteúdos desenvolvidos na pesquisa precisam ser tratados em sua particularidade, mas também vislumbrados no todo, destacando suas relações com as diversas faces da realidade cotidiana de cada adolescente do Ensino Médio Politécnico. Além disso, apresentar relevância social para a comunidade na qual o educando está inserido e a educanda está inserida.

Dessa forma, a formação cidadã será consolidada na educação básica e cada adolescente será um agente transformador de sua realidade social. “Um dos principais objetivos na formação do aluno deve ser sua convivência com o grupo e o desenvolvimento de sua capacidade de trabalhar em um mundo multicultural, em que as diferenças sejam respeitadas.”²³¹

2.3. Religiosidade: o elo dos saberes

Viver em uma sociedade globalizada implica em conviver harmoniosamente com a diversidade. Ser adolescente nessa sociedade pode ser, por um lado, muito interessante e desafiador, mas, por outro, pode tornar-se estressante e, por que não dizer, frustrante. Ter o mundo ao alcance das mãos pode representar um horizonte de possibilidades futuras, mas também, barreiras imensas a serem transpostas. A desigualdade social torna-se mais evidente em um mundo globalizado. Entretanto, há sentimentos inerentes ao ser humano, que independem de classes sociais, da cultura ou da época em questão. São esses sentimentos que podem promover a união das pessoas em uma sociedade mundializada, ou, localmente, podem promover a união de uma comunidade.

Discentes do Ensino Médio compartilham a diversidade no espaço escolar e se desenvolvem enquanto cidadãos e enquanto cidadãs nessa partilha. Sentimentos

²³⁰ CALLAI, 2014, p. 3.

²³¹ LEAL, 2005, p. 45.

como fraternidade, solidariedade, amor, respeito e admiração traduzem a religiosidade de cada um deles e de cada uma delas. Essa religiosidade pode guiá-los e pode guiá-las a trilhar uma bela caminhada rumo à vida adulta.

Formalmente, não existe uma unanimidade em relação ao conceito de religiosidade e tênue também é a linha que separa este conceito da fé e da espiritualidade, conforme apontado por Camboim e Rique:

O conceito de religião difere de religiosidade e de espiritualidade. São três conceitos distintos, mas que muitas vezes são usados como sinônimos. O que difere religiosidade e espiritualidade? Seria a prática em rituais religiosos? Alguns autores afirmam que sim, que apesar de religiosidade referir-se a uma relação pessoal com Deus, esta relação estaria fundamentada nos rituais de uma religião. Enquanto que espiritualidade não estaria ligada a religião, mas a questões religiosas independentes de instituição. No entanto, a espiritualidade não negaria a religiosidade e vice-versa.²³²

Historicamente a etimologia do vocábulo “religião” apresenta três versões oriundas do Latim: “*religio-relegere*”, “*re-eliger*” e “*religare*” e O primeiro termo “[...] tem a ver com a realização escrupulosa das observâncias cultuais, no respeito e na piedade devidos aos poderes superiores.”²³³, já o segundo, apresenta-se no contexto de “voltar a escolher”²³⁴ ou de “releitura da vida”²³⁵, enquanto que o terceiro conota o sentido de “criar laços”²³⁶. Nesse sentido, será discutida a religiosidade como um “elo dos saberes”. Através dela pretende-se viabilizar a mediação de docentes em ações pedagógicas a fim de possibilitar o estabelecimento de vínculo, ou seja, de criar laços, com os adolescentes e com as adolescentes, no intuito de associar o conhecimento formal com a experiência de cada discente

Ao se falar de educação, no conceito atual, pressupõe-se uma formação cidadã, voltada para o desenvolvimento integral dos educandos e das educandas. Esta visa, além da aquisição de conhecimentos formais e técnicos que capacitam para o trabalho, a formação para a vida em sociedade. Pois, “é o processo de desenvolvimento da capacidade psíquica, intelectual e emocional do ser humano, visando, assim, a sua melhor integração individual e social.”²³⁷

²³² CAMBOIM, Aurora; RIQUE, Julio, Religiosidade e espiritualidade de adolescentes e jovens adultos. *Revista brasileira de história das religiões*, São Paulo, ano III, n. 7, Maio 2010, p. 252.

²³³ BRANDENBURG, 2003, p. 3. apud SCHOCK, M. *Aportes epistemológicos para o ensino religioso na escola: um estudo analítico-propositivo*. Tese de Doutorado, orientador Remí Klein, São Leopoldo: EST/PPG, 2012, p. 20.

²³⁴ BRANDENBURG, 2003, apud SCHOCK, 2012, p. 20.

²³⁵ SCHOCK, 2012, p. 20.

²³⁶ BRANDENBURG, 2003, apud SCHOCK, 2012, p. 20.

²³⁷ LEAL, 2005, p. 197.

Viver em sociedade implica em inter-relações das pessoas e dessas com o meio ambiente. Há que se considerar a multidimensionalidade do ser, pois a convivência abrange as relações entre corpo-mente-espírito, consigo, com a alteridade e com a natureza.

A religiosidade se traduz no “aspecto espiritual que permite ao indivíduo se perceber e perceber seu espaço no universo e que promove forças para ajudar a mudar o mundo”.²³⁸ Já à educação, enquanto formação cidadã é conferida o papel de meio através do qual a religiosidade pode se manifestar de maneira a auxiliar o processo formativo. Leal corrobora:

O ser humano precisa assumir eticamente a direção de seu destino e de sua história, com a perspectiva de educação, prevalecendo a opção pela ética do respeito ao outro, do diálogo e da fraternidade. E ele é essencialmente um ser em relação e o relacionamento social e religioso é um fator básico do processo educativo.

Não há como dissociar o aspecto social do religioso, uma vez que viver em sociedade implica em reconhecer a alteridade, estabelecer relações com ela e com a natureza. Sentimentos de amor, fraternidade, respeito, consideração e pertença são de fundo religioso e afloram através da religiosidade de cada um e de cada uma na busca do bem viver em comunidade. Esses sentimentos, apesar de íntimos, são motivados pela presença do outro e da outra, sem os quais e as quais, não fazem o menor sentido. A própria natureza, com suas belezas e seus encantos, apresenta-se como concretização do sagrado e instiga o aflorar da religiosidade: “ao nos depararmos com atitudes de admiração e contemplação entre o indivíduo e a natureza, observamos que elementos religiosos se manifestam das mais variadas formas.”²³⁹

No filme “*O doador de memórias*”²⁴⁰ há um diálogo entre o protagonista (Jones) e seu mentor (The Giver) no momento em que eles assistem ao pai do adolescente eutanasiar um bebê considerado não viável para a convivência naquela sociedade, pois não se desenvolve dentro dos padrões esperados, que ilustra a presença da religiosidade ao perceber a alteridade e preocupar-se com ela:

Jones: “Isso é morte.”

O Doador: “Ele não sabe o que está fazendo.”

Jones: “Não sabe o que está fazendo? Ele o matou.”

O Doador: “Mas ele não sabe o que isso significa, como você sabe.” [...] “Nós somos os únicos que compreendemos.”

²³⁸ LEAL, 2005, p. 17.

²³⁹ LEAL, 2005, p. 123.

²⁴⁰ *THE GIVER*, 2014.

Jones: “Então é nossa culpa... sua, minha e de todos Doadores que nos antecederam. Tem que haver uma maneira de mostrar a eles, de devolver-lhes suas memórias, para que possam compreender...”

O Doador: “Sim.”

Jones: “Porque se você não é capaz de sentir... qual o fundamento?”²⁴¹
(Tradução da pesquisadora).

Nesse diálogo, pode-se perceber a religiosidade sob dois pontos de vista: a percepção da alteridade e o ímpeto de gerar mudanças, do ponto de vista do adolescente (Jones); a percepção da alteridade e a compaixão, quase conformista, do adulto (O Doador). Além disso, percebe-se um exemplo de intervenção pedagógica adequada, pois o adulto, no papel de educador, propõe uma reflexão ao adolescente e media seu processo reflexivo, sem dar-lhe resposta imediata, apenas reafirma suas conclusões corretas.

Frente à situação que se apresenta, o adolescente se sensibiliza com o bebê e, imediatamente, julga a ação do pai, condenando-a. Aqui a religiosidade é demonstrada sob a forma de sentimentos como fraternidade, ternura, amor e inquietação. Ao ser lembrado de que o pai não tem consciência do significado e das implicações do ato que está por praticar, o adolescente toma para si a culpa, consciente de que os demais Doadores também são culpados. Agora, os sentimentos de compreensão e justiça traduzem a religiosidade. Instantaneamente assume a responsabilidade de mudar essa situação, pois não vê sentido na alienação. Mais uma vez, a religiosidade é traduzida em um sentimento fraterno, capaz de instigar ações transformadoras, que, nesse caso, têm o intuito de beneficiar a todos e a todas da comunidade.

Por outro lado, a experiência de vida adquirida pelo Doador, o faz perceber além do fato em si. Este é capaz de discernir entre um ato intencional e um inconsciente, da mesma forma que compreende o ímpeto fugaz do adolescente e reconhece o valor de sua intencionalidade.

Essa cena, apesar de fictícia, retrata sentimentos e atitudes reais e perfeitamente plausíveis do universo atitudinal das pessoas. Constitui uma representação atemporal do envolvimento da religiosidade nas ações humanas, pois representa “uma relação interior com a realidade transcendente; é *semear* a partir da

²⁴¹ “**Jones:** ‘That’s death.’ **The Giver:** ‘He doesn’t know what he’s doing.’ **Jones:** ‘Doesn’t know what he’s doing? He killed him.’ **The Giver:** ‘But he doesn’t know what it means. Just like you do.’ [...] ‘We are the only one who understand it.’ **Jones:** ‘Then it’s our fault... you and me and all the receivers back and back and back and back... There has to be a way to show them, to give them the memories, so they can understand...’ **The Giver:** ‘Yes’ **Jones:** ‘Because if you can’t feel... what’s the point?’”
Transcrição feita pela pesquisadora. *THE GIVER*, 2014.

experiência do sagrado vivido interiormente. Engloba, sobretudo, a dimensão do social, do grupal, dos valores morais e culturais.”²⁴²

Na adolescência, os sentimentos, de um modo geral, são pungentes, estão “à flor da pele”, por isso a religiosidade se torna tão presente. Nesse período o processo de formação identitária e cidadã merece destaque, pois é nesse momento que a pessoa se percebe capaz de participar ativamente da sociedade e sente-se ávida por obter reconhecimento enquanto partícipe. Essa ansiedade por reconhecimento provém do sentimento de pertença que desperta nos adolescentes e nas adolescentes a partir do instante em que eles e em que elas rompem seus laços com a infância.

No universo adolescente, pode-se perceber a tendência da formação de grupos por afinidade e por interesses em comum: o grupo “do funk”, “do pagode”, “do skate”, “da leitura”, “de nerds”, entre outros. Muitas vezes a vontade, e porque não dizer, a necessidade de tornar-se parte de um desses grupos norteia o comportamento e as atitudes dos educandos e das educandas. Os grupos representam organizações sociais, com regras e linguagens próprias, e influenciam efetivamente a formação identitária dos adolescentes e das adolescentes.

Novamente no filme “*O doador de memórias*”, na cena inicial, essa influência pode ser percebida na fala do protagonista:

Meu nome é Jones, eu não tenho sobrenome, nenhum de nós têm. Naquele dia, o dia que antecede a formatura, admito, eu estava apavorado. Amanhã, serão designados nossos trabalhos, nossos propósitos. Aparentemente todos já sabem os seus, eu não. Eu estava perdido. Sempre senti como se percebesse as coisas de maneira diferente, coisas que as outras pessoas não percebiam. Nunca falei nada, eu não queria ser diferente... quem ia querer?²⁴³(Tradução da pesquisadora).

No impulso de ser aceito pelo grupo, alguns adolescentes e algumas adolescentes mascaram suas personalidades e absorvem comportamentos padrão pertencentes ao grupo. Por isso, ao voltar os olhos para o grupo, tem-se a impressão de que todos adolescentes e de que todas as adolescentes são iguais e compartilham a mesma identidade. Entretanto, essa impressão, em geral, não persevera se o grupo for analisado internamente: uma vez aceito, apesar da

²⁴² LEAL, 2005, p. 124.

²⁴³ “My name is Jones, I don’t have a last name, none of us do. That day, the day before graduation, I admit it, I was scared. Tomorrow will be assigned our Jobs, our purpose. Seems everyone know theirs already, not me. I was lost. I always feel like I saw things differently, things other people didn’t. I never said anything, I didn’t want to be diferente... who would?” Transcrição da pesquisadora. *O doador de memórias*, 2014.

semelhança na aparência que define a identidade do grupo como tal, cada integrante tem seu papel bem definido, conforme sua personalidade, a diversidade pode ser percebida e é respeitada.

Nesse período de busca por definir seu lugar nos grupos de convívio, na família, na sociedade e no mundo, a religiosidade pode ser uma grande aliada. Segundo Leal:

[...] a religião destaca-se como elemento que auxilia o encontro de um sentimento maior, de solidariedade, de respeito, de escuta, de ecologia, de diálogo, dentre outros. O próprio sentimento religioso desperta uma ação individual e congrega o ser e o estar com o outro.²⁴⁴

Os laços que a criança tem com a família, principalmente com as figuras materna e paterna, desenvolvem-se desde a primeira infância e ela se vê, inicialmente, como uma extensão da mãe. Aos poucos, conforme se desenvolve, a criança passa a ter noção de sua existência independente da mãe, a partir de então, passa a desenvolver o sentimento de pertença à família. Já nesse momento, caracteriza-se uma interação social, que dá sentido ao ser: sem ela a criança não é capaz de desvincular-se da mãe para perceber-se como indivíduo.

A partir desse momento, começa o processo de formação identitária e este está embasado nas relações sociais. Estas representam o cerne da cidadania e a religiosidade tem participação ativa na harmonização dos sujeitos para viabilizar a vida em sociedade. Entende-se, aqui, por cidadania o direito de vida plena, ou seja, conforme apontado por Leal:

[...] não só em termos do atendimento às necessidades básicas, mas de acesso a todos os níveis de existência, incluindo o mais abrangente, o papel do ser humano no universo, que se realiza pela educação, pela vida em sociedade mediada pela religião, que é, sobretudo, um auxílio transformador.

Uma vez que religião constitui uma experiência do ser humano, vivida e sentida no seu íntimo, a religiosidade pode ser vista como a maneira de tornar viável “uma proposta de *re-ligar* os indivíduos por meio dos valores humanos. Portanto ser religioso é acreditar no mundo e no outro, é crer no homem, na sua potência. Religião é essencialmente *re-ligação*.”²⁴⁵

A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano repleta de dúvidas a respeito da vida, das coisas e em relação a si mesmo. O perfil questionador predomina entre a maioria dos educandos e educandas nesta fase, é nela que o ser

²⁴⁴ LEAL, 2005, p. 19.

²⁴⁵ LEAL, 2005, p. 19.

humano necessita perguntar, duvidar, contestar e experimentar. Desenvolve-se aí, através da experimentação, o conceito de religiosidade própria de cada indivíduo.

Segundo Streck, G.:

A influência dos diferentes contextos sociais, culturais e religiosos nos quais as pessoas estão inseridas e as respostas particulares que cada indivíduo dá aos estímulos e apelos desse contexto precisam ser levados em conta também no que se relaciona ao desenvolvimento da religiosidade na adolescência.²⁴⁶

Entende-se por religiosidade, a tendência ao transcendente, ou seja, um sentimento que impulsiona homens e mulheres a buscar evoluir individual e coletivamente, elevar-se. Sendo assim, pode-se dizer que a religiosidade é a qualidade de ser religioso, de ter uma religião caracterizada pela disposição ou tendência do indivíduo, em perseguir a sua própria Religião ou a integrar-se às coisas sagradas. Nem sempre a religiosidade se manifesta por meio de religiões institucionalizadas, pois a busca pelo transcendente surge de forma consciente e individual na tentativa de compreender a razão da vida e o que dela perpassa. Para o teólogo Paul Tillich, a religião é parte ontológica do ser humano, intrínseca a ele e, por isso, está totalmente associada às manifestações sócio-culturais da humanidade como um todo. Segundo Higuete²⁴⁷:

A experiência do absoluto ou incondicionado que irrompe nas formas da cultura, afirmando e negando ao mesmo tempo essas formas, é entendida por Tillich como experiência ontológica fundamental, experiência do ser e do além-do-ser, que suscita ao mesmo tempo angústia e coragem.²⁴⁸

O espaço educacional entra aqui como ambiente favorável ao desenvolvimento do educando e da educanda no sentido de permitir, ao encontrar-se, que este e que esta consigam expressar sua religiosidade de acordo com suas potencialidades. “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos; há homens que, em comunhão buscam saber mais”²⁴⁹ A religiosidade pode ser uma ferramenta fundamental na construção do vínculo entre docentes e discentes, e este pode apresentar-se como meio facilitador no processo da aprendizagem significativa. Quando os adolescentes são estimulados e estimuladas, quando lhes é dada a oportunidade de exercerem suas habilidades e de

²⁴⁶ STRECK, 2006, p. 72.

²⁴⁷ HIGUETE, E.A. Ontologia e religião na teologia da cultura de Paul Tillich: a contribuição da ontologia para a análise religiosa da cultura. *Revista Eletrônica Correlatio*, v. 11, n. 22, Dezembro de 2012, p.5. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/issue/view/247>>. Acesso em 21 jul. 2014.

²⁴⁸ HIGUETE, 2012, p. 6.

