

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

SÍLVIA NATALI ROCHA

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DO SER SOCIAL EM  
INTERFACE COM O ENSINO RELIGIOSO

São Leopoldo

2011

SÍLVIA NATALI ROCHA

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DO SER SOCIAL EM  
INTERFACE COM O ENSINO RELIGIOSO

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestre em Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação  
Linha de Pesquisa: Educação  
Comunitária com Infância e  
Juventude

Orientadora: Laude Erandi Brandenburg

Segunda Avaliadora: Gisela Isolde Waechter Streck

São Leopoldo

2011

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R672i Rocha, Sílvia Natali

A importância da família na educação do ser social em interface com o ensino religioso / Sílvia Natali Rocha ; orientadora Laude Erandi Brandenburg ; co-orientadora Gisela Isolde Waechter Streck . – São Leopoldo : EST/PPG, 2011.

74 f.

Dissertação (mestrado) – Escola Superior de Teologia. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2011.

1. Família – Aspectos religiosos. 2. Ensino religioso. I. Brandenburg, Laude Erandi. II. Streck, Gisela Isolde Waechter. III. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

SÍLVIA NATALI ROCHA

A IMPORTÂNCIA DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO DO SER SOCIAL EM  
INTERFACE COM O ENSINO RELIGIOSO

Trabalho Final de  
Mestrado Profissional  
Para obtenção do grau de  
Mestre em Teologia  
Escola Superior de Teologia  
Programa de Pós-Graduação  
Linha de Pesquisa: Educação  
Comunitária com Infância e  
Juventude

Laude Erandi Brandenburg - Doutora em Teologia - Escola Superior de  
Teologia

---

Gisela Isolde Waechter Streck - Doutora em Teologia - Escola Superior de  
Teologia

---

Dedico este trabalho a meu esposo, Diego Tarantini, que, de maneira especial e incondicional, esteve presente em minha vida, mesmo com a distância durante o período em que estava estudando no Sul do Brasil, me apoiou, não permitindo que eu fraquejasse, mostrando a todo tempo o lado positivo das dificuldades encontradas para chegar até aqui.

## AGRADECIMENTOS

Agradecer não é fácil, até porque sempre nos esquecemos de alguém. Na última vez, faltou alguém muito especial, e ela não está mais entre nós para receber meus agradecimentos. No entanto, agradecer é admitir que existiram momentos nos quais se precisou de alguém, é reconhecer que o ser humano jamais pôde levar consigo o dom de ser autossuficiente, pois ninguém cresce sozinho: sempre é possível um olhar de apoio, uma palavra de incentivo, um gesto de compreensão, uma atitude de amor. Assim, apresento meus agradecimentos:

A Deus, pela vida e por me dar a oportunidade de mais essa realização. Cada vitória é única pela sua participação e pela sua presença;

Ao meu pai, Rochinha, a minha mãe, Marlene. Eles sabem o quanto é importante para mim e o quanto foi duro chegar até aqui. Obrigada!

Aos meus irmãos, Toshi e Marcos, pela ajuda desde buscar e levar ao aeroporto até o auxílio nas tarefas, vocês são a minha *joia rara*;

Aos meus sobrinhos, Neto e Marquinhos, pela ausência e a contradição do que somos e do que fazemos. Neto, eu não perco mais seu aniversário. “Avião sem asa fogueira sem brasa sou eu assim sem você”;

Ao meu companheiro de estudo e amigo, Padre Gilton, nada aconteceria, na verdade, não fosse essa pessoa linda, querida e de uma motivação rara;

Aos meus colegas de estudo, Antônio Fagundes e Carlos Magno, as tardes na EST e as madrugadas valeram a pena;

À minha querida Ana Sheila, companheira e amiga inseparável nas atividades, apresentações e correria para a compra de passagens;

Aos professores, pela atenção durante as orientações na EST;

A todos que contribuíram e veem com alívio este fim/início de etapa e que estão tão felizes quanto eu, obrigada! Vocês amaram e torceram o suficiente para encorajar e garantir a minha vitória, a todos a minha profunda gratidão e eterno respeito.

*Há momentos na vida em que sentimos tanto a falta de alguém que o que mais queremos é tirar esta pessoa de nossos sonhos e abraçá-la. Sonhe com aquilo que você quiser. Seja o que você quer ser, porque você possui apenas uma vida e nela só se tem uma chance de fazer aquilo que se quer. Tenha felicidade bastante para fazê-la doce. Dificuldades para fazê-la forte. Tristeza para fazê-la humana. Esperança suficiente para fazê-la feliz.*

(Clarice Lispector)

## RESUMO

O presente estudo tem por objetivo estudar a formação dos vínculos entre a família como instituição múltipla e a religiosidade como instância performativa ao Ensino Religioso, analisando a importância da família e suas crises na contemporaneidade. Sob um viés crítico, olharemos as dinâmicas consideradas “pós-modernas” que vêm surgindo nos processos de desenvolvimento não só tecnológico mas também nos processos sociais, os quais têm sido pautados por uma ética “pós-moralista” que exalta mais os desejos pessoais do que a solidariedade e o compromisso com o coletivo. Desta forma, compreendemos que a educação, por excelência, deve carregar em seu âmago uma característica essencialmente especulativa, em outras palavras, ela deve nascer com a capacidade humana de problematizar e especular sobre o mundo e sobre ela mesma. Tal educação nasce, portanto, com o diálogo, ou seja, com a reflexão, com a discussão, com o perguntar, enfim, com a associação de pessoas motivadas pelo interesse comum da investigação. Nesse sentido, o Ensino Religioso deve se fazer plural e crítico da própria religiosidade humana para poder se constituir como aporte relevante à sociedade.

**Palavras-chave:** Ensino Religioso. Religiosidade. Família. Cuidado. Educação.

## **ABSTRACT**

This study aims to study the formation of bonds between the family as a multiple institution and religion as performative instance to the Religious Education, analyzing the importance of family in contemporary society and its crises. Under a critical bias, look at the dynamics considered "postmodern" that have emerged in the development process not only technological but also social processes which has been guided by ethics "post-moralist", that extols the personal desires more than solidarity and commitment to the collective. Thus, we understand that education, par excellence, should carry at its core an feature essentially speculative, in other words, it must born with the human capacity to discuss and speculate about the world and about herself. Such education is born, so the dialogue, i.e. through reflection, with discussion to ask, finally, with the association of people motivated by common interest in research. Thus, the Religious Education should be made plural and critical of their own human religiosity in order to be relevant as a contribution to society.