²⁴⁹ FREIRE, 1992, p. 54.

desenvolverem suas competências, estes e estas se tornam receptivos, receptivas e o vínculo pode ser estabelecido. A cada interação positiva, o vínculo é reforçado e a receptividade aumenta.

No âmbito da escola, a religiosidade surge como fenômeno social que se faz presente em todos os grupos e desempenha um papel fundamental na conduta moral discente, docente, da equipe diretiva, dos funcionários e das funcionárias, pois desperta o sentimento de solidariedade e fraternidade entre eles e entre elas. Estimular a convivência e a integração dos educandos e das educandas entre si e com os demais grupos que coabitam o espaço escolar promove o desenvolvimento de cada um e de cada uma, assim como contribui para o desenvolvimento da cidadania de cada adolescente.

Em relação à importância da religiosidade no convívio social a ser promovido no ambiente escolar, Leal afirma “Nesse sentido, cumpre uma função integrativa do sistema social: a coragem que o divino inspira ao indivíduo em sua realização como pessoa, como participante do futuro do mundo e da sociedade.”²⁵⁰ Além disso, no convívio social, tem-se o sagrado manifestado “diante da revelação e da consolidação do humano.”²⁵¹

A religiosidade pode ser vivenciada a cada encontro, em cada dúvida, nas angústias e nas alegrias, pois suas manifestações, segundo Drewermann, “[...] não servem para explicar o mundo exterior, mas atendem à busca de sentido do ser humano em meio à sua vida.”²⁵² O mesmo autor, a seguir afirma que é na esfera religiosa “onde ocorre a integração da pessoa consigo própria, em termos psíquicos, e das pessoas entre si, entre culturas diferentes, e a integração da pessoa com a natureza, em termos ecológicos.”²⁵³ Mais uma vez reforça-se a ideia de que a religiosidade participa ativamente da vida cotidiana em sociedade e, como a escola constitui o espaço social no qual adolescentes passam a maior parte do tempo, esta pode ser uma aliada no processo de aprendizagem.

Toda ação pedagógica que busca a religiosidade como ferramenta de apoio, tem por base o universo atitudinal daqueles e daquelas envolvidas no processo. Assim, intencionalmente, há que se iniciar pelo educador e pela educadora ao adentrar na sala de aula: uma atitude positiva, que revela o bem estar de

²⁵⁰ LEAL, 2005, p. 29.

²⁵¹ LEAL, 2005, p. 29.

²⁵² DREWERMANN, 2004, p. 31.

²⁵³ DREWERMANN, 2004, p. 79.

compartilhar mais um encontro, aliada a um belo sorriso e a uma saudação. Um simples ato, aparentemente insignificante, torna-se relevante à aprendizagem, “na relação professor e aluno, é no prazer que se desenvolve a paixão e a expressão pelo viver e pelo aprender.”²⁵⁴

Discentes, ao perceberem que não se trata de um sacrifício, mas sim de um prazer para o educador e para a educadora encontrá-los e encontrá-las, costumam demonstrar uma maior predisposição à aprendizagem. Da mesma forma que serem reconhecidos e serem reconhecidas pelos seus nomes, demonstra respeito pela individualidade de cada um e de cada uma e valoração de suas existências no grupo, o que pode contribuir para uma interação promissora.

O grande desafio da educação formal no século XXI tem sido despertar o interesse dos educandos e das educandas. Se a escola, mais especificamente a sala de aula, se tornar um espaço agradável de convivência, capaz de acolher as diversidades e compreender as angústias, bem como as necessidades imediatas do público adolescente, esta pode ser convidada a fazer parte da vida de cada um deles e de cada uma delas. Com isso, os índices de evasão podem diminuir e o processo de significação da aprendizagem pode ter início.

Supor que o processo de aprendizagem significativa ocorre apenas no nível cognitivo de cada discente individualmente, demonstra ingenuidade, caracteriza uma visão parcial e incompleta do mesmo. Para tornar-se capaz de dar significado ao que se pretende aprender, discentes precisam apresentar uma predisposição à aprendizagem significativa. Moreira, ao discorrer sobre as condições para que ocorra a aprendizagem significativa segundo a teoria de Ausubel, corrobora ao apontar a necessidade de “que o aprendiz manifeste uma disposição para relacionar de maneira substantiva e não-arbitrária o novo material [...] à sua estrutura cognitiva”.²⁵⁵ Uma vez que o ser humano constitui um ser social, muitas vezes, a partir das interações com o grupo e do sentimento de pertença a este, os adolescentes e as adolescentes podem desenvolver a predisposição desejada.

Para os educandos e para as educandas, ter a oportunidade de participar da elaboração das atividades a serem desenvolvidas estimula o sentimento de pertença, promove a elevação da autoestima e pode servir de estímulo ao aprendizado. Dar opções de “o que” ou “como” fazer para trabalhar um determinado

²⁵⁴ LEAL, 2005, p. 158

²⁵⁵ MOREIRA, 1999, p. 156.

conteúdo é perfeitamente possível e estimulante. A criatividade dos educandos e das educandas, aliada à curiosidade inerente à adolescência, podem gerar atividades extremamente interessantes e proveitosas. Além disso, situações que instiguem a discussões e visem chegar a uma decisão que represente os interesses do grupo, fazem parte do escopo de uma aula, pois um dos pilares proposto para a educação no século XXI é o “aprender a conviver”²⁵⁶ que subentende saber falar, saber ouvir, saber respeitar a opinião alheia e saber decidir em prol do grupo.

Permitir que a turma assuma algumas responsabilidades em relação às ações pedagógicas, tanto na fase de planejamento, como na organização e execução das atividades, promove a reflexão e a significação das aprendizagens anteriores. Em ações como essa, ficam evidenciados os perfis de cada adolescente, suas habilidades e áreas de interesse. Essa dinâmica instaura uma organização funcional entre o grupo, que acaba por representar uma sociedade simulada, extremamente rica em ensinamentos atitudinais e a respeito do papel de cada um e de cada uma ao exercer sua cidadania. O próprio grupo, conforme se acostuma com a participação ativa, desenvolve suas próprias regras de convivência e redimensiona os papéis, quando necessário, para um melhor resultado final.

As ações pedagógicas desafiadoras, do ponto de vista discente, são mais bem aceitas no grupo, pois uma das características predominantes na adolescência é a curiosidade e outra, o espírito desbravador. Por isso, podem favorecer a formação cidadã, que pretende desenvolver a criticidade e a percepção de suas capacidades transformadoras. Segundo Freire:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.²⁵⁷

As relações de adolescentes, consigo, com seu semelhante, com a natureza e com a sociedade em que vive são experiências que manifestam a religiosidade de cada educando e de cada educanda e, por que não dizer, refletem sua relação com o sagrado. Como diz Drewermann:

²⁵⁶“*Aprender a conviver*, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.” DELORS, 2010, p. 31.

²⁵⁷ FREIRE, 1992, p. 40.

[...] Deus une as pessoas, em vez de discriminar entre grupos humanos. Quando a religião se entende dessa maneira, ela também une na pessoa o consciente com o inconsciente, o pensar com o sentir. Religião é onde ocorre a integração da pessoa consigo própria, [...] das pessoas entre si, [...] e a integração da pessoa com a natureza [...] Na realização dessas três interações é que vejo a função principal da religião.²⁵⁸

Assim, sempre que, em sala de aula, o educando e a educanda encontram oportunidade de interagir, de refletir, de se expressarem, de terem voz, serem ouvidos e serem ouvidas, demonstram interesse e disposição à participação nas atividades. Situações como essas, que possibilitem tais oportunidades, evidenciam a religiosidade como o elo dos saberes e unem docentes e discentes na bela caminhada do aprender a aprender em comunhão.

Nessa caminhada, docentes exercem um papel fundamental, pois têm a missão de guiar discentes em seu processo de aprendizagem. Missão essa que requer grande responsabilidade e dedicação. Docentes são formados e formadas com base em conhecimentos técnicos, que capacita para determinada área, entretanto a profissão exige muito mais. Tornar-se educador e educadora abrange dimensões bem maiores que nem sempre são ensinadas na Academia. Onde se aprende, então, tal profissão? Como perceber e desenvolver tais habilidades? Há que se dedicar um espaço para a análise dos desafios sob a perspectiva docente, uma vez que ensinar a ensinar torna-se parte do processo.

²⁵⁸ DREWERMANN, 2004, p. 79

3. ENSINAR A ENSINAR: UM OLHAR PARA O DOCENTE E PARA A DOCENTE

Exercer a profissão de docente pressupõe, além de uma gama de conhecimentos técnicos acerca da área específica de trabalho, uma diversidade de conhecimentos não formais que tornam esses profissionais educadores e educadoras. Requer perceber a alteridade, saber ouvir, deixar-se tocar pela realidade que os cerca e que as cerca, reconhecer-se sensível ao lado humano da formação dos educandos e das educandas, perceber a religiosidade que permeia cada ação pedagógica e buscar situações que oportunizem o desenvolvimento das competências e das habilidades de cada um e de cada uma que fazem parte do universo de uma sala de aula. Segundo Leal:

O verdadeiro educador tem por objetivo básico o desenvolvimento das qualidades individuais do educando e sabe que isto não é possível através da imposição de sua vontade e de suas idéias sobre o outro, mas somente se for capaz de realmente *escutar* o outro, de estabelecer um diálogo autêntico com ele.²⁵⁹

Mas onde se aprende tudo isso?

Nos cursos de Licenciatura são trabalhados os conteúdos técnicos e noções básicas de psicologia e didática, entretanto, a vivência em sala de aula, em geral, fica restrita a poucos encontros considerando o montante de habilidades que se precisa desenvolver nos futuros profissionais e nas futuras profissionais. Além disso, em geral, não se tem uma formação voltada para o desenvolvimento das habilidades comportamentais exigidas na profissão. Qual educador recém formado ou qual educadora recém formada que não se depara com a pergunta “e agora, o que eu faço?” ou, em algum momento frente à turma, não sente-se despreparado ou despreparada para o desafio a que se propôs...

Essa reflexão torna-se motivadora do título deste capítulo: “Ensinar a ensinar” e conduz à necessidade de voltar-se o olhar para os educadores e para as educadoras responsáveis pela formação cidadã de adolescentes do Ensino Médio Estadual do Rio Grande do Sul. Não se tem a intenção de “ensinar a ensinar”, pois se acredita que somente a experiência de cada um e de cada uma frente a suas turmas pode fazê-lo. Leal corrobora com essa ideia ao afirmar que “o aprimoramento

²⁵⁹ LEAL, A. Educação e cidadania: relato de uma experiência com alunos da classe de aceleração em uma escola de Ensino Fundamental em Brasília-DF. *ETD – Educação Temática Digital*, v.8, n.2, jun. 2007, p. 195.

didático se aprende com os alunos, turma após turma.”²⁶⁰ Todavia, levanta-se a discussão sobre o que se espera atualmente da ação pedagógica, apontam-se algumas sugestões de ações que, na experiência da pesquisadora, podem mostrar-se eficazes e destaca-se a relevância da formação reflexiva e continuada de educadores e de educadoras. Pretende-se, assim, contribuir para a esplêndida caminhada do educar a ser trilhada por cada educador e por cada educadora junto aos seus educandos e às suas educandas.

O século XX, segundo Freire, caracteriza-se por um modelo de “educação bancária”²⁶¹ no qual os educadores e as educadoras são detentores do conhecimento enquanto que os educandos e as educandas se configuram como receptáculos vazios que recebem tais conhecimentos. A sociedade do século XXI não comporta mais esse modelo obsoleto, busca-se a formação crítica e cidadã de educandos e de educandas. Para tal, as diretrizes curriculares da educação básica são revistas e uma nova proposta pedagógica é apresentada com intuito de adequar a escola às necessidades da sociedade atual.

A nova proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, que institui na matriz curricular o componente de Seminário Integrado, surge como espaço de formação cidadã e permite que temas recorrentes sejam trabalhados interdisciplinarmente no âmbito da sala de aula. A proposta é inovadora por trazer o trabalho como eixo norteador e por estar voltada para ações sociais, assim permite que os educandos e as educandas passem a atuar como agentes transformadores em suas comunidades de origem. Com isso, tem-se a oportunidade de trazer a escola para a realidade de cada educando e de cada educanda, aproximando-a de seus cotidianos e reconhecendo a importância do saber informal que perpassa essas comunidades. Afinal,

O professor precisa ter em mente que sua atividade proporciona àqueles que buscam seus serviços profissionais o desenvolvimento de suas habilidades: de raciocínio, de investigação, de formação de conceitos e de tradução, possibilitando-lhes a criação de posturas críticas, conscientizadas e transformadoras, assim estará contribuindo para o crescimento e ampliação dos horizontes existenciais, bem como do desenvolvimento pleno e real da sociedade.²⁶²

Religar o conhecimento formal com o informal, contextualizar os conteúdos formais e abordar esses conteúdos de maneira interdisciplinar são algumas das

²⁶⁰ LEAL, 2007, p. 193.

²⁶¹ FREIRE, 1992, p. 33.

²⁶² LEAL, 2007, p. 196.

ações que se pressupõem estarem incluídas nas práticas pedagógicas atuais, uma vez que se pretende buscar a formação cidadã e construir um conhecimento que tenha significado para os educandos e para as educandas. Para responder a essas expectativas atuais, educadores e educadoras precisam rever suas práticas construídas no paradigma anterior, que não leva questões como essas em consideração. A intervenção pedagógica necessita ser ressignificada, muitos educadores e muitas educadoras têm uma longa trajetória a percorrer, mas perseverar torna-se a única maneira de obter sucesso nessa árdua tarefa.

Em relação à formação continuada de docentes, voltada para os objetivos da Nova Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, inicialmente esta não está contemplada junto à nova proposta. Somente em 2014, surge o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)²⁶³, uma ação conjunta do Ministério da Educação (MEC) e da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Seduc), em parceria com seis universidades públicas²⁶⁴, que se dispuseram a investir na formação continuada de docentes para atuarem como multiplicadores nas escolas, com intuito de auxiliar a compreensão epistemológica e metodológica da nova proposta e do componente curricular de Seminário Integrado. Nos planos do PNEM estão previstos seis módulos semestrais²⁶⁵, dos quais apenas um foi efetivado em 2014.

²⁶³ “Começa formação na rede estadual para Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio Está sendo iniciada nesta semana no Rio Grande do Sul a etapa de formação continuada dos professores que vão atuar como orientadores de estudos do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. No Estado, seis universidades públicas vão coordenar, junto da Secretaria de Estado da Educação (Seduc), o processo de formação, que será acompanhado por assessores da Seduc.” Publicação: 31/03/2014 - 18:50 Disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?ID=13589> Acesso em 15 de jan. 2016.

²⁶⁴ São elas: UNIPAMPA (Bagé), UFFS (Ijuí), UFSM (Santa Maria), UFRGS/UERGS (Porto Alegre), FURG (Rio Grande) e UFPEL (Pelotas).

²⁶⁵ **Módulo I** Ensino Médio e Formação Humana Integral; Princípios Orientadores Do Ensino Médio Politécnico: Politecnia, Pesquisa Como Princípio Pedagógico, Reconhecimento Dos Saberes, Relação Teoria-Prática. **Módulo II** O Jovem Como Sujeito Do Ensino Médio; Pesquisa Como Princípio Pedagógico; Politecnia. **Módulo III** O Currículo do Ensino Médio, seus Sujeitos e O Desafio da Formação Humana Integral; Pesquisa como Princípio Pedagógico; Trabalho como Princípio Educativo; Ensino Médio Integrado à Educação Profissional; Politecnia. **Módulo IV** Áreas do Conhecimento e Integração Curricular; Relação Teoria-Prática; Interdisciplinaridade; Currículo Contextualizado; Pesquisa como Princípio Pedagógico. **Módulo V** Organização e Gestão Democrática da Escola; Cidadania; Participação. **Módulo VI** Avaliação Emancipatória no Ensino Médio.

3.1. A intervenção pedagógica: interdisciplinaridade e contextualização como ferramentas concomitantes

O advento da tecnologia na sociedade atual obriga educadores e educadoras a repensar seus papéis junto aos educandos e junto às educandas, pois o conhecimento, agora, está ao alcance das mãos. Toda a interatividade disponibilizada pela tecnologia a torna mais atraente aos adolescentes e às adolescentes do que a simples fala de um educador ou de uma educadora.

Afortunadamente, o modelo de currículo escolar incluído na nova proposta para o Ensino Médio Politécnico permite aos docentes e às docentes o exercício de uma prática pedagógica mais dinâmica, interdisciplinar e contextualizada. Ao contrário das propostas anteriores, voltadas para a formação técnica, sistematizada, baseada em listas de conteúdos a serem cumpridas a cada ano escolar, atualmente, busca-se uma formação mais integradora, crítica, na qual cada adolescente é incentivado e incentivada a assumir uma postura pró-ativa frente a seu aprendizado e a sua cidadania. Os conteúdos precisam ser trabalhados conforme sua relevância nas ações sociais, o que pressupõe-se possibilitar que os educandos e que as educandas venham a aprender significativamente com eles. Uma vez que,

A educação quando bem fundamentada, busca uma integração conciliando o conhecimento teórico com a prática, com a experiência vivida. O professor é aquele que pesquisa e, por isso, interfere na construção do saber. Assim, uma das ferramentas sumamente importantes para que tal conhecimento ocorra é a interpretação dos fatos, dos acontecimentos, pois é através da interpretação que posso tecer um conhecimento próximo da realidade.²⁶⁶

Percebe-se que na nova proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico, o componente curricular de Seminário Integrado surge como espaço de aprendizagem que propicia uma concepção construtivista da intervenção pedagógica e possibilita a formação cidadã de educandos e de educandas. Essa concepção de formação cidadã, por estar relacionada com práticas sociais, voltada para a comunidade, motiva os adolescentes e as adolescentes e propicia um novo olhar para o espaço educacional, mais dinâmico e integrado à sociedade.

Adaptar a intervenção pedagógica à necessidade de cada educando e de cada educanda, a princípio, pode parecer tarefa árdua aos educadores e às educadoras, já que não se recebe formação específica para desempenhar tal função. Educadores e educadoras que trabalham exclusivamente com o Ensino

²⁶⁶ LEAL, 2007, p. 194.

geral, humanas ou exatas. Assim, um educador ou uma educadora com formação em Física, Química ou Matemática, por exemplo, não tem previsto em sua graduação conteúdos de Português, Literatura, História, Geografia ou Biologia para orientar sua atuação em sala de aula. O mesmo acontece com educadores e educadoras que possuem formação na área das Ciências Humanas, em sua graduação não são trabalhados os conteúdos de Física, Química, Biologia ou Matemática. A prática docente que busca refletir sobre as ações pedagógicas e relacionar as diferentes áreas do conhecimento não é difundida nos cursos de graduação. Esta surge como resultado da experiência de cada educador e de cada educadora em particular, ao lidar com a realidade atual das salas de aulas.

Justamente por ser fruto da vivência de cada educador e de cada educadora, a ação pedagógica interdisciplinar, apontada como fundamental nas novas diretrizes para o Ensino Médio, pode representar um desafio difícil de ser enfrentado. Entretanto, ao trabalhar interdisciplinarmente a ação pode torna-se mais fácil e agradável, uma vez que não há necessidade de um educador ou de uma educadora dar conta de uma gama infinita de conhecimentos, pois as dúvidas dos educandos e das educandas podem ser repassadas aos colegas e às colegas das demais áreas de conhecimento específicas. Além disso, a experiência de cada educando e de cada educanda pode ser levada em conta, o que vem a colaborar com o processo dinâmico da aprendizagem junto ao grande grupo, inclusive auxiliar os educadores e as educadoras.

Falar em intervenção pedagógica remete a pensar sobre o papel de educadores e de educadoras no processo de ensino-aprendizagem. Assumir que esse processo conduz a uma aprendizagem significativa, instiga destacar alguns teóricos em particular: Vygotsky e Ausubel.

Moreira salienta que, segundo Vygotsky, “a aprendizagem [...] é necessária para o desenvolvimento”²⁶⁷, essa se concretiza através da interação social e, nela, “o professor é o participante que já internalizou significados socialmente compartilhados para os materiais educativos do currículo.”²⁶⁸ Portanto, assume o papel de apresentar esses significados à turma através dos signos pertinentes à determinado componente curricular e verificar se os educandos e se as educandas internalizaram significados socialmente aceitos. Assim, “o ensino se consuma

²⁶⁷ MOREIRA, 2004, p. 119.

²⁶⁸ MOREIRA, 2004, p. 120.

quando aluno e professor compartilham significados”²⁶⁹. O que, de maneira nenhuma, pressupõe que os educandos e as educandas devam repetir os significados originalmente apresentados por seus educadores e por suas educadoras. Os significados precisam ser construídos pelos educandos e pelas educandas para que os conduzam e as conduzam à aprendizagem significativa, caso contrário, essa será simplesmente mecânica. Uma maneira viável de verificar se o significado assimilado é coerente, ou socialmente aceito, consiste em elaborar outra pergunta, outro desafio, que necessite da aplicação de tal significado e observar se os educandos e se as educandas são capazes de resolvê-la ou resolvê-lo. Caso haja alguma discrepância de significação, cabe aos educadores e às educadoras repetirem o processo, valendo-se de outras analogias e de outros termos, até que fique clara a significação esperada. Não necessariamente essa ação precisa ser realizada imediatamente após o diagnóstico da discrepância, mas em um momento oportuno, pois há que se respeitar o tempo de assimilação e de resposta cognitiva de cada educando e de cada educanda.

Por outro lado, Ausubel percebe o papel do educador e da educadora como mediadores na relação discentes-conteúdos, uma vez que “coloca no papel da estrutura cognitiva preexistente e na organização significativa da matéria de ensino como preocupações principais no planejamento da instrução.”²⁷⁰ Para tal, docentes precisam ser capazes de desempenhar as seguintes tarefas, consideradas, segundo Ausubel, fundamentais para um bom planejamento:

- “Identificar a estrutura conceitual e proposicional da matéria de ensino”²⁷¹, ou seja, reconhecer os conceitos principais a serem trabalhados e perceber sua cadência complexa, para organizá-los hierarquicamente em ordem crescente de complexidade e, com isso, facilitar a aprendizagem;
- “Identificar quais os subsunçores [...] relevantes à aprendizagem [...] que o aluno deveria ter [...]”²⁷², no planejamento dos conteúdos a serem trabalhados, cabe aos educadores e às educadoras elencar os subsunçores fundamentais para ancorar os novos conhecimentos, de maneira a possibilitar uma aprendizagem significativa;

²⁶⁹ MOREIRA, 2004, p. 120.

²⁷⁰ MOREIRA, 2004, p. 163.

²⁷¹ MOREIRA, 2004, p. 162.

²⁷² MOREIRA, 2004, p. 162.

- “Diagnosticar aquilo que o aluno já sabe [...]”²⁷³, ou seja, uma vez identificados os subsunçores fundamentais, cabe aos educadores e às educadoras verificar quais desses constam na estrutura cognitiva dos educandos e das educandas para, então, poder instigá-los e instigá-las a usarem tais subsunçores. Caso os educandos e as educandas demonstrem não possuir os subsunçores desejados, cabe aos educadores e as educadoras possibilitar, através de atividades complementares, que esses sejam assimilados antes de prosseguir com a atividade originalmente pretendida;

- “Ensinar utilizando recursos e princípios que facilitem a aquisição da estrutura conceitual da matéria de ensino de uma maneira significativa.”²⁷⁴ Ou seja, auxiliar o educando e a educanda a assimilarem a hierarquia conceitual do novo conteúdo e organizarem sua estrutura cognitiva, ao garantir que adquiram significados claros, coerentes, estáveis e que possam ser aplicados em outras áreas de conhecimento, quando oportuno.

Na perspectiva de Ausubel, é extremamente importante considerar a hierarquia de complexidade dos conceitos a serem aprendidos, pois não se pode exigir que um educando ou que uma educanda assimile um conceito mais complexo sem ainda ter assimilado seus conceitos basais. Nesse sentido, o planejamento de toda e qualquer atividade precisa ser muito bem elaborado a fim de tornar-se um dos elos de uma corrente conceitual que leva ao conhecimento específico.

Ambos teóricos apontam para um sentido comum: a aprendizagem significativa está diretamente vinculada à individualidade de cada educando e de cada educanda no sentido amplo da palavra, ou seja, considera o lado pessoal e social de cada um e de cada uma, uma vez que, conforme apontado por McLemore “o pessoal [...] é socialmente construído. Isto é, relações de poder na história e na sociedade, constroem a individualidade.”²⁷⁵ Assim, não basta que educadores e que educadoras preocupem-se em identificar ou classificar a fase de desenvolvimento de cada discente, que representa considerar a pessoa, torna-se fundamental, para que o processo de aprendizagem seja significativo, aproximar os conceitos da realidade cotidiana dos educandos e das educandas, que completa a ação voltada para o social participe da individualidade.

²⁷³ MOREIRA, 2004, p. 162.

²⁷⁴ MOREIRA, 2004, p. 162.

²⁷⁵ MILLER-MCLEMORE, B. Teologia pastoral como Teologia pública. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo: EST, v.52, n.1, Jan./Jun. 2012, p. 81.

A partir das teorias de Vygotsky e de Ausubel, com vistas a propiciar uma aprendizagem significativa aos educandos e às educandas do Ensino Médio Politécnico, baseado nos princípios apontados pelo Relatório da UNESCO²⁷⁶, educadores e educadoras precisam refletir sobre suas práticas em busca de promover ações pedagógicas condizentes com esses objetivos. Práticas antes interiorizadas como eficazes e satisfatórias não encontram mais espaço nas salas de aulas atuais. Cada educador e cada educadora precisa, intencionalmente, assumir um posicionamento reflexivo-crítico em relação a essas práticas e buscar ressignificá-las de acordo com o contexto da sociedade moderna.

Há que se assumir como um questionador e uma questionadora constante de sua prática pedagógica para, a partir desse questionamento, adequá-la às expectativas atuais. Como afirma Faundez em conversa com Freire:

[...] a primeira coisa que aquele que ensina deveria aprender é saber perguntar. Saber perguntar-se, saber quais são as perguntas que nos estimulam e estimulam a sociedade. Perguntas essenciais, que partam da cotidianidade, pois é nela onde estão as perguntas.²⁷⁷

Perguntar-se, não apenas a respeito dos conteúdos a serem ensinados, mas, também e principalmente, em como ensiná-los. Levar em consideração a cotidianidade torna-se fundamental, pois a nova proposta pedagógica aponta para a formação integral dos discentes e das discentes, e esta se faz nas relações sociais cotidianas.

Klein propõe “[...] o desafio de repensarmos o papel da pergunta no processo educativo-religioso”²⁷⁸, pois acredita que “são o ponto de partida e também o ponto de chegada na construção do conhecimento”.²⁷⁹ Em sua fala retrata a importância de docentes e discentes cultivarem o hábito de perguntar e perguntarem-se, pois somente através das perguntas se constrói o conhecimento. Dessa forma, a pergunta reflexiva pode tornar-se não apenas uma prática norteadora do planejamento docente, mas, inclusive, uma metodologia a ser utilizada em sala de aula. Brandenburg sugere a metodologia do diálogo como prática favorável à docência em Ensino Religioso, voltada para a “[...] abordagem da

²⁷⁶ DELORS, 2010.

²⁷⁷ FREIRE, Paulo.; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, p. 25.

²⁷⁸ KLEIN, Remí. A pergunta sob um novo olhar no processo educativo-religioso. *Revista Interações: cultura e comunidade*. (revista online) Belo Horizonte: Departamento de Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, v.8, n.14, Jul./Dez. 2013, p. 321.

²⁷⁹ KLEIN, 2013, p. 322.

religiosidade como uma questão epistemológica [...]”²⁸⁰ Diálogo esse permeado de perguntas, pois toda curiosidade se manifesta através delas.

Apesar de discursarem a respeito do Ensino Religioso, as práticas sugeridas pelo autor e pela autora podem ser aplicadas às demais áreas do conhecimento e, inclusive ao planejamento docente e constituem “uma concepção não só epistemológica, pedagógica e metodológica, mas também profundamente teológica”²⁸¹ do processo de ensino e aprendizagem. Toda prática pedagógica está permeada por elementos religiosos e, graças a esse fato, a religiosidade pode tornar-se uma grande aliada dos educadores e das educadoras. Tanto Klein quanto Brandenburg sugerem iniciar as práticas pelo cotidiano e retornar a ele sistematicamente, assim como Faundez em diálogo com Freire destaca a necessidade dessa ação ao definir “a verdadeira ciência é a que, partindo do concreto e mediada pelo conceito, retorna ao concreto. E esse é um ciclo permanente.”²⁸² Ou seja, não há fundamento em embasar os conteúdos a serem trabalhados apenas nos conceitos teóricos. Teoria e prática precisam andar lado a lado, pois são faces complementares do conhecimento. Dessa forma, contextualizar os conteúdos e trabalhar de maneira interdisciplinar parece ser a via mais favorável na condução de uma aprendizagem significativa.

O cenário da vida se mostra interdisciplinar e contextualizado, por isso a interdisciplinaridade e a contextualização podem ser vistas como ferramentas concomitantes na intervenção pedagógica e relevantes no processo de aprendizagem, principalmente quando o foco são os adolescentes e as adolescentes. O perfil questionador e desbravador dessa fase do desenvolvimento humano, em geral, demonstra-se ávido por assimilar conhecimentos novos, desde que esses possuam significado e possam contribuir para a atuação na sociedade.

Streck, ao falar de interdisciplinaridade, levanta algumas questões a serem consideradas por educadores e por educadoras ao se disporem a incluí-la em suas práticas pedagógicas, para que esta não se torne, como apontado por Follari, “uma nova forma de legitimação para um discurso totalizante das ciências”²⁸³ como antes ocorrido na década de 1970. Em primeiro lugar, a preocupação não pode estar na

²⁸⁰ BRANDENBURG, 2010, p. 54.

²⁸¹ KLEIN, 2013, p. 322.

²⁸² FREIRE, 1985, p. 34.

²⁸³ FOLLARI, R.A. apud STRECK, Danilo. *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 33.

tentativa de unificar o conhecimento, mas em procurar tornar o cotidiano e suas ambiguidades a “plataforma de diálogo” que abrange as diversas áreas do conhecimento, seus interlocutores e suas interlocutoras. Dessa forma, a interdisciplinaridade se traduz no “exercício de criar pontes”²⁸⁴ entre as diversas áreas do conhecimento, em momentos oportunos, com intuito de relacionar os conteúdos, seja de forma explicativa, implicativa ou complementar. Essas relações unem interdisciplinaridade e contextualização como ferramentas na tradução do conhecimento formal em conhecimento concreto, viável, útil e, portanto, passível de significação pelos educandos e pelas educandas.

Além disso, há que se ter sempre em mente que o trabalho interdisciplinar pode ser construído na coletividade, cada componente curricular e seus respectivos educadores e suas respectivas educadoras podem ter espaço para trazerem suas contribuições, pois o processo só se torna eficaz quando se reconhece os limites de cada área e as possíveis relações com as demais áreas do conhecimento. Streck, ao traduzir a percepção de Follari, corrobora com os argumentos de que “a interdisciplinaridade precisa necessariamente passar pelas disciplinas, sendo uma etapa superior desta e não a sua negação. Talvez pudéssemos dizer que a interdisciplinaridade começa quando se sente os limites de sua própria disciplina.”²⁸⁵ E, mais adiante, “definir previamente os papéis de cada um dos interlocutores para possibilitar que cada um contribua com seus saberes específicos.”²⁸⁶

Trabalhar interdisciplinarmente não significa que um único educador ou uma única educadora terá domínio sobre o conteúdo em si e sobre todas suas possíveis relações com as demais áreas do conhecimento, pois, se assim for, o processo torna-se empobrecido, pois fica restrito à apenas um ponto de vista (do educador ou da educadora). A intenção é, justamente, enriquecer o conteúdo ao explorar suas fronteiras com outras áreas e ao expandir suas abordagens através de pontos de vista de um maior número de especialistas. Leal aponta para

[...] a necessidade de se articular a teoria com a prática, abarcando, de forma profunda, todas as matrizes do pensamento em uma dinâmica de trabalho que permita o confronto de pontos de vista e projetos que reúnam vários campos do saber porquanto é a partir das relações com o outro que se constrói a natureza humana dentro da dimensão pessoal e dinâmica das relações sociais.²⁸⁷

²⁸⁴ STRECK, 2005, p. 34.

²⁸⁵ STRECK, 2005, p. 34-35.

²⁸⁶ STRECK, 2005, p. 35.

²⁸⁷ LEAL, 2007, p. 196.

Já em relação aos conteúdos, o autor aponta a importância de se “escolher os temas sociais mais relevantes sobre os quais se deseja trabalhar interdisciplinarmente.”²⁸⁸ Os projetos interdisciplinares são pensados sempre com relação ao cotidiano e procuram abordar temas atuais, de relevância social e de interesse dos educandos e das educandas. Cabe lembrar que, “não se pode esperar do trabalho mais do que ele pode dar e se deveria estar preparado para fracassos momentâneos.”²⁸⁹ Nem sempre educadores e educadoras obtêm sucesso em seus projetos interdisciplinares com todos os educandos e com todas as educandas, algumas turmas respondem melhor do que outras às propostas apresentadas.

Fatos como esses eventualmente podem fazer parte da realidade de cada educador e de cada educadora, entretanto, em situações de fracasso, aconselha-se refletir sobre a prática e buscar maneiras de aperfeiçoá-la. Um dos melhores caminhos para tornar o projeto bem sucedido, consiste em envolver os educandos e as educandas em todas suas fases: elaboração, planejamento, execução e avaliação. Quando a proposta parte apenas dos educadores e das educadoras, como um pacote fechado, pronto, educandos e educandas podem recebê-la como uma imposição, o que diminui consideravelmente o interesse da turma. Por outro lado, quando os adolescentes e as adolescentes têm a oportunidade de estarem envolvidos, desde o início, em todas as etapas do processo, o projeto se torna “nosso”, representa os interesses e tem a identidade da turma, o que contribui de imediato para seu sucesso futuro. Em relação à interação com os educandos e com as educandas, Leal argumenta:

Um dos aspectos da educação é a aquisição de conhecimento enquanto instrução, contudo, a educação é um processo contínuo que requer uma postura de troca de experiências, de interação. Para tanto, há uma necessidade de procedimentos didáticos, com fundamentos pedagógicos, tendo como elemento primordial o sentimento de se pertencer ao grupo de alunos no qual exista cooperação e boa dose de compreensão e respeito.²⁹⁰

Ao iniciar o que se pode chamar de esboço de projeto interdisciplinar, educadores e educadoras preveem ações variadas que retratem o tema proposto, para que cada turma possa se identificar com alguma delas e despertar seus interesses em participar ativamente do projeto sugerido. Por exemplo, a pesquisadora, responsável pelo componente curricular de Física, junto à educadora

²⁸⁸ STRECK, 2005, p. 36.