**Keywords:** Religious Teaching. Religiousness. Family. Care. Education.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 A FAMÍLIA .....	14
1.1 A família e seus desdobramentos na modernidade.....	14
1.2 Dificuldades e possibilidades da família na sociedade contemporânea.....	20
1.3 Novas configurações familiares.....	22
1.4 As exigências da sociedade neoliberal sobre a família e suas implicações ....	28
2 A EDUCAÇÃO DO SER SOCIAL .....	30
2.1 O papel e a função social da educação.....	30
2.2 Educação na Constituição Federal do Brasil.....	35
2.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional .....	38
2.4 O enfoque psicológico da aprendizagem .....	40
2.5 O ser cognoscente e a racionalidade .....	44
2.6 As tecnologias da informação na educação .....	47
3 EDUCAÇÃO E ENSINO RELIGIOSO.....	51
3.1 A história da educação brasileira .....	51
3.2 O Ensino Religioso .....	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	66
REFERÊNCIAS .....	69

## INTRODUÇÃO

Em um momento mundial de grandes incertezas, com a eminência de mais uma guerra estúpida, entre as duas Coreias, movida por interesses estranhos ao sentido da vida em sua multiplicidade incorrigível, pensar o Ensino Religioso é um exercício primoroso, e o fazemos com o ânimo mesclado de entusiasmo e de cautela em relação ao que o futuro nos apresenta. O entusiasmo vem em parte do momento histórico favorável ao florescimento de novas vozes e atitudes de indignação contra a miséria e a insensatez da condição humana privada de sua potência realizante – como nos diria Nietzsche – e amarrada ao fatalismo da história definida e engendrada pela tecnociência dominante, disseminadora da mobilização capitalista total e instituidora de desigualdades sociais extremas e desumanas.<sup>1</sup>

A cautela, por sua vez, advém da constatação da predominância mundial de forças de controle político, instituídas pela usurpação da vida em sua abertura e inacabamento. Diante de tudo isto, perguntamo-nos como a educação, no seu sentido próprio, deve agir para diminuir as distâncias materiais e simbólicas entre os seres humanos? Vivemos, sem dúvida, um momento de grandes decisões históricas, que afetam os desígnios do planeta em sua totalidade e não apenas de alguns povos isolados. O poder da tecnociência nos invadiu, essencialmente, o acontecimento da vida.

Tememos a indigência da condição humana. E porque somos levados a decidir por absoluta necessidade vital, uma educação em Ensino Religioso que promova a solidariedade nas relações humanas, a começar pelas microrrelações até chegas às macrorrelações de modo a distribuir melhor o acesso à vida justa e digna, é urgente. Cremos que uma educação em Ensino Religioso pode proporcionar o reflorescimento de modos de agir solidários e não-hegemônicos e uma abertura aos sentidos de uma revolução de todos os valores nas relações cotidianas.

Convencidos de que os processos de significação da educação em Ensino Religioso favorecem a valorização do que é propriamente humano em sua cotidianidade, afirmamos que este – como projeto de valorização da fé privada em âmbito público, e problematizada como fenômeno religioso – se faz indispensável na contribuição de modos de agir solidários e não-competitivos, modos que nos levam a

---

<sup>1</sup> NIETZSCHE, Friedrich. *A vontade de poder*. v. 2. Porto: Rés, 2004.

enfrentar os desafios da civilização contemporânea a partir do que se encontra em nossa vizinhança e ambiência social, como reserva de cordialidade e respeito às singularidades viventes, não somente às humanas mas também às de todos os seres vivos.

Isso mostra o tamanho da tarefa que se apresenta para a educação em Ensino Religioso em nosso país, tendo pela frente uma sociedade na qual tudo é feito e fundado em valores de mercado.<sup>2</sup> Neste sentido, há de se reinventar a estrutura das relações sociais para que se possa dar conta da realização da equidade entre os seres humanos. Tal equidade há de começar na base da sociedade, a partir da educação que cuide da potencialização da vida em todos os seus possíveis eventos benfazejos, isto é, o humor e a disposição apropriados à benquerença da vida em seu viço germinal. Afinal, cremos que o ser humano não é uma coisa entre coisas.

Qualquer ser humano requisita, para poder florescer benfazejamente, de muito cuidado e de muito amor. Cuidamos do que temos em mãos e do que está diante de nós. Primeiramente, cuidamos de nós mesmos. O cuidar do outros nasce desse encontro consigo mesmo; fundamento de toda bondade.<sup>3</sup> Há muito que fazer para que gerações futuras possam ainda usufruir da benquerença, para que sejam amadas por sua condição humana. A falta de incentivo em nosso país na área de educação não é uma novidade. Ela está presente na história da educação há muito tempo. Se nosso país se apresenta fraco na educação como um todo, seria diferente em relação ao fenômeno religioso como tema e disciplina escolar?! Daí a tarefa daqueles envolvidos com a educação em Ensino Religioso ser tão mais indispensável quanto difícil.

Na tradição judaico-cristã, a concepção de pessoa é apresentada a partir da religiosidade como uma dimensão constitutiva do ser humano e, portanto,

---

<sup>2</sup> SUNG, Jung Mo. *A idolatria do capital e a morte dos pobres: uma reflexão teológica a partir da dívida externa*. São Paulo: Paulinas, 1989.

<sup>3</sup> Por *cuidado* há de ser referenciada aquela estrutura ontológica da qual trata o filósofo Martin Heidegger, em sua obra-mestra: *Ser e Tempo*, na qual a estrutura mesma do ser humano é designada pelo termo *Sorge* (cuidado) que expressa ao mesmo tempo a sua capacidade para se lançar ao mundo como *projeto* que tem em outros seres humanos, também lançados *ai no mundo*, seu conjunto existencial de articulação temporal, o que o torna um ser histórico. HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. 13. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: São Francisco, 2004. p. 255.

objetivável, a ser identificada e desenvolvida.<sup>4</sup> Yvone Maria de Campos Teixeira da Silva expressa profundamente o seguinte:

Cabe-nos, ao reconhecer a dimensão religiosa como constitutiva do ser humano, refletir sobre o que podemos aportar à educação e ao nosso aluno de modo especial, contribuindo, em cada adolescente, em cada jovem. É preciso ser sensível ao apelo do ser humano que busca sentido da sua própria vida e também da vida da sociedade em que vive. Talvez o grande desafio esteja em decifrar esse apelo e propor um caminho, uma via, uma resposta [...] Não caberia ao Ensino Religioso ajudar o educando a compreender, de maneira nova, as verdades de sempre, possibilitando-lhe organizá-las num novo quadro de referências?<sup>5</sup>

A compreensão de determinados valores da atual sociedade cristã ocidental é a correspondente religiosa secularizada. A ética a partir do mérito, a igualdade do gênero humano, noção de direito humano concernente à proteção do corpo, entre outras muitas noções, são questões retiradas, em grande medida, do âmbito teológico-prático das tradições religiosas cristãs que se desenvolveram no Ocidente. Muitas destas formas religiosas formam a base jurídica do Estado Moderno.<sup>6</sup> Estes pressupostos estão, hoje, envolvidos em aportes ético-morais que constituem muitos dos discursos edificantes a sobressaírem-se nas elaborações político-pedagógicas, basta-nos a lembrança da importância que tem a teologia na obra de Paulo Freire para avaliarmos a questão.<sup>7</sup>