²⁸⁹ STRECK, 2005, p. 37.

²⁹⁰ LEAL, 2007, p. 193.

de Língua Portuguesa e Literatura, propõem um projeto interdisciplinar intitulado “Década musical”. A intenção inicial é integrar os componentes curriculares de Física, Português, Literatura, Artes, História e Geografia no projeto, mas nem todos docentes participam ativamente.

No esboço da proposta constam os conteúdos a serem abordados e algumas ideias de como fazer, entre elas incluir apresentações de músicas tocadas e/ou cantadas pelos próprios educandos e pelas próprias educandas. Na proposta imagina-se trabalhar misturando turmas de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Politécnico, da seguinte maneira: 101, 201 e 301; 102, 202 e 302; 103, 104 e 203. Essa conformação resulta do número decrescente de turmas conforme o ano em questão e do espaço disponível para acomodá-las. A ideia de misturar os anos entre si torna-se extremamente proveitosa para os educandos e para as educandas, uma vez que a socialização promove a aprendizagem, instaura uma cultura de paz e está prevista na nova proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico.

Ao levar a proposta para as turmas, as educadoras abrem espaço para a participação dos educandos e das educandas na elaboração das atividades. A princípio, percebe-se uma resistência em relação à misturar as turmas, as justificativas para não fazê-lo são baseadas em alegações de timidez, falta de convívio social entre turmas e falta de empatia por alguns membros em particular. Inicia-se, então, o processo de contra-argumentação das educadoras: para todos motivos elencados, a socialização torna-se solução e não o problema.

Superada essa fase, as turmas são consultadas a respeito das ideias de atividades a serem realizadas e decidem sugerir algumas: dramatizar a letra de determinada música e apresentar essa releitura para as turmas; tocar no violão apenas alguns acordes de determinadas músicas para que os colegas e para que as colegas adivinhem qual é a música; construir um osciloscópio de chamas, popularmente conhecido por “chamas dançantes”, para demonstrar as ondas sonoras, entre outras. Percebe-se pelo relato que apresentar a ideia inicial para as turmas, além de enriquecer o projeto, torna-o mais dinâmico e envolvente, o que, indiscutivelmente, contribui para seu sucesso futuro.

Elaborar projetos interdisciplinares, com certeza, demanda tempo, acarreta em muita responsabilidade e exige total envolvimento dos educadores e das educadoras. Além disso, infelizmente, torna-se comum encontrar resistência de alguns educadores e de algumas educadoras em participarem conjuntamente, bem

como da equipe diretiva de algumas escolas em disponibilizar o tempo e o espaço necessários para sua execução. Entretanto, educadores utópicos e educadoras utópicas, segundo a percepção de Freire, persistem na “organização das dificuldades como possibilidades”²⁹¹, pois

Para mim (**Freire**) o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico.[...] Por isso mesmo, somente os utópicos – quem foi Marx se não um utópico? Quem foi Guevara senão um utópico? – podem ser proféticos e portadores de esperança.²⁹² (Grifo da pesquisadora)

Na perspectiva freiriana, ser utópico ou ser utópica, além de representar uma qualidade, evidencia um ponto crucial no perfil de educadores e de educadoras do século XXI: a capacidade de perceber o que não serve mais, propor a transmutação deste para o atualmente pertinente e fazer isso constantemente. Essa característica implica na constante reflexão sobre a prática pedagógica de cada educador, de cada educadora e inclui a dimensão religiosa do educar na ação, pois envolve a religiosidade do educador e da educadora e a torna parte da rotina de sala de aula.

Outra vantagem em ser utópico ou em ser utópica e ter a religiosidade presente na ação pedagógica está representada no fato de saber como lidar com os educandos e com as educandas, de maneira a instigá-los e a instigá-las a buscarem uma aprendizagem significativa e de saber o momento certo de intervir construtivamente no processo de aprendizagem. A concepção construtivista da intervenção pedagógica parte do princípio de saber identificar a maneira e o momento que educadores e que educadoras entram em ação para contribuir com o processo de aprendizagem de cada educando e de cada educanda.

3.2. A concepção construtivista da intervenção pedagógica e a aprendizagem significativa

O conceito de aprendizagem significativa, na perspectiva de Ausubel, descreve “[...] um processo por meio do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto especificamente relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo,

²⁹¹ BRANDENBURG, 2010, p. 55.

²⁹² FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, p. 16.

ou seja, [...] *subsunçor*.”²⁹³ Para que um educando ou uma educanda aprenda um conceito novo e que esse tenha significado, é necessário que hajam conhecimentos prévios que sirvam de ancoradouro para o novo conhecimento. Dessa forma, ao estabelecer relações entre os conhecimentos novos e aqueles já existentes, o que se aprende ganha significado.

Para o autor, o cérebro armazena informações de maneira organizada, ligando conceitos específicos a conceitos mais gerais, obtidos anteriormente. Segundo ele, pode-se distinguir três tipos de aprendizagem distintos, porém relacionados entre si: a cognitiva, a afetiva e a psicomotora. A aprendizagem cognitiva representa o conhecimento organizado armazenado na mente de quem aprende. Já a aprendizagem afetiva resulta das experiências de cada um e de cada uma e está relacionada com “sinais internos ao indivíduo, [...] tais como prazer e dor”²⁹⁴. Por outro lado, a aprendizagem psicomotora diz respeito às habilidades musculares que são adquiridas com base em exercícios e repetições. Em todos os casos, a aprendizagem cognitiva está presente.

Tentar promover situações que levem o educando e a educanda à obtenção de uma aprendizagem significativa, ou seja, que faça sentido, que encontre um *subsunçor* em sua estrutura cognitiva, precisa ser um dos principais objetivos de um educador ou de uma educadora, de modo a contribuir efetivamente para a formação cidadã do educando e da educanda. Caso contrário, a aprendizagem será apenas mecânica e o conhecimento tornar-se volátil.

Entretanto, essa aprendizagem, justamente por depender dos conhecimentos prévios de quem aprende, ocorre de maneira particular em cada educando e em cada educanda. Além disso, as relações entre os conhecimentos são estabelecidas de forma gradativa e apresentam diferentes níveis de complexidade. Quanto mais o educando e a educanda utilizam o novo conhecimento, mais aprimoram suas relações cognitivas com os demais, o que torna a rede relacional mais complexa e, portanto, permanente, significativa. Ausubel salienta que o conjunto de subsunçores constitui um sistema dinâmico, que pode se apresentar de maneira abrangente e bem desenvolvida ou limitada e pouco

²⁹³ MOREIRA, 2004, p. 153.

²⁹⁴ MOREIRA, 2004, p. 152.

desenvolvida, “[...] dependendo da freqüência com que ocorre aprendizagem significativa em conjunção com um dado subsunçor.”²⁹⁵

Cabe salientar que a rede relacional é composta não apenas por conhecimentos, mas também por sentimentos e emoções. Ausubel situa as experiências de cada um e de cada uma na aprendizagem afetiva que está relacionada aos sentimentos e às emoções. Assim, levar em conta a experiência de cada educando e de cada educanda, a maneira como determinados fatos do cotidiano afetam a cada um e a cada uma, torna-se relevante para se alcançar uma aprendizagem significativa.

Aproveitar os conhecimentos prévios dos educandos e das educandas para apresentar-lhes a novas possibilidades, permitindo que estes e estas os usem como ancoradouros, torna a práxis pedagógica mais agradável e promissora. Uma das condições para que aconteça a aprendizagem significativa é que aquilo que se tem que aprender seja potencialmente significativo, ou seja, ser relacionável com os conhecimentos já adquiridos. Além disso, o educando e a educanda precisam ter a predisposição ao aprendizado, querer relacioná-lo de maneira substantiva às suas estruturas cognitivas e não apenas memorizá-lo. Caso contrário, dá-se uma aprendizagem mecânica.

Para desenvolver os conteúdos em sala de aula, torna-se necessário a utilização de “materiais potencialmente significativos”²⁹⁶ de modo que esses novos conhecimentos possam integrar a rede relacional cognitiva do educando e da educanda. Dessa maneira, estabelecem uma relação não arbitrária, portanto, significativa. Além disso, também se faz necessário que existam subsunçores adequados aos quais os novos conteúdos possam se relacionar. Cabe ao educador e à educadora perceber a gama de interesses de cada turma para que possam construir materiais potencialmente significativos, adequados à abordagem dos conteúdos.

Uma excelente ferramenta a favor da aprendizagem é a curiosidade, faculdade nata e muito presente na adolescência, geralmente tolhida no modelo de escola atual. Fato este que não poderia ocorrer, pois caberia à educação estimulá-la, despertá-la, encorajar o adolescente e a adolescente, instigar sua aptidão

²⁹⁵ AUSUBEL, David apud MOREIRA, 2004, p. 153.

²⁹⁶ MOREIRA, 2004, p. 156.

interrogativa, orientando-a para o desenvolvimento de um cidadão crítico, de uma cidadã crítica, ambos atuantes na sociedade. Segundo Morin:

A primeira finalidade do ensino foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia.

O significado de “uma cabeça bem cheia” é obvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:

- uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;
- princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido.²⁹⁷

O desenvolvimento cognitivo será bem sucedido se o educando e se a educanda tiverem capacidade de integrar os conhecimentos em um contexto global, pois a organização do conhecimento é um processo cíclico que abrange separação, ligação, análise e síntese. Desta forma, torna-se fundamental que a escola desenvolva no adolescente e na adolescente a aptidão para contextualizar e globalizar os saberes, isto se dá através da interdisciplinaridade.

Conforme apontado nos Parâmetros Curriculares Nacionais, o educando e a educanda, ao longo do Ensino Médio, serão preparados para a cidadania crítica. Entende-se assim, a educação como processo de formação da competência humana, com qualidade formal e política, que permite a inovação e está baseada na ética. Para a formação desta competência é de extrema importância trabalhar a complexidade, que é, segundo Morin, “o pensamento capaz de enxergar as interconexões dos fenômenos (*complexus*: aquilo que é tecido conjuntamente), de contextualizar, de globalizar, mas ao mesmo tempo, capaz de reconhecer o singular, o individual, o concreto”²⁹⁸. Assim, o educando e a educanda deixam de ser objeto de ensino, meros receptores de conteúdos, tornando-se parceiros e parceiras de trabalho, participativos, participativas, críticos, críticas, capazes, socialmente ativos e socialmente ativas. Essa postura se enquadra perfeitamente na nova proposta curricular implementada nas escolas estaduais de Ensino Médio, com a disciplina de Seminário Integrado, desde 2012.

As concepções de aprendizagem e de intervenção pedagógica estão intimamente relacionadas, apesar de atuarem em âmbitos distintos: aprendizagem é

²⁹⁷ MORIN, Edgar *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* Tradução de Eloá Jacobina 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, p. 21.

²⁹⁸ MORIN, Edgar; MOIGNE, Jean-Louis. *A Inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000, p. 207.

pessoal, individual, enquanto que os processos educacionais são interpessoais ou interindividuais. Por meio da concepção construtivista da aprendizagem escolar e da intervenção pedagógica destaca-se a importância dos fatores de relação interpessoal na construção do conhecimento. Nesse sentido, César Coll Salvador aponta:

[...] a ação educacional deve tratar de incidir sobre a atividade mental construtiva do aluno, criando as condições favoráveis para que os esquemas do conhecimento [...] sejam o mais corretos e ricos possível [...] a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo [...] que o aluno “aprenda a aprender”.²⁹⁹

Para tornar possível esta ação, é necessário ajustar a intervenção pedagógica à atividade mental construtiva do educando e da educanda e, como esta tem espaço dentro do ambiente comum denominado sala de aula, surge a necessidade de um cuidado maior com a interação docente-discente, de forma que o educador ou a educadora seja capaz de orientá-lo e de orientá-la conforme suas necessidades e características, permitindo aflorar a religiosidade de cada um e de cada uma.

A concepção construtivista da intervenção pedagógica aponta para a necessidade de haver um ajuste na ação mediadora docente em sala de aula, uma vez que se pretende “incidir sobre a atividade mental construtiva do aluno, criando as condições favoráveis para que os esquemas do conhecimento [...] sejam o [sic] mais corretos e ricos possível [sic] [...]”³⁰⁰. A intenção é criar situações que favoreçam o processo de aprendizagem e contribuam para que discentes “aprendam a aprender”. O ajuste da ação pedagógica se faz necessário uma vez que o processo de significação e, portanto, de aprendizagem, ocorre gradualmente.

Como exemplos de ações pedagógicas que tendem a favorecer a aprendizagem significativa, Salvador destaca a eficácia: das situações de conflito e solução de conflitos; a argumentação sobre pontos de vista opostos e o reconhecimento dos erros. Atividades que obtém sempre resultados corretos, que não desestabilizam o educando e a educanda, apenas reforçam uma relação cognitiva existente, não contribuem para o estabelecimento de uma nova relação. Já as atividades que geram desconforto no educando e na educanda, servem de

²⁹⁹ SALVADOR César Coll. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Tradução Emilia de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994, p. 137.

³⁰⁰ SALVADOR, 1994, p. 137.

estímulo para que eles e para que elas percebam a necessidade de mudar os esquemas cognitivos existentes e, portanto, estabelecer uma nova relação cognitiva, um novo significado.

Assim como as relações mãe-filha e mãe-filho, as relações entre discentes e docentes situam-se na esfera interpessoal. Se estabelece uma relação dialógica na qual aquele ou aquela que “detém o conhecimento”³⁰¹ adequa-se ao nível de complexidade que quem aprende, de maneira a mediar o processo de aprendizagem. Quem aprende, só terá condições de se apropriar daquilo que está ao seu alcance cognitivo, por isso a necessidade de retomar, por caminhos diferentes, inúmeras vezes, o novo conhecimento.

Cabe esclarecer que a construção dos significados que discentes fazem no decurso das atividades propostas, não constituem simples significados, mas *criações culturais*, pois os próprios conteúdos originais sofrem a influência da sociedade e são produtos do meio no qual são concebidos. Por isso, Salvador considera que, na perspectiva docente, ao falar em aprendizagem significativa, não basta considerar conteúdos e metodologias, “é necessário levar em conta, além disso, as interpretações subjetivas que o próprio aluno constrói a este respeito.”³⁰²

Por exemplo, falar em Deus, em fé, na sociedade ocidental tem uma conotação, ao passo que estes mesmos conceitos, na sociedade oriental, perdem o sentido. Por mais variada que possa ser a gama de significações para esses conceitos na diversidade religiosa ocidental, todas têm enraizada em si a concepção ocidental, carregam a essência de uma visão ocidental do transcendente. Culturalmente a concepção oriental é diferenciada da ocidental. Nesse sentido, aceitar essa construção como *criação cultural* implica em, segundo Edwards e Mercer, “abandonar uma perspectiva individualista sobre o desenvolvimento do conhecimento e da compreensão e adotar em seu lugar um ponto de vista psicológico que outorga a prioridade à cultura e à comunicação.”³⁰³ Novamente,

³⁰¹ A expressão foi utilizada aqui no sentido de exemplificar uma situação de aprendizagem como, por exemplo: o educador ou a educadora sabem que ao dividir oito por quatro, se obtém como resultado dois; para o educando e para a educanda, que estão aprendendo a fazer essa divisão, ou seja, que não sabem o resultado, será interessante que se inicie o processo formando grupos de quatro crianças e distribuindo oito balas para cada grupo e pedindo que elas dividam as balinhas de maneira que todos ganhem. Por esse caminho se constrói uma situação que propicia uma aprendizagem significativa. De maneira nenhuma se concorda com a ideia de que alguém é detentor absoluto do conhecimento e tem a missão de transmiti-lo para os/as demais.

³⁰² SALVADOR, 1994, p. 155.

³⁰³ SALVADOR, 1994, p. 156.

destaca-se a importância de aproximar o conhecimento formal do cotidiano dos educandos e das educandas, bem como possibilitar interações sociais e estimular as relações interpessoais nas ações pedagógicas, para promover a aprendizagem significativa.

Na prática, em sala de aula, com discentes do Ensino Médio Politécnico, como docentes podem atuar de maneira a criar situações que favoreçam a aprendizagem significativa, possibilitem uma intervenção pedagógica construtivista e, ainda, contemplem a interdisciplinaridade? Essa questão não possui uma única resposta, uma vez que inúmeras são as possibilidades metodológicas de atuação pedagógica e cabe a cada docente descobrir qual delas melhor condiz com sua intencionalidade naquele momento, com aquela turma.

Um exemplo prático, que se torna possível no contexto em questão, é iniciar com a apresentação de um filme e, posteriormente, promover discussões a respeito de temas relacionados com o contexto apresentado. Temas polêmicos pertinentes à adolescência promovem situações interessantes de aprendizagem. Sempre que possível, aproveita-se de fatos e situações sociais cotidianas, que estejam em evidência no período, para selecionar o filme a ser apresentado, com intuito de despertar o interesse dos educandos e das educandas.

Por exemplo, no dia 15 de abril de 2012 o naufrágio do transatlântico Titanic completou cem anos, esse assunto teve espaço na mídia aberta. O tema pode ser utilizado como norteador para vários conteúdos das diferentes áreas do conhecimento. A elaboração de um projeto interdisciplinar, nesse caso, pode abranger os componentes de Língua Portuguesa, Literatura, História, Geografia, Sociologia, Ensino Religioso, Filosofia, Física, Biologia, Matemática, Química, Artes e Língua Estrangeira. O projeto pode culminar com a realização de uma exposição de trabalhos, que inclui maquetes, painéis, textos e permite a avaliação da aprendizagem.

Ao assistir ao filme com as turmas, cada docente pode trazer o enfoque que interesse à sua área de conhecimento, por exemplo: em História, pode ser destacada a importância da construção do transatlântico para a época; em Geografia, pode ser trabalhado o itinerário previsto para a viagem; em Matemática, podem ser trabalhadas as dimensões do Titanic, número de passageiros x número de botes salva-vidas; em Física, pode-se trabalhar o impacto com o iceberg, a flutuação e o naufrágio; em Literatura e Artes, pode ser trabalhada a *Belle Époque*

retratada nos aposentos do navio; em Ensino Religioso, podem-se abordar questões como solidariedade, medo, pânico; em Sociologia e Filosofia, é possível discutir sobre a posição da mulher na sociedade da época, a distinção de classes sociais, em Língua Portuguesa e Estrangeira, há possibilidade de expandir o vocabulário, produzir textos narrativos ou argumentativos e em Biologia e Química, pode-se comentar sobre as reações do organismo quando submetido a baixas temperaturas, a formação dos icebergs.

No projeto pressupõe-se estarem previstas atividades de pesquisa, discussões, apresentações digitais, apresentações orais e o tempo dedicado a cada atividade. No decorrer do processo, cabe ao educador e à educadora mediar as atividades de forma a promover situações de aprendizagem que, gradativamente, aumentem seu grau de complexidade, possibilitando uma intervenção construtivista. Esse projeto pode servir de exemplo para docentes da maneira como é possível trabalhar interdisciplinarmente no componente de Seminário Integrado.

Outra maneira de estimular os educandos e as educandas seria mobilizá-los e mobilizá-las para desenvolverem miniprojetos sociais na comunidade em que a escola está instalada. Promover a arrecadação de alimentos, de roupas, de brinquedos, de livros e programar visitas a orfanatos, creches, lares de deficientes, casas geriátricas a fim de distribuir as doações e dedicar algum tempo ao trabalho voluntário, são ações que têm muito a agregar à formação cidadã.

Da mesma forma, permitir que eles e que elas elaborem eventos comunitários a serem realizados nos sábados letivos, na própria escola, tais como: o dia da solidariedade, o dia do idoso e da idosa, o dia das crianças, nos quais os adolescentes e as adolescentes fiquem responsáveis pela elaboração e pela execução das atividades, promove o sentimento de pertença e a alteridade. Essas atividades requerem um levantamento de interesses da comunidade, a análise de custos e possibilidades de serem executadas, elencar voluntários que se disponibilizem à executá-las, ou seja, uma pesquisa detalhada que pode ser feita no Seminário Integrado. Essas intervenções se enquadram perfeitamente na nova proposta para o Ensino Médio, dentro do referido componente curricular, pois promovem ações sociais.

Ausubel chama a atenção para o fato de que, para ocorrer uma aprendizagem significativa, é necessário que o conteúdo “[...] a ser aprendido seja relacionável à estrutura cognitiva do aprendiz, de maneira não-arbitrária e não

literal”³⁰⁴, ou seja, ser um conhecimento potencialmente significativo. Assim, todos os conteúdos necessários para a análise, discussão ou interpretação dos dados encontrados na pesquisa realizada no Seminário Integrado, se tiverem relevância social para o educando e para a educanda, se constituem material potencialmente significativo.

Saber dimensionar as estratégias metodológicas capazes de despertar o interesse da turma, assim como elaborar os materiais que possibilitem a significação dos novos conceitos, torna-se um desafio para docentes, pois cada turma apresenta particularidades. Desvendar o universo da sala de aula, para, então, poder iniciar a caminhada rumo à aprendizagem, surge como desafio primeiro a docentes. Por outro lado, representa a motivação necessária que impulsiona docentes a repensarem suas práticas constantemente.

3.3. Sala de aula: um universo a desvendar

Inúmeros desafios se apresentam dentro de um espaço tão pequeno e, ao mesmo tempo tão grandioso, que o tornam um universo: a sala de aula. Universo esse, que abriga uma diversidade enorme de pessoas, de interesses, de dúvidas, mas, principalmente, de encontros.

Desses encontros participam educandos, educandas, educadores e educadoras, que buscam crescer, aprender mutuamente, caminhar lado a lado na estrada do conhecimento. Em alguns momentos, essa caminhada precisa de alguém para iluminar o caminho, para motivar seguir em frente, pois a estrada é longa e algumas pedras podem surgir. Alguém que saiba reconhecer as potencialidades de cada um e de cada uma e as estimule, ao ponto de permitir que elas rompam a atmosfera feito cometas. A esse alguém, com coragem e humildade suficiente para encarar tamanho desafio, dá-se o nome de educador ou de educadora. Morin aponta como uma das possibilidades da carreira de educador e de educadora, o ensinar a viver e, por viver, entende “poder desenvolver suas próprias qualidades e aptidões”³⁰⁵

Talvez, o grande desafio, atualmente, para eles e para elas, em relação à sala de aula encontre-se em conciliar interdisciplinaridade, contextualização, complexidade e aprendizagem significativa, na esfera metodológica aliadas com

³⁰⁴ MOREIRA, 1994, p. 156.

³⁰⁵ MORIN, Edgar. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 29.

uma prática reflexiva. Epistemologicamente, esses conceitos são discutidos há décadas, mesmo que com uso de uma roupagem diferente, porém mantida sua essência.

Torna-se ilusório supor que a questão metodológica aflige apenas educadores recém formados e educadoras recém formadas, por não terem sido preparados e preparadas para trabalhar na perspectiva interdisciplinar, contextualizada, voltada para a aprendizagem significativa, na concepção da formação integral do educando e da educanda, tampouco a refletir sobre suas práticas. A *crise metodológica*, assim expressa pela pesquisadora, abrange docentes em geral, mesmo aqueles e aquelas com vasta experiência em sala de aula. Pois, nenhum deles e nenhuma delas, em sua formação, foram ensinados, ensinadas, estimulados e estimuladas a assumir uma postura reflexiva em relação à prática pedagógica. Aliás, considera-se mais complicado estimular que docentes experientes façam a transposição do modelo tradicional de ensino para o proposto atualmente, uma vez que possuem formação e vivência concretizadas com base no paradigma anterior.

Esse fato pode ser percebido quando, seja em reuniões pedagógicas ou mesmo informalmente, se propõe ao corpo docente da escola fazer um projeto interdisciplinar. A discussão é levantada, surgem diversas argumentações contra e a favor, sugestões são incorporadas à ideia original, decide-se o tema, as abordagens, possíveis atividades, inclusive datas, mas quando se questiona a participação efetiva do grupo, pode-se perceber uma resistência à adesão. Muitas vezes, colegas mais novos na profissão apresentam entusiasmo e pré-disposição, mas manifestam suas dificuldades e suas dúvidas em relação à metodologia do trabalho interdisciplinar. Por outro lado, inúmeras vezes, colegas mais experientes resistem à participação, talvez por estarem acomodados, ou por não conceberem o trabalho por projeto como eficaz.

Após alguns anos de prática em sala de aula, torna-se natural sentir-se seguro e acomodar-se. Entretanto, essa acomodação metodológica e epistemológica impede o crescimento profissional e não contribui para o desenvolvimento integral dos educandos e das educandas. A educação é uma das bases da formação cidadã, se a sociedade evolui, cabe a ela acompanhar essa evolução para dar conta dos anseios e das exigências impostas pelos paradigmas emergentes. Dessa forma, refletir constantemente sobre a episteme e sobre a

metodologia das práticas pedagógicas, questionar o seu fazer e fundamentar as possíveis respostas, torna-se fundamental frente à modernidade.

Buscar ser um educador reflexivo ou uma educadora reflexiva deixa de ser uma opção, torna-se necessidade. Ou seja, essa acomodação que resulta da experiência não pode ter espaço no sistema de ensino atual, pois “os professores que só refletem por necessidade e que abandonam o processo de questionamento quando se sentem seguros não são profissionais reflexivos”³⁰⁶ Em um cenário no qual a plateia muda constantemente, se os atores e as atrizes não buscam inovar, a peça torna-se obsoleta e o espetáculo se esvazia.

Donald Schön destaca a relevância do *talento artístico profissional*, que conceitua como os “tipos de competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas”,³⁰⁷ no processo de formação do profissional reflexivo. Segundo o autor a busca por um modelo de ensino que estimule a reflexão sobre a prática, torna-se fundamental para que se alcance a formação profissional na íntegra, pois nem sempre os conceitos teóricos, ou os conhecimentos técnicos abarcam com as necessidades que surgem em situações práticas do cotidiano. Schön, argumenta:

[...] explorarei um pouco das tradições desviantes da educação para o talento artístico e desenvolverei, a partir delas, uma visão geral do que chamarei de “ensino prático reflexivo” – um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talento artístico essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática. Argumentarei que as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento-chave da educação profissional.³⁰⁸

O autor destaca a importância de desenvolver uma prática reflexiva durante a ação, dessa forma pode-se pensar criticamente sobre os fatores que desencadearam determinada situação, seja ela dificultosa ou promissora, e nesse processo, pode-se “reestruturar as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas.”³⁰⁹ Assim, as dificuldades passam a ser vistas como novos desafios, novas oportunidades e podem promover

³⁰⁶ PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 50.

³⁰⁷ SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 29.

³⁰⁸ SCHÖN, 2007, p. 25.

³⁰⁹ SCHÖN, 2007, p. 33.

situações de aprendizagem, inclusive a docentes que buscam inovar suas metodologias.

Transpor o modelo de educação tradicional constitui um trabalho árduo e de longo prazo, uma vez que esse modelo está vigente há muito tempo e parece ter se tornado a metodologia natural a ser usada em sala de aula. Além disso, pouco se tem investido na formação continuada de docentes, o que se torna fundamental para efetivar a nova prática. Todavia, o fazer pode constituir um excelente aliado dos educadores e das educadoras, uma vez que a essência da nova proposta para o Ensino Médio é envolver todas as esferas da comunidade escolar em todas as fases do projeto e, portanto, da metodologia, pode-se compor a ação na execução.

Não se faz necessário estar com o projeto finalizado para dar início às atividades, a construção coletiva pode estar prevista. Conforme aponta Morin:

Uma vez iniciada, qualquer ação tende a escapar das intenções e da vontade de seu ator para entrar em um jogo de interação e de retroação com o meio (social ou natural), que pode modificar seu curso e, por vezes, até mesmo invertê-lo.³¹⁰

Como já comentado anteriormente, envolver a comunidade escolar desde o planejamento das ações pedagógicas enriquece a proposta e a predispõe ao sucesso, pois leva em consideração os interesses e pode contar com a contribuição de todos e de todas. Apresentar um projeto fechado, sem cogitar possíveis contribuições, replica a metodologia tradicional, que não condiz com a intenção desejada.

Ter a humildade de reconhecer que uma única pessoa não detém todo o conhecimento, que não concentra em si todas as competências e as habilidades, portanto que a alteridade se faz necessária, torna-se primordial na profissão de educador e de educadora. Assim como admitir a possibilidade de fracasso em algumas atividades ou, até mesmo, do projeto em si. Nem sempre as ações são bem sucedidas, nem sempre o resultado possível é o desejado, ou o imaginado. A prática ensina a fazer, cabe aos educadores e às educadoras, mas não só a eles e a elas, aprender com as falhas, com as dificuldades encontradas. Perrenoud chama a atenção para o fato de que “em diversos estágios, todos os professores são autodidatas, condenados, em parte, a aprender seu ofício na prática cotidiana.” Na verdade, são os insucessos cotidianos que garantem a evolução da ação pedagógica, pois desafiam a pensar novas possibilidades e aguçam a criatividade.

³¹⁰ MORIN, 2015, p. 46.

Para tal, se faz necessário refletir sobre as ações e repensar as práticas constantemente, aceitar críticas e sugestões.

Mais uma vez, surge a dimensão religiosa como peça fundamental no âmbito da escola. O princípio básico para desenvolver um trabalho como esse é se fazer capaz de perceber a alteridade e reconhecer-se inacabado ou inacabada. Saber ouvir, reconhecer as necessidades, valorizar as potencialidades, respeitar o espaço e dar a devida importância a ela, levar em consideração a dimensão humana constitui o elemento religioso e se torna fundamental no processo educativo.

Docentes reflexivos admitem serem imperfeitos e imperfeitas, consideram-se passíveis de erros, ou, segundo Perrenoud, “um profissional reflexivo aceita fazer parte do problema”³¹¹, fato esse que reforça a presença da dimensão religiosa nesses profissionais. Por isso, entende-se a sala de aula como um espaço permeado pela religiosidade, tanto na esfera interpessoal: percebida em sentimentos como solidariedade, união, fraternidade, amizade, respeito, quanto metodológica: evidenciada em atividades de grupos, no trabalho em equipe, nas rodas de conversa, no acolhimento às diversidades da turma nas discussões. “A vida, o encontro, o diálogo, estes *mistérios* que permeiam a existência do ser, do humano, devem remeter o professor a um pensar para uma revelação, ao entendimento do viver em comunidade.”³¹² Por outro lado, admitir-se como um educador reflexivo, como uma educadora reflexiva, propor-se a olhar criticamente para si e constantemente reformular-se, é reconhecer-se como um eterno aprendiz, traduz-se no “*re-eligere*”, permite tornar-se um meio catalizador da religiosidade nesse universo surpreendente denominado sala de aula.

3.3.1. Docentes: a eclíptica comum às órbitas

As analogias propostas nos subtítulos a partir desse momento ilustram a percepção da pesquisadora em como se estrutura esse universo denominado sala de aula e refletem a influência de sua formação acadêmica. Pretendem salientar, acima de tudo, as inter-relações entre seus elementos e a perfeita harmonia desenvolvida entre eles. Lembrar, que uma simples alteração em qualquer um desses elementos, afeta a todos os demais e desestabiliza o sistema por completo, que se vê obrigado a reestruturar-se. Destacar sua peça principal: o Sol,

³¹¹ PERRENOUD, Philippe. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista brasileira de educação*, n. 12. set./out./nov./dez., 1999, p. 11.

³¹² LEAL, 2007, p. 196.

responsável por mantê-los harmoniosamente dispostos e equilibrados, capazes de funcionar em divina perfeição. Reconhecer a existência de um elemento sagrado, que transcende toda e qualquer tentativa de explicação, mas que se faz onipresente, onisciente, onipotente: Deus.

O Sol, centro do Sistema Solar, força de coesão eterna, representa a religiosidade, percebida em cada pessoa, fonte de inesgotável acalento. Os planetas, os educandos e as educandas, que transitam em suas órbitas, cada qual com características peculiares complexas e beleza própria indiscutível. As órbitas, seus caminhos a percorrerem na construção do conhecimento. Estrelas, asteroides e demais corpos celestes, os componentes curriculares que se misturam e perpassam todas as órbitas. Nesse universo, está incluída a eclíptica, linha imaginária que descreve o movimento aparente do Sol, docentes, que, por não estarem em evidência, nem sempre são lembrados ou são lembradas, mas traduzem o caminho do astro-rei: a religiosidade.

Educadores e educadoras encontram-se em posição privilegiada nesse belo universo. Cabe-lhes mediar as relações nesse encontro diário da rotina escolar. Futuros são depositados em suas mãos e lhes é dada a oportunidade de orientá-los para que brilhem. Ser educador e ser educadora consiste em uma tarefa difícil e de grande responsabilidade, pois muito além de ensinar conhecimentos, ensina-se a ser. Em cada encontro, em cada partilha, pessoas se constroem. Se forem capazes de se entregar sem receio a essa imaculada profissão, de valorizar a oportunidade do encontro e fazer dela um momento de verdadeira comunhão, a satisfação torna-se decorrência.

Com paixão, com sedução mútua, com esta magia da confiança, da entrega e da receptividade, daí sim, surge a possibilidade da mudança, da construção do ser, do conhecimento que transforma e legitima o outro a ser com liberdade e acuidade, pois todo e qualquer envolvimento é recíproco.³¹³

A busca por estabelecer vínculos com os educandos e com as educandas pode ser o melhor caminho para se alcançar os objetivos da formação cidadã. A religiosidade surge como ferramenta fundamental no estabelecimento desses vínculos, pois permite que educadores e educadoras tornem-se sensíveis à alteridade. Já os educandos e as educandas, ao se depararem com o acolhimento, com o respeito oriundo da religiosidade de educadores e de educadoras, se permitem a aproximação e, com ela, desenvolvem o sentimento de pertença que os

³¹³ LEAL, 2007, p. 157.

torna mais receptivos e as torna mais receptivas. Nesse momento, a sala de aula deixa de ser uma obrigação diária e passa a ser vista como um encontro prazeroso de pessoas que se querem bem. “E desta forma pode-se cuidar e criar para que o aprendizado, a educação tenha um elemento essencial para a sua concretização: Prazer.”³¹⁴ Quando se tem prazer em fazer algo, faz-se com vontade, assim, os desafios são encarados como estímulos e as conquistas são devidamente valorizadas, o que acarreta em crescimento pessoal.