Desta forma, pensar o Ensino Religioso a partir da importância dos conceitos de família e de religiosidade se torna tarefa heurística, pelo menos a dizer em sentido pedagógico-existencial, ou seja, como exercício de dizer a própria palavra em âmbito problematizador. Sob o viés do conceito de família, a análise primará pela relação e importância que possui a construção subjetiva na criança dos princípios religiosos; sob o viés do conceito de religiosidade, o que não consideramos uma tautologia – uma vez que o fenômeno religioso é dado em visão plural – e o que faremos é justamente olhar por uma ótica determinada a importância da

---

<sup>4</sup> A noção moderna de pessoa é resultante de um longo processo de personalização que a cultura judaico-cristã efetivou nos lugares em que ela produziu, ou influenciou a cultura, por meio do batismo. MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. Lisboa: Martins Fontes, [19--].

<sup>5</sup> SILVA, Yvone Maria de C. T. A emergência do fenômeno religioso e o papel do professor. *Diálogo: Revista de Ensino Religioso*, São Paulo, v./n. 0, p. 21-26, trimestral, 1995.

<sup>6</sup> São conhecidas as teses de Carl Schmitt de que todos os conceitos da moderna teoria de Estado são conceitos teológicos secularizados. SCHMITT, Carl. *Teología política*. Buenos Aires: Struhart & Cia, 1985. p. 95.

<sup>7</sup> WACHS, Manfredo C. Teologia e Pedagogia num pensar conjunto. *Estudos Leopoldenses: Educação*, n. 2, v. 3, p. 129-137, 1998.

religiosidade, consideraremos a relevância social da religião para a construção da relação necessária dos aspectos privado e público. Portanto, a religiosidade que pautaremos como nosso caleidoscópio será de matiz evangélico-protestante, e a abordagem a respeito de família concorrerá pela multiplicidade de tipos e formas de família, o que será de relevante fator é o fenômeno de *cuidado* que comporta a ideia de família. A dissertação terá a seguinte estrutura: no primeiro capítulo discutiremos o conceito de família e suas mudanças na atual conjuntura. No segundo capítulo, avaliaremos a educação do ser social e suas implicações advindas da nova concepção que deu ao Ensino Religioso a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No terceiro capítulo, analisaremos a importância da religiosidade para a educação e, conseqüentemente, para o Ensino Religioso.

## 1 A FAMÍLIA

### 1.1 A família e seus desdobramentos na modernidade

A modernidade apoiou-se no Iluminismo e d'ele advinha sua justificação filosófica e sua base de ação.<sup>8</sup> Emancipação e autonomia política, cultural e, sobretudo, religiosa, assim como a saída do ser humano da minoridade são algumas das características e ideais postulados pelo Iluminismo.<sup>9</sup> O desenvolvimento da ciência, com a valorização da racionalidade, tornou-se o objetivo primordial com o qual se poderia concretizar o domínio da natureza para satisfazer as necessidades dos seres humanos, ampliando assim a liberdade.

A supervalorização da racionalidade fez-se presente no progresso das ciências exatas e naturais, cujo método seria aplicado igualmente à elaboração de formas racionais de organização da sociedade, na qual o sujeito poderia se tornar indivíduo ativo.<sup>10</sup> A multiplicação da capacidade produtiva associada ao melhor aproveitamento dos recursos humanos e materiais foram realidades possíveis graças ao desenvolvimento técnico e científico. Em tal contexto, realidades antes impensáveis, como decisões participativas e liberdade de expressão, tornaram-se realidades objetivas.

Os avanços conquistados produziram um clima de grande otimismo, uma vez que, com a ciência, acreditava-se que fosse possível responder aos porquês de todas as coisas. Todavia, alguns fatos históricos, sobretudo, as duas grandes Guerras Mundiais, transformaram o otimismo em uma visão de descrença muito grande, o que foi caracterizado pelos diversos tipos de niilismo europeu. Do mesmo conjunto de fatos, originou-se certa descrença na instituição designada "família", desencadeada juntamente à crise com respeito à modernidade, da qual adveio uma grande crítica aos projetos metanarrativos como expressão nítida da crise de valores no desenvolvimento humano baseado na racionalidade como paradigma.

---

<sup>8</sup> CASSIRER, Ernst. *Linguagem e mito*. São Paulo: Perspectiva, 1992. p. 43.

<sup>9</sup> KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura e outros textos filosóficos*. São Paulo: Abril, 1974. p. 82.

<sup>10</sup> ROUANET, Sérgio Paulo. *As raízes do Iluminismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987. p. 62.

Há quem defina como pós-modernidade o momento histórico atual,<sup>11</sup> profundamente marcado pelas mudanças aceleradas, pela fragmentação, pela desintegração e, sobretudo, pela forte influência exercida pelas exigências do capitalismo.<sup>12</sup> Há, por outro lado, quem interprete o mesmo fato como um momento de crise da modernidade.<sup>13</sup> Há, contudo, aqueles que afirmam que tais mudanças sociais e culturais modificaram de forma definitiva a estrutura do modelo familiar burguês baseado no molde patriarcal.<sup>14</sup>

A partir da crise da família, como uma metanarrativa criada na modernidade, é possível perceber que os indivíduos na sociedade atual, sobretudo as crianças, encontram dificuldades para atingir uma estabilidade psicológica, o básico para desenvolver um aprendizado de qualidade satisfatória. A perda do equilíbrio na família revela-se na sua incapacidade de executar ações sociais, antes consideradas de sua responsabilidade, dentre as quais a experiência e a transmissão dos valores que dão os critérios de orientação da conduta em sociedade. O fenômeno “família” se constitui em uma das “colunas” de sustentação para o processo de desenvolvimento da criança.

A partir dessa crise na instituição familiar, percebe-se o desenrolar de um contexto de carências, não apenas psicoafetivas, desencadeando uma série de delinquências, de marginalizações, de violências, quando não da prostituição. A fragilidade dos vínculos familiares impede que haja um zelo e um cuidado mútuo entre seus membros, sendo, em decorrência, tanto mais difícil a integração social para eles.<sup>15</sup>

Assim como os tempos são outros, como os valores e os caracteres não são mais os mesmos, que a dinâmica da vida social se transforme com velocidade incapaz de ser acompanhada pelos moldes tradicionais de família, igualmente, estes

---

<sup>11</sup> LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Barueri: Manole, 2005. p. 31s.

<sup>12</sup> LIPOVETSKY, Gilles. *A sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Barueri: Manole, 2005. p. 15s.

<sup>13</sup> FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

<sup>14</sup> WEBER, Elisa. *A desconstrução da família como instituição privada: desvelando a falácia da modernidade contra as mulheres*. 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2004.

<sup>15</sup> CECCONELLO, Alessandra Marques; ANTONI, Clarissa De; KOLLER, Sílvia Helena. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicol. Estud.*, v.8, n. esp, Maringá, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa07.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2011.

adquirem novas configurações. Diversas são aquelas constituídas por um dos pais apenas, em geral, a mãe, sem que, no entanto, viva-se um tipo de matriarcalismo. Nestes casos, há, geralmente, um padrasto que passa a ditar as regras. Em outros, constituída somente pelo pai, em detrimento da mãe, nos quais a sua presença é substituída por uma madrasta. Tal desestruturação ou reconfiguração familiar nem sempre oferece condições saudáveis para o desenvolvimento da criança, mergulhada em constantes conflitos de diversas naturezas, pois, nestes casos, certamente a criança ou as crianças não são o objeto do projeto familiar, mas seres que, em muitos casos, vieram ao mundo por motivos outros que não a elaboração de rumos bem definidos para um conjunto familiar saudável do ponto de vista do *cuidado*.<sup>16</sup>

Quando um dos “pais” se encontra na condição de pai ou mãe não biológicos (padrasto/madrasta) talvez, em muitos casos, essa situação crie certa falta de sentimento de pertença e permita que não sejam desenvolvidos vínculos de responsabilidade pela educação e desenvolvimento da criança. A falta de sentimento de pertença na família pode ser um dos fatores que imprime na criança certa indiferença quanto aos vínculos fenomenológicos sociais, o que pode possibilitar que a sociedade seja vista como um *ente* dissociado da criança, conseqüentemente oferecendo situações de riscos psicológicos e sociais na grade estrutural da compreensão da criança do significado e importância da valoração do *outro* como *ser imediato*.<sup>17</sup> Quando estes vínculos fenomenológicos são destruídos, e se instala um quadro de individualismo extremo, os danos podem chegar à beira da delinquência, a qual o Estado enfrenta apenas usando a força coercitiva da polícia. Pensar na constituição atual da família é questionar a função e papel social que ela possui. Isso implica compreender que por família seria necessário pensar que os modelos vigentes constituem sua positividade.

No âmbito familiar, a criança inicia suas primeiras aprendizagens, estendendo-se posteriormente à escola. Ela passa pela experiência de ser acolhida. Suas primeiras conquistas são presenciadas primeiramente pela família, a qual reage com estímulos para o desenvolvimento de novas conquistas e novas habilidades. É o que Munhoz argumenta:

---

<sup>16</sup> HEIDEGGER, 2004, p. 261.

<sup>17</sup> LÉVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis: Vozes, 1993.

É observando a interação existente entre os membros da família que podemos compreender como se dá a circulação do conhecimento e o acesso à aprendizagem. Cada membro da família tem uma forma própria de aprender e operar ao construir o próprio conhecimento, ou seja, uma modalidade de aprendizagem que o permite aproximar do desconhecido para agregá-lo ao saber.<sup>18</sup>

Sendo assim, a aprendizagem ocorrerá na produção e percepção das diferenças entre os pais e os filhos, entre aquele que ensina e aquele que aprende. Neste sentido, é importante o ato de estimular o pensamento da criança, ouvindo suas indagações e questionamentos, permitindo que faça escolhas e que, dentro dos seus limites, se responsabilize por elas, ajudando-a a desenvolver sua autonomia e a se relacionar com os limites necessários. Isto, de fato, pode ser feito independentemente do nível de educação escolar dos pais, sem que implique qualquer prejuízo ao processo escolar formal.

É nesse contexto que a família imprime suas marcas no sujeito, moldando-o conforme acredita serem corretos seus juízos de valor. Estas marcas, no entanto, poderão vir carregadas de frustrações, atribuindo aos filhos a responsabilidade de os superarem, ou de continuar uma tradição familiar.<sup>19</sup> Os pais, inconscientemente, deixam aos filhos e filhas a carga de refazerem suas histórias, mas refazê-las de tal maneira que nada deva ser mudado, em termos de tradições as mais variadas formas. O paradoxo em que a criança está presa produz logo efeitos violentos. Em tal contexto, raramente há oportunidade para o bem-estar necessário para que a criança se realize. O contexto no qual cresce a criança, de uma geração a outra, acaba por se destradicionalizar-se.<sup>20</sup>

Em algumas famílias, a capacidade de protagonizar autonomamente o pensamento é podada, impedindo a criança de escolher, de negar ou questionar. Este fato, associado a outros, pode refletir negativamente na aprendizagem da criança, quando for elaborar e interpretar textos, realizar pesquisas e, sobretudo, quando for necessário tomar uma decisão, pois estas ações estarão comprometidas pela insegurança e pelo comportamento de submissão. Toscano sustenta que:

---

<sup>18</sup> MUNHOZ, Tânia. *Desenvolvimento sustentável e educação ambiental*. Disponível em: <[www.intelecto.net/cidadania/meio-5.html](http://www.intelecto.net/cidadania/meio-5.html)>. Acesso em: 5 jan. 2004. p. 25.

<sup>19</sup> Essa era a recomendação de John Locke: “Devemos cuidar para que nossos filhos, quando crescidos, sejam como nós próprios”. LOCKE *apud* HUNT, Lynn. *A invenção dos Direitos Humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. p. 61.

<sup>20</sup> HEELAS, Paul. A Nova Era no contexto cultural: pré-moderno, moderno e pós-moderno. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1-2, p. 16-33, 1996.

O processo de socialização da criança inicia-se já no aleitamento, outras vão mais longe e chegam a vê-lo a partir da vida intra-uterina. Sem querer enxergar a importância desta fase pré-natal nesse processo, assim, deveríamos perceber os fatores condicionantes de atitudes e comportamentos, embora não possamos chegar ao exagero de vê-los como determinantes e inflexíveis na vida futura.<sup>21</sup>

A participação e presença efetiva da família no desenvolvimento da criança se confrontam com as dificuldades da sociedade atual. Além do analfabetismo cultural relacionado aos dispositivos sociointeracionais ligados aos processos de percepção política, do exagerado individualismo, que mais das vezes se caracteriza como niilismo (nada além do próprio sujeito imerso na fruição de seus mais egoísticos desejos) do consumo excessivo de substâncias entorpecentes, das consequências advindas das novas configurações familiares, como ausência de um dos pais, há, ainda, a necessária ausência diária dos pais para trabalhar. Há casos em que as crianças sofrem a ausência dos pais o dia todo.<sup>22</sup>

Pais imersos na atual sociedade, caracterizada pela sobrecarga de dificuldades, principalmente para a família, sentem-se, por vezes, impotentes perante os desafios que se apresentam. Diante da necessidade da educação de seus filhos, os pais tendem a tomar suas próprias vidas como exemplo, depositando, por vezes, na escola a esperança e a responsabilidade de educarem seus filhos. As instituições de ensino, por outro lado, oferecem a educação baseando-se em modelos normativos de família estável, emocional e economicamente, segundo o qual o que se aprende em sala de aula será intensificado, revisado e reforçado em casa, o que ocorre de maneira dinâmica entre as instituições do Estado.<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> TOSCANO, 1991, p. 57.