Para se alcançar esse perfil de docente, há que se tornar reflexivo e reflexiva³¹⁵, ou seja, refletir continuamente sobre sua prática, dispondo-se a adaptá-la, ressignificá-la ou, até mesmo, mudá-la por completo. “Um profissional reflexivo nunca deixa de se surpreender, de tecer vínculos, porque o que ele observa alude aos seus marcos conceituais [...]”³¹⁶

Atualmente, por não estar incluída na formação dos educadores e das educadoras, a prática reflexiva resulta da necessidade de contornar problemas decorrentes de ações pedagógicas inadequadas, ou seja, como classifica Perrenoud consiste em uma prática reflexiva espontânea, às vezes metódica e coletiva “que os profissionais usam durante o tempo em que os objetivos postos não são atingidos.”³¹⁷ O autor chama a atenção para o fato de que a prática reflexiva pode ser ensinada já na formação inicial dos educadores e das educadoras, o que evitaria que fosse aprendida cotidianamente e de tornar-se, muitas vezes, uma prática defensiva que permite apenas controlar determinadas situações difíceis. Segundo ele, ao desenvolverem-na como uma prática defensiva, alguns educadores e algumas educadoras “se fecham, permanentemente, aos métodos ativos e ao diálogo com outros profissionais.”³¹⁸

Perrenoud elenca dez competências básicas a serem desenvolvidas na formação de educadores reflexivos e de educadoras reflexivas:

1. organizar e animar as situações de aprendizagem;
2. gerir o progresso das aprendizagens;
3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. participar da gestão da escola;
7. informar e envolver os pais;
8. servir-se de novas tecnologias;
9. enfrentar

³¹⁴ LEAL, 2007, p. 194.

³¹⁵ A partir desse momento, o conceito de docente reflexivo passa a ser abordado na perspectiva de LEAL e PERRENOUD, pois a pesquisadora percebe um viés mais teológico, que é de seu interesse, nessa autora e nesse autor.

³¹⁶ PERRENOUD, 2002, p. 52.

³¹⁷ PERRENOUD, 1999, p. 10.

³¹⁸ PERRENOUD, 1999, p. 9.

os deveres e dilemas éticos da profissão; 10. gerir sua própria formação contínua.³¹⁹

O autor define por competências a “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações [sic].”³²⁰ Assim, associam-se às competências básicas elencadas anteriormente, outras competências mais específicas das quais educadores e educadoras precisam dar conta. O quadro a seguir, de confecção da própria pesquisadora, a partir dos enunciados de Perrenoud, se propõe a ilustrar, resumidamente, algumas dessas competências específicas associadas às suas respectivas competências básicas:

Quadro 1

Competências básicas³²¹	Competências específicas³²²
1. Organizar e coordenar as situações de aprendizagem	Conhecimento de conteúdos; capacidade de traduzir conteúdos em objetivos a serem aprendidos; capacidade de aproveitar os conhecimentos dos/das discentes nas práticas pedagógicas; capacidade de elaborar e planejar materiais potencialmente significativos; capacidade de motivar os/as discentes à envolverem-se nos projetos.
2. Gerir a progressão das aprendizagens	Saber adequar os desafios ao nível de desenvolvimento cognitivo dos/das discentes; capacidade de inter-relacionar os conceitos interdisciplinarmente; capacidade de avaliar os/as discentes durante o processo de aprendizagem na perspectiva da formação integral; capacidade de perceber o momento de avançar na progressão da aprendizagem.
3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação	Capacidade de lidar com a heterogeneidade do grupo; capacidade de superar barreiras; capacidade de trabalhar com discentes em diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo; capacidade de estimular a cooperação

³¹⁹ PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed. 2000, p. 14.

³²⁰ PERRENOUD, 2000, p. 15.

³²¹ PERRENOUD, 2000, p. 15.

³²² PERRENOUD, 2000, p. 23-170.

	entre discentes e desenvolver formas de auxílio mútuo.
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho	Capacidade de estimular o desejo de aprender nos/as discentes; capacidade de estabelecer regras e combinações com os/as discentes; capacidade de elaborar opções de atividades formativas possibilitando os/as discentes a identificação por interesse; capacidade de estimular os/as discentes a desenvolverem um projeto de vida.
5. Trabalhar em equipe	Capacidade de desenvolver projetos em equipe; capacidade de formar e coordenar grupos de trabalho; capacidade de analisar e confrontar em grupo situações complexas; capacidade de lidar com conflitos interpessoais.
6. Participar da gestão da escola	Capacidade de elaborar e negociar projetos voltados à comunidade escolar; capacidade de avaliar os recursos da escola e lidar com possíveis limitações; capacidade de propor projetos que envolvem e interessam à comunidade.
7. Informar e envolver os pais	Capacidade de lidar com diferenças de opiniões e mediar situações conflituosas frente ao grande grupo; capacidade de despertar o interesse dos pais e familiares pela aprendizagem dos/as discentes.
8. Servir-se de novas tecnologias	Capacidade de compreender e lidar com o atrativo tecnológico; capacidade de valorizar as novas tecnologias como meios de aquisição de conhecimento e auxiliares no desenvolvimento da aprendizagem.
9. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão	Capacidade de desenvolver atividades voltadas à cultura de paz: não-violência, respeito às diferenças étnicas, sociais e de gênero; capacidade de primar pela boa comunicação em sala de aula e nos demais ambientes escolares; capacidade de promover regras de boa convivência na escola; capacidade de desenvolver o senso de solidariedade e justiça entre os/as discentes.
10. Gerir sua própria formação contínua	Capacidade de reconhecer-se aprendiz e buscar atividades que contribuam para o desenvolvimento e atualização de suas práticas; capacidade de valorizar a formação em grupo como contribuinte no

processo de formação individual.

Quadro 1: Relação entre Competências Básicas e Competências Específicas de educadores/educadoras reflexivos/as. Autoria da pesquisadora, com base nos enunciados de Perrenoud.

Muitas das competências específicas apontadas na tabela anterior podem ser desenvolvidas na prática de educadores e de educadoras. Entretanto, no caso de formação de educadores reflexivos e de educadoras reflexivas essas competências podem ser ensinadas nos cursos de formação, os quais precisam aliar teoria e prática desde o princípio, a fim de garantir o desenvolvimento da prática reflexiva como cotidiana na práxis pedagógica desses educadores e dessas educadoras. Destaca-se, com base na tabela, que, para serem efetivamente reflexivos, educadores e educadoras precisam desenvolver uma visão integral e holística do fazer pedagógico e de sua profissão em si. Novamente, percebe-se a relevância do trabalho interdisciplinar, contextualizado e da dimensão religiosa na prática docente. Perrenoud salienta:

a prática reflexiva e a participação crítica não poderiam se apresentar como pedaços enxertados, e nem mesmo como andares acrescentados ao edifício das competências. São, ao contrário, *fiéis condutores* do conjunto da formação, das atitudes que deveriam ser adotadas, visadas e desenvolvidas *pelo conjunto dos formadores e das unidades de formação*, segundo diversas modalidades.³²³

A formação dos educadores e das educadoras durante seus cursos de graduação, em geral, não contempla essas competências. Já os cursos de formação continuada, propostos pelo Estado do Rio Grande do Sul a educadores e a educadoras da Educação Básica, integrantes do quadro das escolas estaduais, após a implementação do Ensino Médio Politécnico, parecem ter iniciado uma lenta caminhada no sentido de incluir a reflexão nas práticas pedagógicas. Entretanto, seus reflexos não podem ser efetivamente percebidos na atuação imediata dos educadores e das educadoras em sala de aula, pois o período de apropriação e concretização da prática reflexiva pode ser longo.

Incluir a prática reflexiva na formação inicial dos educadores e das educadoras, além de facilitar sua apropriação e sua inserção como rotina na prática pedagógica, apresenta outras vantagens, tais como:

- Fornece aos educadores e às educadoras ferramentas necessárias para tornarem-se versáteis e serem capazes de acompanhar a evolução social que se reflete no ambiente escolar, pois “o professor deve tornar-se alguém que concebe

³²³ PERRENOUD, 2000, p. 10.

sua própria prática para enfrentar *eficazmente* a variabilidade e a transformação de suas condições de trabalho³²⁴;

- Desenvolve a capacidade de se descobrir aprendiz, fundamental para que se consiga alcançar todos os objetivos propostos para a ação pedagógica, pois não basta ensinar, torna-se necessário estimular cada pessoa a buscar seu método de aprendizagem, desenvolver o que Perrenoud designa por “*ensino sob medida*”³²⁵;
- Estimula o desenvolvimento de competências de comunicação e conciliação, extremamente importantes para o bom andamento de trabalhos em equipe, pois fomentam a “regulação reflexiva”³²⁶.

A reflexão influencia globalmente a prática pedagógica, ou seja, na sua fase de planejamento, de execução e de avaliação. No planejamento, auxilia o educador e a educadora a vislumbrar os cenários possíveis, diversificar seus planos e prepara para o acolhimento dos imprevistos. No decorrer da ação, se manifesta na flexibilidade dos educadores e das educadoras durante o processo, segundo Perrenoud, “permite desvincular-se da planificação inicial, corrigi-la constantemente, compreender o que acarreta problemas, descentralizar-se, regular o processo em curso sem se sentir ligado a procedimentos prontos.”³²⁷ Já na avaliação, ou seja, ao término da ação, permite transpor os saberes adquiridos na prática para novas situações semelhantes que venham a surgir.

Sendo assim, os educadores precisam ser preparados e as educadoras precisam ser preparadas para trabalhar em rede, tanto em relação aos saberes, quanto em relação às pessoas, pois o trabalho em equipe torna-se imprescindível na atualidade. Perrenoud salienta a necessidade de se “aprender a viver a escola como uma comunidade educativa”³²⁸, o que pressupõe que educadores e educadoras sabem, além de desenvolver projetos, lidar com os pais e demais membros da comunidade. Além disso, torna-se necessário que educadores e que educadoras reconheçam-se partícipes e responsáveis pela profissão, bem como que procurem “dialogar com a sociedade”³²⁹ a respeito das políticas educacionais.

³²⁴ PERRENOUD, 1999, p. 11.

³²⁵ PERRENOUD, 1999, p. 11.

³²⁶ PERRENOUD, 1999, p. 11.

³²⁷ PERRENOUD, 1999, p. 11.

³²⁸ PERRENOUD, 1999, p. 13.

³²⁹ PERRENOUD, 1999, p. 13.

3.3.2. Religiosidade: o Sol do sistema discente-docente

Perceber a religiosidade como o Sol do universo da sala de aula, abre grandes possibilidades, pois significa reconhecer o elemento religioso como partícipe constante das práticas pedagógicas, mesmo que de forma oculta, não evidenciada. A possibilidade de utilizar a religiosidade como ferramenta auxiliar no processo de aprendizagem de educandos e de educandas do Ensino Médio Politécnico, permite a educadores e a educadoras estabelecer um vínculo com a turma e com cada discente em particular. Essa possibilidade torna-se relevante, principalmente na adolescência, pois

O jovem sente uma profunda necessidade de viver num clima de existência, em que ele próprio sinta que vive e não apenas na superfície, mas concretamente. Clima esse que nasce, antes de tudo, das boas relações entre pais e filhos, entre educadores e educandos e das boas relações dos filhos ou dos educandos entre si. [...] **(o jovem)** procura-se a si mesmo. Quer ver-se autônomo e afirmado. Mostra-se exteriormente autônomo e afirmado. Porém, interiormente sente-se inseguro. Por isso vive irrequieto. [...] Um ambiente, um olhar, uma sugestão, um sorriso muitas vezes fazem mais do que a mais clara das explicações.³³⁰ (Grifo da pesquisadora)

No filme *Divergente*, já na cena inicial de introdução, na qual o sistema de facções é descrito, a protagonista, Beatrice, manifesta, em pensamento, a insegurança característica de adolescentes frente às mudanças impostas pela vida:

Estou com medo... Eles me dirão que não pertencço à abnegação, que terei que abandonar minha família... Mas estou mais apavorada ainda que me digam que terei que ficar...³³¹

Por outro lado, no filme *Insurgente*³³², que dá continuidade à história de Tris, é justamente a dimensão religiosa que salva a humanidade. A protagonista, por acreditar em si mesma e na sua mãe, enfrenta o desafio de abrir a caixa da revelação, mesmo que tenha ouvido dizer que, ao abrí-la, haveria a possibilidade de exterminar os divergentes e as divergentes. Essa confiança capaz de fazer com que a pessoa supere seus medos, as dificuldades que surgem na vida, e a torna resiliente provém da dimensão religiosa. Apenas a fé, a religiosidade intrínseca em cada pessoa, a faz pensar em um bem maior, antes de em si mesma. Por isso torna-se fundamental considerar essa dimensão no universo da sala de aula, perceber a

³³⁰ CHIAPPIN, Achylles. *Características fundamentais da personalidade do educador: pesquisa sobre as qualidades e defeitos do bom e do mau professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2.ed. 2012, p. 52-53.

³³¹ “I’m scared... They’ll tell me I’m not abnegation, that I have to leave my family...But I’m even more scared that they tell me I have to stay”. *DIVERGENT*, 2014.

³³² *INSURGENTE (A série Divergente: Insurgente)*. Direção: Robert Schwentke. Produção: Lucy Fisher, Pouya Shahbazian, Douglas Wick. EUA: Red Weagon Entertainment. DVD, 119 min, 2015.

religiosidade como o elo dos saberes que pode ajudar a trazer sentido à aprendizagem e, por conseguinte, à vida.

Apenas docentes que desenvolvem uma prática sensível à dimensão humana na sala de aula, tornam-se capazes de corresponder aos anseios do público adolescente e, assim, podem orientá-los e orientá-las a caminho de uma aprendizagem significativa. Chiappin aponta como qualidade morais necessárias a bons educadores e a boas educadoras, alguns aspectos da dimensão humana, tais como: o bom exemplo, o entusiasmo contagiante, a imparcialidade justa e equilibrada, a bondade, o autodomínio e a paciência, a alegria e o otimismo e, também, a preocupação com valores espirituais, pois “o espiritual sela a arte, ciência, cultura, educação, que se comunica pela expansão da vida espiritual do educador.”³³³ Morin corrobora com a ideia ao direcionar sua fala para o “bem viver” e aponta a necessidade de introduzi-lo nas práticas de sala de aula. O autor sintetiza sua visão em “uma busca do bem viver que comporta aspectos psicológicos, morais, de solidariedade, de convivialidade. Seria necessário introduzir na preocupação pedagógica o viver bem, o ‘saber viver’, ‘a arte de viver’”³³⁴

Reconhecer que a religiosidade perpassa todas as interações no ambiente escolar, principalmente na sala de aula, na qual elas se estendem por várias horas consecutivas, durante todo o ano letivo, proporciona aos educadores e às educadoras a possibilidade de usarem, como denomina Leal, de seu “poder de sedução”, com intuito de despertar o interesse dos educandos e das educandas pela aprendizagem. Leal salienta que “Quando o mestre professor tomar conhecimento, com sabedoria e sensibilidade, do seu poder enquanto sedutor, economizará tempo e discursos do tipo: ‘tomem nota, isto vale x pontos, quem faltar não ganhará pontos extras, etc’”³³⁵ Uma vez que os adolescentes e que as adolescentes estabelecem vínculos com seus educadores e com suas educadoras, estar em sala de aula, compartilhar aquele momento com colegas, torna-se um momento prazeroso e interessante, até mesmo quando suas vivências pessoais e familiares cotidianas encontram-se em uma fase conflituosa.

Permitir-se olhar a alteridade e mostrar-se sensível a suas angústias, torna educadores e educadoras mais humanizados e, nem por isso, perde-se

³³³ CHIAPPIN, 2012, p. 43-44.

³³⁴ MORIN, 2015, p. 30.

³³⁵ LEAL, 2007, p. 157.

oportunidades de ensinar. Muitas vezes, quando se abre espaço para ouvir o que educandos e educandas gostariam de compartilhar em aula, a ação pedagógica mostra-se mais efetiva e acarreta melhores resultados. Com intuito de exemplificar tal fato, a pesquisadora relembra uma de suas experiências em uma sala de aula do 2º ano do Ensino Médio, em uma escola estadual da capital do Rio Grande do Sul, no primeiro período do dia 26 de junho de 2009...

Impossível esquecer a data, pois foi justamente a reação de um educando frente a um acontecimento trágico ocorrido no dia anterior que motivou a ação pedagógica naquele dia: o falecimento do artista Michael Jackson. Ao adentrar a turma 202 e perceber a presença do educando caracterizado como Michael Jackson, a educadora pressente que se torna difícil por em prática sua proposta pedagógica e dar continuidade ao conteúdo previsto para o dia, pois está ciente do envolvimento emocional do educando com a figura do artista. Assim que os educandos e as educandas a veem, surge o assunto e o educando em questão permanece calado, com semblante extremamente triste. A educadora comenta o assunto de modo geral com a turma e pergunta se o educando gostaria de dizer algumas palavras. Nesse momento ele pergunta se poderia prestar uma singela homenagem e se dirige à frente da sala com um equipamento de som portátil e um dispositivo de armazenamento de mídia nas mãos. A pesquisadora autoriza, senta-se junto aos educandos e às educandas e deixa o adolescente prestar sua homenagem, realizando uma performance da música "Billie Jean".³³⁶ Ao terminar, o educando é ovacionado de pé por seus colegas, por suas colegas e pela pesquisadora.

Aproveitando-se dos giros performáticos e do passo "moonwalk"³³⁷ executados pelo educando, a pesquisadora introduz alguns conceitos de física (centro de massa, velocidade angular, atrito e forças de ação-reação) e conta com a demonstração simultânea dos passos durante sua explicação. A turma toda demonstra grande interesse em aprender, vários colegas e várias colegas solicitam que o educando ensine a realizar os passos e ele encontra conforto na atitude carinhosa e sincera da turma. Apesar da ação pedagógica não ter sido

³³⁶ BILLIE JEAN, Compositor: Michael Jackson, Produção de Michael Jackson e Quincy Jones, EUA: EPIC RECORDS, 1982, duração de 4min 53s, mídia Long Play, data de lançamento: 2 de jan. de 1983.