<sup>22</sup> ANDRADE, Márcia Siqueira de; BARROS, Bianca Benevides. *Ausência paterna e aprendizagem do filho: uma análise psicológica*. Disponível em: <[http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd\\_ix\\_conpe/IXCONPE\\_arquivos/17.pdf](http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/17.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2011.

<sup>23</sup> Neste sentido, as escolas passam a realizar o processo de institucionalização da história nos corpos das crianças. Aquilo que o Estado deseja, para seu bom funcionamento, é marcado nos corpos a partir dos processos de educação com a disciplinarização de matérias e com a curricularização dos pressupostos ideológicos de manutenção do próprio Estado. Trata-se daquilo que Louis Althusser denominou de Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) ou seja, diferentemente dos dispositivos de aparelhos repressivos de Estado, os quais funcionam a partir do uso “legítimo” da violência, os AIEs funcionam como instituições de caráter privado – em muitas situações funcionam em caráter público também – a partir da “ideologia”. Isto é, a violência que mantém e justifica a diferença de classe social é realizada e sentida de maneira difusa, está diluída entre as instituições da sociedade como as escolas, as autarquias judiciárias e administrativas dos governos municipais, estaduais e federais, a imprensa e na arte, etc. ALTHUSSER, Louis. *Os Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 67-71.

A ação educativa, por meio do processo pedagógico, desempenha alguns conteúdos que não estão intercalados condizentemente com o contexto familiar. Em muitos contextos, não há parcerias entre pais e escola, nem entre pais e filhos, todos como aprendentes. Logo, percebe-se que, em sua maioria, os pais componentes das famílias pobres não acompanham o desenvolvimento educacional de seus filhos, outros sequer sabem se, de fato, o filho que saiu de casa tem a sala de aula como destino final. Para desenvolver uma parceria, um companheirismo dos pais para com os filhos, sobretudo no que se refere à sua formação, é necessária uma relação saudável e suficiente para sustentar a possibilidade de um diálogo.<sup>24</sup>

A comunicação da sociedade com a família e desta com a instituição educacional tem, via de regra, por princípio responder à pergunta: que tipo de pessoa se deseja formar? A educação formal, assim como a formação não formal, tem a função de integrar ao caráter e personalidade da pessoa humana, que passa pelo processo educativo, os valores sociais abrangentes de determinada sociedade. Uma vez que estes se encontrem em crise, a família terá também grandes dificuldades de conclusão satisfatória desta tarefa. Diante deste fato, percebe-se a urgência de se pensar as dificuldades e as possibilidades da família na sociedade contemporânea, uma vez que se faz impossível a formação do indivíduo sem a presença e a ação da família. Toscano afirma que:

A família surge a partir de um momento na história em que determinadas condições culturais (incluindo fatores econômicos e políticos), se fizeram presentes e, desde então, ela vem respondendo, tanto em sua estrutura quanto em seu funcionamento, às condições concretas do meio que as contém. A educação familiar e a educação escolar fornecem referenciais sobre como os indivíduos basearão sua relação intra, inter e extrapessoal. Portanto, a formação infantil requer uma complementaridade harmônica e construtiva entre família, escola e educação. No entanto, o dinamismo de cada componente dessa tríade, e forças socioculturais que nela atuam, nem sempre contribuem para a formação de um cidadão autônomo, crítico e responsável.<sup>25</sup>

---

<sup>24</sup> Cláudia Ferreira argumenta: “pois a família como espaço de orientação, construção da identidade de um indivíduo deve promover juntamente com a escola uma parceria, a fim de contribuir no desenvolvimento integral da criança e do adolescente”. FERREIRA, Cláudia P. Importância da integração escola - família no processo pedagógico. In: MONOGRAFIAS. COM. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos3/integracao-escola-familia/integracao-escola-familia.shtml>>. Acesso em: 5 out. 2010.

<sup>25</sup> TOSCANO, 1991, p. 54.

## 1.2 Dificuldades e possibilidades da família na sociedade contemporânea

O século XIX e parte do XX presenciaram a ausência da família do centro das reflexões e discussões mais importantes, ou seja, neste período, a família ocupou um espaço marginal, tanto na condição de temática passível de ser refletida quanto na de organismo social para o qual se destinam políticas públicas.<sup>26</sup> Quando, de fato, tornou-se destinatária de ações políticas sociais foi um tanto tarde, dada a intensidade e a urgência de que carecia para a solução de seus problemas elementares que já se encontravam adiantados.<sup>27</sup>

Buscar refletir sobre as razões que justificam este fato é uma das vias pelas quais se chega à sua compreensão. Na modernidade, a partir do antropocentrismo largamente difundido, em oposição ao teocentrismo, houve lugares em que o indivíduo foi reconhecido como portador de direitos, tornando-se centro e fim das políticas sociais em detrimento dos sujeitos coletivos, representados pelas comunidades e pelas famílias. Logo, é possível perceber ainda hoje traços desta face das políticas sociais através das ações em prol da defesa dos direitos da criança, do idoso e da mulher, dentre outros. Em suma, trata-se da ascensão dos direitos sociais como fundamentais e humanos.<sup>28</sup>

Não é raro encontrar pensamentos produzidos e difundidos, no século XIX, segundo os quais a família pobre era vista como modelo que concentrava em si a representação de tudo aquilo que remetia ao arcaísmo, devendo, por isso, ser combatida. Ideia esta defendida através do argumento de que os pobres tendem a se reproduzir de forma desenfreada e desordenada.<sup>29</sup> Não tardou para que a família fosse vista como um obstáculo à revolução sexual e à renovação da sociedade, transformando-se em alvo de críticas, sobretudo a figura do pai.<sup>30</sup>

Pode-se afirmar, portanto, que a cultura que depôs todas as formas de autoritarismo, de hierarquia e de repressão não poupou igualmente a família. A

---

<sup>26</sup> ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed., Rio de Janeiro: LTC, 1981.

<sup>27</sup> GIDDENS, A. *A transformação da intimidade*. São Paulo: UNESP, 1993.

<sup>28</sup> HUNT, 2009, p. 113.

<sup>29</sup> As teorias de Malthus e Ricardo contribuíram para a disseminação da ideia de controle de natalidade que, ao Século XIX, configuraram-se como dispositivo de regular a própria produção do elemento humano como mão de obra para a nascente indústria de tipo capitalista. SMITH, Adam; RICARDO, David; MALTHUS, Thomas Robert. *A economia clássica: textos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978. p. 43.

<sup>30</sup> FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988. p. 9-10.

negação das formas de poder manifesta-se na mudança de paradigma, isto é, na escolha do antropocentrismo em oposição ao teocentrismo, na queda dos tronos e no conseqüente assassinato ou deposição de seus reis e imperadores, na luta para derrubar as ditaduras e os esforços para viver sob a democracia, na carência de obediência ao professor, enquanto autoridade em sala de aula, e, por fim, na diminuição da influência da figura paterna na família.<sup>31</sup>

Contemporaneamente, todavia, dadas as circunstâncias do contexto do medo imposto de violência, regada às drogas, às várias formas de corrupção, aos banditismos, ou seja, dadas as circunstâncias de crises nas sociedades, a família se torna tema de reflexão como organismo social com potencial para transformar a realidade atual. É possível encontrar na Declaração Universal dos Direitos Humanos a afirmação de que a família merece proteção da sociedade e do Estado. Concentra-se, portanto, no núcleo familiar a percepção de sua capacidade para equilibrar as ações dos indivíduos em sociedade e reduzir a violência social generalizada e, por vezes, psicológica instalada em muitos setores das sociedades hodiernas.

Grande parte das pessoas, na sociedade contemporânea, considera a família um valor, ainda que ideal. No entanto, sua vulnerabilidade ainda é claramente perceptível. Esta sociedade é palco de profundas e velozes transformações, dentre as quais é possível destacar as mudanças na forma de vivenciar a sexualidade, a procriação, os vínculos familiares, com redobrada atenção para a paternidade e a maternidade. Deste turbilhão de metamorfoses, participa igualmente a família, como organismo dinâmico que é. O modo pelo qual os indivíduos vivenciam as relações sociais se reflete na família ao mesmo tempo em que esta o influencia. A estrutura familiar é afetada pelo conjunto social e pelas relações econômicas que se dão em seu seio.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> BERTANTE, Marcela Zaidem Carneiro. A crítica foucaultiana de uma invenção freudiana. *Científico*, Salvador, ano 7, v. 2, jul./dez., 2007. p. 314. Disponível em: <[http://www.frb.br/ciente/dossie/dossie\\_bertante.pdf](http://www.frb.br/ciente/dossie/dossie_bertante.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2010.

<sup>32</sup> FRENANDES, Reynaldo; PAZELLO, Elaine Toldo; FELÍCIO, Fabiana de. A importância da estrutura familiar e do engajamento no mercado de trabalho na determinação da pobreza no Brasil. *Pesquisa e planejamento econômico*, v. 32, n. 2, ago., 2002. Disponível em: <<http://www.ppe.ipea.gov.br/index.php/pppe/article/viewFile/144/79>>. Acesso em: 5 out. 2010.

### 1.3 Novas configurações familiares

A sociedade contemporânea, geralmente caracterizada como pós-moderna, encontra-se sob o contexto das mudanças vertiginosas, da sensação de “travessia” civilizatória e da carência de padrões comportamentais e profundamente marcada pela pluralidade que perpassa todas as esferas socioculturais.<sup>33</sup> Nestes tempos de metamorfoses constantes, os desafios que as famílias encontram para exercerem seus papéis de base educadora são vários e diversificados. Se, por um lado, o modelo familiar clássico entrou em descrédito ou se encontra em crise, por outro, ainda não se anuncia no atual horizonte social um novo modelo que o substitua.

Não obstante, o indivíduo pode encontrar, no seio familiar, possibilidades de autoafirmação, de formação do seu ser social e de sua subjetividade, de sua educação e de seu desenvolvimento psicoafetivo. Isto se dá ainda que entremeado pelas dificuldades e carências familiares, produto das novas estruturações pessoais, característica de alguns membros que a compõem. Existem “dificuldades” que as famílias, estruturadas de maneira concorde aos novos tempos, precisam enfrentar no contexto interpessoal entre os vários elementos que as compõem, sejam elas de molde tradicional ou não. Estes desafios são ainda mais difíceis quando os contextos específicos podem ofertar podem proporcionar, entre outros males, a ação das drogas, do álcool, da prostituição, etc. A pessoa está inserida em um contexto existencial dinâmico; pode-se dizer *sistêmico*, o qual possibilita uma interação entre a realidade externa e a interna.

O tempo é “novo” e está em constante mutação. Isto se reflete na formação da pessoa e na sua capacidade de responder positivamente às demandas pessoais e àquelas que advêm do meio social. Percebe-se, portanto, que, se por um lado, é fato que a pessoa necessita de certa base familiar para se desenvolver em suas dimensões, por outro, o relacionamento indivíduo-família passa igualmente por profundas transformações. O sujeito que vive no atual momento histórico assume a defesa de sua idiosincrasia sem admitir, geralmente, invasão do seu espaço, seja o seu próprio quarto, o espaço em que desempenha sua função profissional ou a sua própria interioridade.<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

<sup>34</sup> GIDDENS, 1993, p. 55.

Hoje, só é possível avançar nesta relação mediante o diálogo sugestivo, em detrimento do imperativo; a partir da amizade, em detrimento do medo. Atualmente, a pessoa – *persona* – se percebe e se quer portadora de uma liberdade e de autonomia suficientes para desenvolver a consciência de que tais “direitos adquiridos” são inalienáveis, dos quais não admite abrir mão. Esta atitude se desenvolve desde muito cedo, ainda que não se tenha plena consciência. Hoje, o indivíduo não abre mão da possibilidade de fazer as próprias escolhas para sua existência, de ter diante de si as possibilidades de ser o que deseja ser, exercitando assim a própria liberdade individual, já que a felicidade é o seu foco.<sup>35</sup>

Entretanto, no cerne desta realidade, escondem-se as carências, as deficiências afetivas e psicológicas, quando não cognitivas e a incapacidade de se lidar com as próprias emoções na administração da própria existência. Neste quadro em que se revelam as fragilidades e impossibilidades do indivíduo, enquanto pessoa solitária na compreensão de si mesma, revelam-se igualmente as urgências de ações familiares que o suportem de maneira a lhe darem condições psicoafetivas para a capacitação resilienciar.<sup>36</sup> E é exatamente na vivência familiar que suas capacidades cognitivas e subjetivas são forjadas, enquanto núcleo e organismo sistêmico. Quando estas se revelam estruturadoras, mesmo sendo deficitárias, são admitidas condições de autoconhecimento em perspectiva para que passos sejam dados na direção de superação existencial das dificuldades de interação pessoal com o social. A busca de ajuda especializada para si e para os que a constituem seria uma forma mais eficaz e ideal de dinâmica sistêmica.