³³⁷ Passo inventado pelo artista. Consiste em um movimento combinado, no qual o artista movimentava-se como se estivesse andando para frente, mas, na verdade, desliza para trás, parecendo flutuar.

anteriormente planejada, demonstra-se extremamente adequada e satisfatória, pois, além de propiciar um momento de acalento ao educando, permite abordar conceitos importantes de serem trabalhados no componente curricular de Física, estimula ações solidárias e reforça o sentimento de pertença do adolescente em um momento tão difícil de sua vida.

Frente ao ocorrido, a pesquisadora conversa com outra colega e ambas sugerem à diretora proporcionar um momento de celebração do luto pelo falecimento do artista a toda escola: abrir espaço para que, nos dois últimos períodos daquele dia, os educandos e as educandas prestem sua homenagem ao artista com apresentações de canto, de dança, de poesias, etc. A diretora concorda, o “projeto relâmpago” decorre com sucesso e repercute positivamente nas atitudes dos discentes uns para com os outros e para com as outras. A partir daquele dia, o educando protagonista da ação inicial muda completamente sua atitude em relação aos estudos, à turma, aos educadores e às educadoras de um modo geral, melhora sua autoestima e, também, sua percepção em relação à importância da escola para sua vida. Leal corrobora que ações como o exemplo acima, perpassam

[...] a intenção da religiosidade imbricada na esfera social, isto é, refere-se às questões da religião como atributos que envolvem as relações sociais, como sentimentos, apresentados de forma internalizada, porém, identificadas por meio de atitudes nas relações com o mundo e com os homens.³³⁸

A metodologia assumida como padrão na educação tradicional, que retrata os conhecimentos como saberes compartimentalizados, fragmentados, desvinculados da realidade cotidiana dos educandos e das educandas, não permite perceber essas situações, tampouco as reconhece como possíveis motivadoras de ações pedagógicas, “ela se distancia da vida ao ignorar os problemas permanentes do viver.”³³⁹

Reconhecer a dimensão humana, com toda religiosidade nela imbricada, como elemento integrante do fazer pedagógico permite que se aproxime a escola do universo dos adolescentes e das adolescentes. Dessa forma, educadores e educadoras podem “ensinar a religar os saberes à vida [...] a desenvolver uma autonomia [...] que permita enfrentar pessoalmente os problemas do viver.”³⁴⁰

³³⁸ LEAL, 2007, p. 149.

³³⁹ MORIN, 2015, p. 27.

³⁴⁰ MORIN, 2015, p. 28.

Desenvolver a autonomia significa prover educandos e educandas de uma gama considerável de conhecimentos, desenvolver neles e nelas a capacidade de relacioná-los, a fim de aprimorar sua capacidade argumentativa e reflexiva, para que possam dar conta das demandas cotidianas. “A educação para viver deve favorecer, estimular uma das missões de qualquer educação: a autonomia e a liberdade do espírito.”³⁴¹ Assim, apesar de estar relacionado à dimensão humana em uma perspectiva mais holística, desenvolver a autonomia inclui a aquisição de conhecimentos formais. Torna-se infundado, então, pensamentos e alegações de que ao se concentrar em proporcionar o desenvolvimento humano integral, educadores e educadoras estariam negligenciando o princípio tradicional básico da educação formal: os conteúdos. A relevância desses não pode ser negada, entretanto, a maneira de se trabalhar os conteúdos em sala de aula precisa ser revista, pois há que se respeitar as conexões entre eles e suas relações com a realidade dos educandos e das educandas.

Com intuito de possibilitar que os adolescentes e que as adolescentes se apropriem dos conhecimentos formais, torna-se necessário considerar que a compreensão humana relaciona-se diretamente com a alteridade, pois caracteriza-se por ser intersubjetiva. Perceber a alteridade como semelhante, pelo caráter humano, e diferente, pelo caráter pessoal e cultural, auxilia o processo de aprendizagem, pois conduz à compreensão. Morin corrobora: “o reconhecimento da qualidade humana do outro constitui uma pré-condição indispensável a qualquer compreensão.”³⁴²

A religiosidade vivenciada no encontro na sala de aula perpetua o vínculo entre docentes e discentes, auxilia na compreensão dos saberes e facilita o processo de aprendizagem, pois

[...] todo e qualquer conhecimento se dá através do encontro, da participação, do desejo de modificar e ser modificado, da ação enquanto prática, enquanto construção de uma atividade que sensibilize mesmo aqueles possuidores de conhecimento por demais racional. O encontro deve remeter à entrega do momento que sugere uma troca, um esvaziar... Sugere expandir e recolher; a construir o autêntico *Eu*, situado, sendo, se legitimando, recebendo e trocando com o Outro este mesmo Outro que lhe confere esta existência de estar e ser no mundo.³⁴³

³⁴¹ MORIN, 2015, p. 51.

³⁴² MORIN, 2015 p. 73-74.

³⁴³ LEAL, 2007, p. 196.

A ação transformadora que cada educador e que cada educadora pode representar na vida de seus educandos e de suas educandas relaciona-se diretamente com sua religiosidade, manifestada no prazer do encontro, na paixão por desenvolver diariamente seu trabalho, muito além dos horários de aula, o envolvimento torna-se constante, tudo passa a ser visto como uma possível ação pedagógica voltada para seu interesse maior: o desenvolvimento dos adolescentes e das adolescentes. Morin destaca essa característica do perfil dos educadores e das educadoras, e define-a por *Eros Pedagógico*, ao salientar que “é a paixão do professor por sua mensagem, por sua missão, por seus alunos que assegura uma influência possivelmente salvadora.”³⁴⁴

O autor considera que a escola atual falha com os adolescentes e com as adolescentes no que “deveria ser sua missão essencial”³⁴⁵, ao se manter no modelo tradicional de ensino, pois não se preocupa em trabalhar a dimensão humana. A única maneira de se possibilitar que educandos e que educandas conheçam-se a si mesmos e compreendam seus semelhantes, é incluir essa dimensão nas práticas pedagógicas, assim como torná-la parte da filosofia da escola.

Destaca-se, dessa forma a necessidade de se partir para uma humanização das instituições de ensino, de maneira que essas possam acolher a diversidade, a pluralidade característica da sociedade do século XXI. Torná-las verdadeiros espaços de convivência, nos quais educandos e educandas da Educação Básica sintam-se partícipes, estimulados a desenvolver suas potencialidades e acolhidos frente às dificuldades cotidianas de suas aventuras de vida.

³⁴⁴ MORIN, 2015, p. 93-94.

³⁴⁵ MORIN, 2015, p. 54.

CONCLUSÃO

A religiosidade faz parte do ser humano, independente de sua etnia, idade ou classe social e através dos tempos, apresenta-se como um alicerce, integrador de seus valores. A adolescência caracteriza-se por ser uma fase de grandes mudanças e seus reflexos afetam diretamente o processo educacional. Justamente por estarem em processo de formação identitária e a religiosidade constituir parte dessa identidade em construção, adolescentes apresentam uma predisposição à dimensão religiosa. Dessa forma, incluir a religiosidade como ferramenta facilitadora no fazer pedagógico interdisciplinar entre educandos e entre educandas do Ensino Médio, com vistas a promover situações que possibilitem uma aprendizagem significativa, mostra-se viável.

Ao longo da História, percebe-se que cada civilização manifesta sua relação com o Sagrado de forma peculiar. Esses saberes perpassam gerações, são herdados culturalmente e influenciam diretamente as sociedades atuais. Apesar de todo processo de secularização, a dimensão religiosa permanece imbricada na sociedade moderna, apenas a maneira desta manifestar sua relação com o Sagrado sofre alterações. Uma análise fenomenológica e antropológica do elemento religioso como expressão da espiritualidade humana e relacionado com as manifestações concretas da religião vivida, permite perceber a influência da dimensão religiosa na sociedade do século XXI. No Brasil, ao observar os dados estatísticos do IBGE, tem-se a confirmação desse fato: a sociedade brasileira caracteriza-se por um pluralismo religioso. O perfil do povo brasileiro, extremamente vinculado à dimensão religiosa, precisa ser levado em consideração no universo escolar, pois os educandos, as educandas, os educadores e as educadoras levam consigo seus saberes religiosos para a sala de aula.

A escola constitui o principal espaço de convivência de crianças e de adolescentes por vários anos. Uma vez que a legislação vigente aponta para a formação integral dessas crianças e adolescentes, torna-se fundamental retratar a religiosidade no espaço escolar, pois a dimensão religiosa é parte integrante da formação identitária do povo brasileiro. Entretanto, precisa-se levar em consideração a diversidade cultural e religiosa característica da sociedade. Assim, o componente curricular de Ensino Religioso e a liberdade religiosa, ambos assegurados pela legislação, devem estabelecer uma relação dialógica, uma vez que esta constitui um

direito fundamental do cidadão e da cidadã, o que caracteriza o Brasil como Estado Laico.

A laicidade constitui um processo político-social dinâmico, no qual o espaço público precisa ser neutro no que tange a assuntos religiosos. Não pode existir religião mais importante que outra, por isso, torna-se inaceitável que o componente curricular de Ensino Religioso seja proselitista. Há que se respeitar a diversidade religiosa brasileira nas escolas. Nesse sentido, surge a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas, tanto epistemologicamente quanto na esfera metodológica. Uma alternativa viável é trabalhar a dimensão humana da religiosidade, uma vez que essa permeia a sala de aula. Buscar partir dos conhecimentos prévios e da experiência de cada educando e de cada educanda, promover o diálogo, com intuito de construir relações interpessoais baseadas no *bem viver* em comunidade.

A contextualização e a interdisciplinaridade tornam-se fundamentais na promoção da aprendizagem significativa entre educandos e educandas, pois a metodologia tradicional de ensino, que fragmenta os conhecimentos, não responde aos anseios da juventude moderna. Discentes não se satisfazem mais apenas com conceitos teóricos e fórmulas, precisam significar seus saberes, dar sentido ao conhecimento formal. Uma maneira de proporcionar o empoderamento dos conteúdos, a mais eficaz na perspectiva da pesquisadora, é estabelecer relações entre eles e deles com a vida cotidiana. Para isso, educadores e educadoras precisam repensar epistemologicamente suas práticas pedagógicas e, além disso, a metodologia de ensino não pode permanecer restrita à sala de aula, torna-se necessário promover saídas de campo, ações sociais e interações com a comunidade na qual a escola está inserida.

A religiosidade configura-se como um elo dos saberes no universo adolescente, pois permite a educadores e a educadoras o estabelecimento de vínculo com os educandos e com as educandas, uma vez que encontram nela o acolimento. Como pode ser percebido, inclusive em filmes como *O doador de memórias*, *Divergente* e *Convergente*, adolescentes são inseguros e ansiosos por natureza, precisam desenvolver o sentimento de pertença e a interação social contribui para sua formação identitária.

Com intuito de promover a formação integral dos educandos e das educandas, surge a necessidade de voltar-se o olhar para os docentes e para as docentes, pois suas práticas desempenham papel relevante na formação cidadã. A

discussão a respeito das expectativas atuais das ações pedagógicas, implica rever o papel de educadores e de educadoras e incluir a dimensão humana no fazer pedagógico.

A Nova Proposta Pedagógica para o Ensino Médio, válida a partir de 2012 no Rio Grande do Sul, abre espaço para uma prática pedagógica mais efetiva, interdisciplinar e contextualizada, pois o componente curricular de Seminário Integrado permite elaborar situações de aprendizagem integradoras, inclusive fora do ambiente escolar. Entretanto, apesar de beneficiar os discentes e as discentes, essas atividades representam um desafio para muitos educadores e para muitas educadoras, pois não receberam formação para trabalhar de forma interdisciplinar e contextualizada. Nesse momento, torna-se fundamental desenvolver uma postura reflexiva frente à prática pedagógica, a fim de repensá-las. Não apenas suas metodologias para adequarem-se ao novo modelo de ensino, mas também, e talvez principalmente, a episteme do conceito de ensinar, de educar. Para formar educandos críticos, reflexivos e educandas críticas, reflexivas, necessita-se de educadores também críticos, reflexivos e de educadoras também críticas, reflexivas. Questão essa que vai muito além da esfera metodológica, pois ser reflexivo e ser reflexiva torna-se uma questão epistemológica.

Esse trabalho não pretende esgotar a discussão a respeito do tema proposto, pelo contrário, consiste em uma primeira incursão. Questões sobre a pertinência da Nova Proposta para o Ensino Médio implementada no Rio Grande do Sul, em relação aos novos processos de acesso ao ensino Superior, como ENEM e ENADE, permanecem em aberto para discussão futura, uma vez que essa proposta ainda encontra-se em fase de adequação, tanto para docentes, como para discentes. Cabe-se avaliar, também, as políticas públicas designadas ao atendimento a pessoas em situação de vulnerabilidade social, com intuito de viabilizar o acesso ao Ensino Médio e Superior.

O desafio de tornar uma aprendizagem significativa permeia o fazer pedagógico de educadores e de educadoras em todos os níveis do sistema educacional brasileiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacam a importância da contextualização em todas as áreas do saber, com intuito de promover uma aprendizagem mais significativa. A interdisciplinaridade surge como prática fundamental a ser exercitada pelo educador e pela educadora para alcançar este feito. Desta forma, a metodologia aplicada em sala de aula precisa traduzir as

diferentes vivências e crenças que permeiam o mundo, através de uma abordagem histórica, política e social, para que o educando e a educanda passem a ser protagonistas do seu aprendizado, enquanto o educador e a educadora assumem o papel de meros facilitadores e meras facilitadoras da aprendizagem.

Em todo processo de aprendizagem, é fundamental o estabelecimento de vínculos: entre o que se aprende e o que se sabe, entre quem aprende e quem ensina, entre os sujeitos da aprendizagem e com o local em que se aprende. A religiosidade, justamente por estar muito enraizada no educando e na educanda do ensino médio, possibilita a criação de vínculo e pode, então, ser usada como meio facilitador de seu aprendizado.

Antes de se colocar como “mestre”, que tudo sabe e dispõe de quarenta e cinco, cinquenta minutos para professar seu conhecimento àqueles e àquelas que ali estão, educadores e educadoras podem ser seres humanos, com aflições, dúvidas e, acima de tudo, com prazer de estar em sala de aula e poder compartilhar com sua turma a aprendizagem. Humanizar-se e levar em consideração a dimensão humana na práxis pedagógica traduz a contribuição da religiosidade no fazer pedagógico. Perceber a sala de aula como um momento de aprendizagem mútua, permitir-se aprender com os adolescentes e com as adolescentes, aceitar suas contribuições e valorizar a cada um deles como únicos e a cada uma delas como únicas e imprescindíveis para aquele universo, torna o aprender e o ensinar prazeroso, harmonioso e pleno.

Assim como qualquer pessoa, adolescentes percebem quando são acolhidos e respeitados, quando são acolhidas e respeitadas e retribuem com grande intensidade. Ter a sua frente um educador ou uma educadora que se importa com suas angústias, seus anseios, suas realidades, que realmente quer que desenvolvam suas potencialidades, que se tornem pessoas capazes e competentes, estimula que educandos e que educandas vejam significado em aprender. O vínculo estabelecido entre docentes e discentes torna-se fundamental para que os adolescentes e para que as adolescentes vislumbrem uma perspectiva de vida melhor. Muitas vezes os adolescentes e muitas vezes as adolescentes não encontram na família o porto seguro que necessitam para desenvolverem-se, perceber a sala de aula como tal, reconhecer no educador e na educadora a força motivadora pode tornar-se salvífico. A religiosidade que perpassa a dimensão

humana nas relações docentes-discentes é como o Sol que mantém a harmonia do Sistema Solar e sustenta toda a vida no planeta Terra.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011, 110 p.

ARAÚJO, Fernando. O nexó entre política do reconhecimento e secularização. *Cadernos IHU em formação: Laicidade e secularização, a fratura entre os reinos de Deus e de César*. São Leopoldo. Ano XIII, n. 426, 2013, p.18-21.

BERGER, Peter. *Perspectivas sociológicas: uma visão humanística*. Petrópolis: Vozes, 1989, 202 p.

BILLIE JEAN, Compositor: Michael Jackson, Produção de Michael Jackson e Quincy Jones, EUA: EPIC RECORDS, 1982, duração de 4min 53s, mídia Long Play, data de lançamento: 2 de jan. de 1983.

BOBSIN, Oneide. Instituições religiosas e escola no espaço público. In: KLEIN, Remí; BRANDENBURG, Laude; WACHS, Manfredo (Org.) *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2008, p.11-17.

BRANDENBURG, Laude Erandi. A dimensão epistemológica da religiosidade. In: WACHS, Manfredo et al. (orgs). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. São Leopoldo: Sinodal, 2010, 315 p.

_____. *A interação pedagógica no Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal, 2004, 204 p.

_____. Concepções epistemológicas no Ensino Religioso: desafios para a práxis. *Estudos Teológicos*, v. 46, n. 2, 2006, p. 45-59.

_____. KLEIN, Remí.; REBLIN, Iuri.; STRECK, Gisela. (orgs). *Ensino Religioso e docência e(m) formação*. São Leopoldo: Sinodal, 2013, 448 p.