No tocante à resolução dos problemas atuais na esfera familiar, percebe-se que o modelo familiar tradicional, centrado no patriarcalismo, já não possui capacidades reais de possibilitar concretamente a resolução dos problemas

---

<sup>35</sup> Essa percepção ideológica de liberdade absoluta que o processo de produção e reprodução da vida, ao estilo de empresa capitalista, realiza na reificação como processo em qual a pessoa está mergulhada em desmemorializações, e em quais ocorrem o esquecimento de seu ser social, produz aquilo que Max Horkheimer e Theodor Adorno designaram de “renegação da natureza do homem”, isto é, o ser humano como um ser eminentemente social, e não uma mônada autossuficiente. ŽIŽEK, Slavoj. *Eles não sabem o que fazem*: o sublime objeto da ideologia. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992. p. 38.

<sup>36</sup> Por resiliência, refere-se aqui a capacidade de superação de crises e adversidades enfrentadas pelos sujeitos que ao longo de sua existência conseguem gerar os elementos subjetivos necessários para a lide ante tais situações desconcertantes. YUNES, Maria A. M. *Psicologia Positiva e Resiliência: o foco no indivíduo e na família. Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. esp. 2003. p. 75-84. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

contemporâneos. Os modelos de ação deste exemplo de família carecem de serem remodelados, de serem modificados se, de alguma forma, desejam poder ajudar aos seus na relação com a contemporaneidade. Certamente, na passagem do período pré-industrial para o pós-industrial, as famílias foram obrigadas a modificar seus fundamentos.<sup>37</sup> Contrariamente ao passado, hoje é possível escolher ficar junto ou ir-se embora, separar-se para, mediante tal ruptura, ser feliz ao seu próprio modo.<sup>38</sup>

A pós-modernidade é marcada pelas vertiginosas transformações, caracterizada igualmente pela exigência de flexibilidade na vivência de experiências de autocrítica, possibilitando, portanto, o desenvolvimento da capacidade de identificar a própria deficiência, seja por parte do sujeito, seja por parte da família, e criar, assim, instrumentais para solucioná-la. A atitude de isolamento social e de fechamento em seus próprios problemas não constitui um comportamento produtivo na resolução de demandas problemáticas. Todavia, a possibilidade de se ter liberdade de escolha de acordo com o modo que se deseja viver está sempre em aberto.

Neste quadro, deve-se ter em mente que, assim como as bases familiares mudaram, e, conseqüentemente, o sujeito, faz-se necessário refletir igualmente se, no momento histórico atual no qual o indivíduo é o centro, este indivíduo necessita agora dos mesmos suportes que a família lhe oferecia no passado, isto é, desenvolvimento de valores como os de caráter, honestidade, compreensão, solidariedade, etc. Percebe-se que o momento atual é marcado sobretudo pela busca da conquista da própria felicidade, estabelecendo assim uma “moral” da felicidade. Uma vez que os fundamentos morais também foram modificados,

---

<sup>37</sup> Na modernidade, o conceito de família ganhou uma conotação proveniente especificamente da classe social detentora dos meios de produção e reprodução da vida, a saber, a classe burguesa. A família burguesa tornou-se uma metanarrativa normatizadora na qual todas as pessoas, em grande medida, passaram a ter como padrão, muito embora não se verificasse isso na realidade positiva de muitos contextos. ALMEIDA, Ângela M. Família e história: questões metodológicas. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ECONOMISTAS DOMÉSTICOS; CONSELHO FEDERAL DE ECONOMIA DOMÉSTICA. *XVI Congresso Brasileiro de Economia Doméstica: Mesa Redonda Uma visão multidisciplinar da família brasileira*. Viçosa, 12 set. 2001. Disponível em: <[http://www.usp.br/nemge/textos\\_seminario\\_familia/fam\\_hist\\_metodologicas\\_almeida.pdf](http://www.usp.br/nemge/textos_seminario_familia/fam_hist_metodologicas_almeida.pdf)>. Acesso em: 27 out. 2010.

<sup>38</sup> COSTA, Jurandir Frei. Notas sobre a cultura somática. In: COSTA, Jurandir Frei. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 203-242.

possivelmente o que a família deve oferecer hoje sejam suportes de outra natureza.<sup>39</sup>

Portanto, o modelo tradicional de família vivenciado em todo o século XX, com pouquíssimos resquícios no XXI, já está consideravelmente desgastado em sua consideração normatizadora, enquanto fato social possuidor das mesmas características anteriores. Hoje, este exemplo de família é considerado como um modelo socialmente construído e, portanto, incapaz de responder positivamente às exigências subjetivas e sociais. Este modelo familiar é encontrado com facilidade no livro *Casa Grande e Senzala*, de Gilberto Freire,<sup>40</sup> no qual a formação da família tem por base o patriarcalismo. Tampouco as novas configurações parecem satisfazer plenamente ao ideal de família, ainda que supram necessidades emergenciais. Nas palavras de Petrini, vemos da seguinte forma:

De um lado, ficam sem efeito muitas normas de orientação da conduta dos casais, que tiveram vigência no passado; de outro, ainda não emergem novas formas de agregação familiar, capazes de responder positiva e adequadamente às exigências da vida afetiva, sexual, à educação e à transmissão de valores.<sup>41</sup>

Há quem afirme, portanto, que algumas das consequências advindas deste fato podem ser encontradas nas dificuldades que se tem atualmente em atingir estabilidade psicológica, uma vez que há escassez das referências de identificação imaginária e identificação simbólica, as quais são integradas em um dado campo sociossimbólico em quais as pessoas podem recorrer a certas missões que lhes dão sentido.<sup>42</sup> Portanto, diversos problemas sociais, sobretudo aqueles referentes às crianças e aos adolescentes, encontram na atual realidade familiar seu nascedouro. Dentre os problemas que se encontram presentes na atualidade, citam-se o atraso e a evasão escolar, a drogadição, a maternidade e a paternidades precoces, além do

---

<sup>39</sup> VERVIER, Jacques. Escassez, felicidade e mercado: ensaio de diálogo fé-economia. *Revista Eclesiástica Brasileira*, Petrópolis, v. 51, n. 22, p. 259-280, 1991.

<sup>40</sup> FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

<sup>41</sup> PETRINI, João Carlos. *Pós-modernidade e família*. São Paulo: EDUSC, 2003. p. 65.