_____. Práxis educativa no Ensino Religioso: confluência entre teoria e prática. In: KRONBAUER, Selenir; STRÖHER, Marga (Org.) *Educar para a convivência na diversidade: desafio à formação de professores*. São Paulo: Paulinas, 2009, p. 79-90.

_____. WACHS, Manfredo Carlos; KLEIN, Remí (Orgs). *VI Simpósio de Ensino Religioso: fenômeno religioso e metodologias*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2009, 232p.

BRASIL, Constituição Federal de 1988.

_____. Lei 9.395/96, *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, 1996, Art.35º.

_____. Lei 9.475, de 22 de jul. 1997. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm> Acesso em 18 Nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução 04/2010*.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução 02/2012*.

_____. Parecer nº 290 do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul, 22 mar. 2000. Disponível em < <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3170.htm>> Acesso em: 04 nov. 2014.

_____. Resolução nº 256/2000. Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Disponível em < <http://www.mprs.mp.br/infancia/legislacao/id3176.htm?impressao=1>> Acesso em 08 dez. 2014.

BRONFENBRENNER, Urie. *Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos*. Tradução de André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011, 310 p.

BURNS, Edward. *História da civilização ocidental: do homem das cavernas até a bomba atômica*. Tradução Lourival Gomes Machado, Lourdes Santos Machado e Leonel Vallandro. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2ª ed. Vol. I., 1968, 717 p.

CALLAI, H.C.; MORAES, M.M. Educar para a formação cidadã na escola. In: *XII Colóquio Internacional de Geocrítica: el control del espacio y ços espacios de control*. Barcelona, 2014, 17p. Disponível em < <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Helena%20Copetti%20Callai.pdf>> Acesso em 22 de set. de 2015.

CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. São Paulo: Publifolha, 2000, 82 p.

CAMBOIM, Aurora; RIQUE, Julio, Religiosidade e espiritualidade de adolescentes e jovens adultos. *Revista brasileira de história das religiões*, São Paulo, ano III, n. 7, Maio 2010, p. 251-263.

CAMINHA, Pero Vaz de. *A carta de Pero Vaz de Caminha*. Porto Alegre: LP&M, 1987.

CARRETERO, M.; CASCÓN, L. Desenvolvimento cognitivo e aprendizagem na adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, 356 p.

CATROGA, Fernando. A separação entre os reinos de Deus e de César. *Cadernos IHU em formação: Laicidade e secularização, a fratura entre os reinos de Deus e de César*. São Leopoldo. Ano XIII, n. 426, 2013, p. 5-11.

CAVALCANTE, Márcia Koboldt; Souza, Rui Antônio (Orgs). *Ensino Médio: mudanças e perspectivas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, 120 p.

CHIAPPIN, Achylles. *Características fundamentais da personalidade do educador: pesquisa sobre as qualidades e defeitos do bom e do mau professor*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2.ed. 2012, 72 p.

CHIAVENATO, I. *Introdução à teoria geral da administração*. 7.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2003, 634 p.

COELHO, D. O desafio de entrelaçar educação, vida e realização. In: CAVALCANTI, M.; SOUZA, R. (org.) *Ensino Médio: mudanças e perspectivas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 31-44.

COLE, Joshua; SYMES, Carol. *Western civilizations: their history & their culture*. London: Norton & Company, 18 ed., 2013.

CORROCHANO, M.; FERREIRA, M.; FREITAS, M.; SOUZA, R. *Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas*. São Paulo: Ação Educativa, Instituto Ibi, 2008, 91 p.

CORTI, A.; FREITAS, M. Universalização e obrigatoriedade do Ensino Médio. In: CAVALCANTI, M.; SOUZA, R. (org.) *Ensino Médio: mudanças e perspectivas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p.23-44.

COSTA, Samuel. *Psicologia da religiosidade: nações, religiões e profecias*. Rio de Janeiro: Silvacosta, 2010, vol 1. 483 p.

DALGALARRONDO, Paulo. *Religião, psicopatologia e saúde mental*. Porto Alegre: Artmed, 2008, 278 p.

DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO, 2010. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em 12 out. 2015.

DREWERMANN, E. *Religião para quê? Buscando sentido numa época de ganância e sede de poder. Em diálogo com Jürgen Hoeren*. São Leopoldo, RS: Sinodal, 2004, 154 p.

DUMÉRY, H. *La foi n'est pas un cri...*, Paris: du Seuil.

ELIADE, Mircea. *História das crenças e das idéias religiosas: da Idade da Pedra aos Mistérios de Elêusis*, Rio de Janeiro: Zahar editores, 1985, 284 p.

ENRICONE, Délcia. *Professor como aprendiz: saberes docentes*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009, 144 p.

FERREIRA, B.W. Abordagens teóricas sobre a adolescência: Arminda Aberastury e Maurício Knobel. In.: FERREIRA, B.W.; RIES, B.E.; SANTOS, B.S.(Orgs.) *Psicologia e educação: desenvolvimento humano adolescência e vida adulta*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2.ed., vol.2, 2003, p.21-34.

_____. Adolescência: caracterização e etapas do desenvolvimento. In.: FERREIRA, B.W.; RIES, B.E.; SANTOS, B.S.(Orgs.) *Psicologia e educação: desenvolvimento humano adolescência e vida adulta*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2.ed., vol.2, 2003, p.15-19.

FLORES, Lúcio Paiva. *Adoradores do sol: reflexões sobre a religiosidade indígena*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FOLLMANN, J. I. Trânsito religioso e o “permanente peregrinar”. *Cadernos IHU em formação: a grande transformação no campo religioso brasileiro*, São Leopoldo, ano VIII, n. 43, 2012, p.18-19.

FRAAS, Hans-Jürgen. *A religiosidade humana: compêndio de psicologia da religião*. Trad. Ilson Kayser e Werner Fuchs. São Leopoldo: Sinodal, 1997, 2ªed, 152 p.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979, 53 p.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992, 107 p.

_____. *Por uma pedagogia da pergunta: Paulo Freire, Antonio Faundez*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985, 84 p.

FRITSCH, R; VITELLI, R ; ROCHA, C. Defasagem idade-série em escolas estaduais de ensino médio do Rio Grande do Sul. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (online), Brasília, v. 95, n. 239, jan./abr. 2014, p. 218-236.

GOMES, Christiane. LINS FILHO, Flávio. *Estado laico: da origem do laicismo à atualidade brasileira*. Disponível em < <http://www.unicap.br/coloquiodehistoria/wp-content/uploads/2013/11/5Col-p.1219-1228.pdf>> Acesso em 13 nov. 2014, p. 1220.

GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro. *Historiografia da cotidianidade: nos labirintos do discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, 132 p.

HIGUET, E.A. Ontologia e religião na teologia da cultura de Paul Tillich: a contribuição da ontologia para a análise religiosa da cultura. *Revista Eletrônica Correlatio*, v. 11, n. 22, Dezembro de 2012, p.5-21. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/issue/view/247>>. Acesso em 21 jul. 2014.

HOLMES, Pablo. Laicidade, secularização e o lugar na religião na sociedade. *Cadernos IHU em formação: Laicidade e secularização, a fratura entre os reinos de Deus e de César*. São Leopoldo. Ano XIII, n. 426, 2013, p.23-27.

INSURGENT (A série Divergente: Insurgente). Direção: Robert Schwentke. Produção: Lucy Fisher, Pouya Shahbazian, Douglas Wick. EUA: Red Weagon Entertainment. DVD, 119 min, 2015.

JUNQUEIRA, Sérgio; RIBEIRO, Cesar. Ensino religioso e espaço sagrado: um roteiro pedagógico a ser explorado. In: KRONBAUER, Selenir; STRÖHER, Marga (Org.) *Educação e Religião*: múltiplos olhares sobre o Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 2013, p. 35-52.

KLEIN, A.M.; PÁTARO, C. *A escola frente às novas demandas sociais*: educação comunitária e formação para a cidadania. Disponível em <http://www4.pucsp.br/revistacordis/downloads/numero1/artigos/1_escola_novas_de_mandas.pdf> Acesso em 23 de set. 2015.

KLEIN, Remí. A pergunta sob um novo olhar no processo educativo-religioso. *Revista Interações*: cultura e comunidade. (revista online) Belo Horizonte: Departamento de Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, v.8, n.14, Jul./Dez. 2013, p. 318-328.

KOENIG, H. Religião, espiritualidade e psiquiatria: uma nova era na atenção à saúde mental. *Revista de psiquiatria clínica*. São Paulo, v.34, supl. 1, 2007.

KRONBAUER, Selenir; SOARES, Afonso. *Educação e religião*: múltiplos olhares sobre o Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, 2013, 166 p.

LAET, Carlos de. *Discurso sobre a educação religiosa*. Disponível em: <<http://permanencia.org.br/drupal/node/698>>. Acesso em: 04 nov. 2014.

LEAL, Alane de Lucena. *Educação e cidadania*: uma inovadora proposta de formação religiosa. São Paulo: Paulinas, 2005, 202 p.

_____. Educação e cidadania: relato de uma experiência com alunos da classe de aceleração em uma escola de Ensino Fundamental em Brasília-DF. *ETD –Educação Temática Digital*, v.8, n.2, jun. 2007, p.192-213.

LEPOUTRE, David. A cultura adolescente de rua nos grandes conjuntos habitacionais suburbanos. In.: MORIN, E. *A religião dos saberes*: o desafio do século XXI. Traduzido por Flávia Nascimento. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, p. 447-453.

MARKUS, Cledes; GIERUS, Renate.(Orgs) *O bem viver na criação*. São Leopoldo: Oikos, 2013, 168 p.

MARTINS, José Renato; SOUSA, Nair Heloisa (Orgs). *Educação para a paz e direitos humanos*. Brasília: Presidência da República, Secretaria Geral, 2008, 248 p.

MENDONÇA, Amanda et al. *O que é a escola pública laica*. Observatório da laicidade na educação. Rio de Janeiro: NEPP-DH/UFRJ. Disponível em <<http://www.edulaica.net.br/artigo/28/conceitos/o-que-e-a-escola-publica-laica/>> acesso em 08 dez. 2014.

MILLER-MCLEMORE, B. Teologia pastoral como Teologia pública. *Estudos Teológicos*, São Leopoldo: EST, v.52, n.1, Jan./Jun. 2012, p. 75-98.

MORAES, Márcia Amaral Corrêa de. *PROEM: vencendo as dificuldades de aprendizagem na escola*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, 192p.

MORAES, Maria Cândida; SUANNO, João Henrique (Orgs). *O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014, 232 p.

MOREIRA, Marco Antônio. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999, 195 p.

MORIN, Edgar *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução de Eloá Jacobina 10ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004, 121 p.

_____. *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Tradução de Fálvia Nascimento, 10. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012, 584 p.

_____. *Ciência com consciência*. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010, 350 p.

_____. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi. Porto Alegre: Sulina, 2015, 183 p.

_____. LE MOIGNE, Jean-Louis. *A Inteligência da complexidade: epistemologia e pragmática*. São Paulo: Peirópolis, 2000, 527 p.

MOTA, Myriam B.; BRAICK, Patrícia R. *História: das cavernas ao terceiro milênio*. 2ª ed. São Paulo: Moderna, 2002.

MURAD, Afonso; GOMES, Paulo R.; RIBEIRO, Súsie. *A casa da teologia: introdução ecumênica à ciência da fé*. São Paulo: Paulinas; São Leopoldo, RS: Editora Sinodal, 2010, 246 p.

NICOLINI, Marcos H. *Laicidades articuladas sócio-historicamente*. Disponível em <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ER/article/view/2886/2788>> Acesso em 13 de nov. 2014.

PAADI – Programa de Apoio à Ação Diaconal das Igrejas. *Ação Diaconal: uma reflexão no contexto nordestino*. Recife: Diaconia, 2000. Série “Ler para Servir”, ano II, nº 2.

PALÁCIOS, J. O que é a adolescência, In.: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.) *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, 356 p.

PAVIANI, Jaime; DAL RI JÚNIOR, Arno. *Globalização e humanismo latino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, 322 p.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002, 232 p.

_____. *Dez novas competências para ensinar: convite à viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000, 192 p.

_____. Formar professores em contextos sociais em mudança: prática reflexiva e participação crítica. *Revista brasileira de educação*, n. 12. set./out./nov./dez., 1999, p. 6-21.

PIAZZA, Waldomiro Octavio. *Introdução à fenomenologia religiosa*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976, 206 p.

PICCININI, Walmor. Psiquiatria e religião através da produção científica. *Psychiatry on line Brasil*, vol 16, n. 10, out. 2011. Disponível em <<http://www.polbr.med.br/ano11/wal1011.php>> Acesso em 22 jul 2014.

RANQUETAT, Carlos Alberto. Jr. *Laicidade, laicismo e secularização: definindo e esclarecendo conceitos*. Disponível em <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/viewArticle/1982>> Acesso em: 13 de nov. de 2014.

_____. Ensino Religioso X ensino laico: a laicização da escola pública na 1ª república. In: KLEIN, Remí; BRANDENBURG, Laude; WACHS, Manfredo (Org.) *Ensino Religioso: diversidade e identidade*. São Leopoldo: Sinodal, 2008, p. 97-103.

REBLIN, Iuri Andréas; SINNER, Rudolf von. *Religião e sociedade: desafios contemporâneos*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2012, 299 p.

REIMER, Haroldo. *Liberdade religiosa na História e nas Constituições do Brasil*. São Leopoldo: Oikos, 2013, 120 p.

RIO GRANDE DO SUL, Assembléia Legislativa, *Lei nº 12.884*, de 03 de Janeiro de 2008.

_____. Conselho Estadual de Educação. *Parecer nº310*, 2012.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014*. 2011.

ROCCA, Susana María. *Resiliência, espiritualidade e juventude*. São Leopoldo: Sinodal: EST, 2013, 284 p.

ROSA, Merval. *Psicologia evolutiva: Psicologia da adolescência*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, vol III, 1983, 134 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução Ernani F. da F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000, 352 p.

SALVADOR César Coll. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento* Tradução Emilia de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994, 159 p.

_____. ALEMANY, Isabel Gómez; MARTÍ, Eduard (Orgs). *Psicologia do ensino*. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artmed, 2000, 408 p.

_____. EDWARDS, Derek (Orgs). *Ensino, aprendizagem e discurso em sala de aula: aproximações ao estudo do discurso educacional*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998, 222 p.

_____. MESTRES, Mariana Miras (Orgs). *Psicologia da educação*. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, 209 p.

_____. PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (Orgs). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Porto Alegre: Artes Médicas, vol. 1, 1995, 356 p.

SANCHIS, Pierre. Pluralismo, transformação, emergência do indivíduo e de suas escolhas. *Cadernos IHU em formação: a grande transformação no campo religioso brasileiro*, São Leopoldo, ano VIII, n. 43, 2012, p.36-39.

SANDRINI, Marcos. *Religiosidade e educação: no contexto da pós-modernidade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, 231p.

SANTOS, B.S. A utilização do computador pelos adolescentes. In.: FERREIRA, B.W.; RIES, B.E.; SANTOS, B.S.(Orgs.) *Psicologia e educação: desenvolvimento humano adolescência e vida adulta*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2.ed., vol.2, 2003, p.95-110.

SARTI, Cynthia Andersen. O feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisitando uma trajetória. *Estudos feministas*, Florianópolis, ano 12, n. 2, 2004, p. 35-50.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2007, 256 p.

SEC-RJ *Caderno de atividades pedagógicas de aprendizagem autorreguladas*. Disponível em <<http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads>> Acesso em 10 de jul. 2014.

SILVA,C.; ALMEIDA, D. *A religião, a religiosidade e os sistemas religiosos*. Disponível em <http://www.ipepe.com.br/idebab.html>. Acesso em 26 mar. 2014.

SOUZA, R. Ensino Médio e protagonismo juvenil. In: CAVALCANTE, M.;SOUZA, R. (org.) *Ensino Médio: mudanças e perspectivas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010, p. 67-78.

SPIECHER, Paulo. Religiosidade e festas na vida colonial: das festas tribais guaranis às celebrações na redução jesuítica. In: DREHER, Martin N.(Org). *500 anos de Brasil e Igreja na América Meridional*. Porto Alegre: EST, 2002, p. 245-252.

STRECK, Danilo. *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, 167 p.

STRECK, Gisela. Adolescentes e religiosidade: aportes para o Ensino Religioso na escola. *Estudos Teológicos*, v. 46, n. 2, 2006, p. 60-73.

TEIXEIRA, Faustino. Catolicismo no Brasil em declínio: os dados do Censo de 2010. *Cadernos IHU em formação: a grande transformação no campo religioso brasileiro*, São Leopoldo, ano VIII, n. 43, 2012, p.12-13.

TELHA, R. *O tempo e a história*. 2013. Disponível em:
<<http://turmadoamanha.com/2013/05/18/a-era-crista/>>. Acesso em: 8 jul. 2014.

The Giver (O doador de memórias). Direção de Phillip Noyce, Produção de Jeff Bridges, Genevieve Hofmeyr, Neil Koenigsberg, Nikki Silver. EUA: Paris Filmes, 2014. DVD. 94 min

UNESCO, DECLARAÇÃO UNIVERSAL SOBRE A DIVERSIDADE CULTURAL. Paris, 2 de Nov. de 2001, Art. 5.

WACHS, Manfredo Carlos; FUCHS, Henri Luiz; BRANDENBURG, Laude Erandi (Orgs). *IV Simpósio de Ensino Religioso: práxis do Ensino Religioso na escola*. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2007, 256p.

WITTROCK, Merlin. *La investigación de la enseñanza: enfoque, teorías y métodos*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1997.