<sup>42</sup> Segundo Žižek, Lacan considerou, a partir de Freud, que existe uma “articulação conjunta entre a identificação imaginária e a identificação simbólica, sob o domínio da identificação simbólica”, a qual “constitui o mecanismo pelo qual o sujeito é integrado num dado campo sócio-simbólico, isto é, pelo qual assume certas missões”. ŽIŽEK, 1992, p. 109.

agravamento dos condicionantes comportamentais antissociais, como a violência a professores e colegas da própria escola.<sup>43</sup>

No que se refere aos problemas das crianças e adolescentes como consequências da carência de base e de suporte familiar, a realidade social revela outros atentados, tais como o trabalho infantil e a prostituição. De fato, não é possível conceber perfeito desenvolvimento de uma criança que seja vítima de tais condições de existência, ancorada na marginalização social e na ignorância, por vezes, de um dos pais, fato que prejudica seu desenvolvimento, pois o mesmo se dá mediante a presença de figuras que sejam referências para a construção de sua subjetividade. Todavia, não existe, de fato, uma forma, um modo de organização familiar ideal que, inexoravelmente, produza, de forma infalível e com total aproveitamento, um processo plenamente sadio ou mais patogênico, no desenvolvimento da pessoa.

A família, assim como a sociedade, é dinâmica e, na esfera desta dinamicidade, na tentativa de capacitá-la a oferecer respostas aos indivíduos contemporâneos, alguns modelos e comportamentos foram abandonados. Assim, percebe-se que o marido perde o primado que antes lhe era reservado em paralelo à necessidade e oportunidade de as mulheres deixarem as atividades domésticas e concorrerem no mercado de trabalho. A própria relação entre pai, mãe e filho está sendo constantemente repensada, como tentativa de torná-los mais presentes e mais acessíveis e como ressignificação da autoridade e da aplicação da necessária disciplina. Tais comportamentos perpassam o grau de respeito que os pais despertam em seus filhos. Portanto, a sociedade contemporânea presencia a construção de novos modelos de comportamentos familiares.

Na consideração deste fato, devem fazer-se presente as mudanças sociopolíticas e econômicas que fortaleceram o discurso apologético da igualdade das mulheres em relação aos homens nas relações sociais. Tal debate foi fortalecido e defendido pelo movimento feminista no início do século XIX. Esta reflexão

---

<sup>43</sup> Em pesquisa realizada no ano de 2006, constatou-se que “a desconstituição da autoridade do professor foi o fato ligado à violência mais citado pela amostra (83,2%), seguido da atividade sem remuneração (76,8%), a ingerência na avaliação dos alunos (64,9%) e na ação pedagógica (53,3%). Para 37% dos professores pesquisados, as direções de escolas são omissas em relação à violência no ambiente escolar e procuram responsabilizar os professores na maioria dos casos”. Ensino Privado: Pesquisa investigou violência contra professores. JORNAL EXTRA CLASSE. Disponível em: <<http://www.sinprors.org.br/extraclasse/mar07/sindicato5.asp>>. Acesso em: 28 out. 2010.

estendia-se à tentativa de definir o papel e o lugar da mulher no mercado de trabalho e, sobretudo, na reprodução.<sup>44</sup> Na esfera desta temática, na década de 1960, com a revolução sexual, surge o anticoncepcional, fato tomado como atentado à família e aos costumes. Todavia, fazia-se necessária a igualdade entre mulheres e homens, fazia-se igualmente indispensável munir estas “novas” mulheres de instrumentais capazes de lhe ajudar a garantir o lugar conquistado na sociedade.<sup>45</sup>

Muitos foram os que defenderam a igualdade entre homens e mulheres no seio da sociedade, como modo de construção de uma “democracia” entre os gêneros, dentre eles Josef Ratzinger, ao afirmar que as mulheres, no organismo social, devem estar:

[...] presentes, ativamente e até com firmeza, na família, que é a sociedade primordial e, em certo sentido soberana, porque é nesta que, em primeiro lugar, se plasma o rosto de um povo; é nesta onde os seus membros adquirem os ensinamentos fundamentais. [Em havendo carência disto], é a sociedade no seu conjunto que sofre violência e se torna, por sua vez, geradora de múltiplas violências.<sup>46</sup>

Faz-se imperativo trazer presente o fato da estranheza com que tais realidades, isto é, as “novas” conquistas femininas, foram interpretadas e lidas. Não obstante tal atitude de estranheza, as mulheres assumiram os locais que foram sendo conquistados e, a partir da necessidade de reorganizar outro espaço de ação para esta mulher, surgem, na realidade, diversos e diferentes configurações familiares, dentre elas, pode-se citar os modelos homoparentais – por meio da adoção – as adotivas, recompostas, concubinárias, temporárias, de produções independentes, dentre outras, dando sinais claros de que, possivelmente, o que esteja em crise e declínio seja o sistema patriarcal, no qual o homem, enquanto figura masculina e pai, é o eixo de alteração de alteridade.

Hoje, diante das diversas possibilidades configurativas de família, a sociedade reflete sobre suas viabilidades. Reflexão que tem por objetivo não só as descobertas de modelos que funcionem, no sentido de que possibilite base

---

<sup>44</sup> RUETHER, Rosemary R. *Sexismo e religião: rumo a uma teologia feminista*. São Leopoldo: Sinodal/IEPG, 1993.

<sup>45</sup> SCOTT, Joan W. *A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem*. Florianópolis: Mulheres, 2002.

<sup>46</sup> RATZINGER, J. *Carta aos Bispos da Igreja Católica sobre a colaboração do homem e da mulher na Igreja e no mundo*. Disponível em: <[http://www.defesadavida.com/?pg=documentos/doc\\_fami\\_colaboracaohomem](http://www.defesadavida.com/?pg=documentos/doc_fami_colaboracaohomem)>. Acesso em: 30 out. 2010. p. 85.

estrutural aos seus membros, mas, sobretudo, implica em se certificar do grau de contribuição que eles dão à saúde de seus membros, em particular, à emocional. O atual contexto social e as diversas possibilidades familiares, tendo como “pano de fundo” o imperativo do antropocentrismo, conduz o organismo familiar a um estado de laboratório, no qual, ao mesmo tempo em que se experimentam as “novidades” nesta área, conserva-se um estado de atenta observação na tentativa de considerar qual destes modelos pode oferecer os melhores fatores para a formação do indivíduo contemporâneo.

#### **1.4 As exigências da sociedade neoliberal sobre a família e suas implicações**

Faz-se imprescindível não desconsiderar as influências sobre as determinantes comportamentais que o fator econômico exerce na sociedade, na cultura e, sobretudo, na forma como se dão as vivências nos núcleos familiares. O sistema neoliberal exigiu novos comportamentos sociais do homem e da mulher, gerando profundas modificações. Assim, percebe-se que, com a implementação o sistema neoliberal, encontramos uma extrema mobilidade das configurações familiares, ou seja, novas formas de convívio são improvisadas em torno da necessidade de criar os filhos. Assim, Barreto afirma que

[...] cresce vertiginosamente a terceirização, quarteirização e o contrato temporário em busca da flexibilização no uso do trabalho. Novas características foram incorporadas à função: qualificação e polifuncionalidade [...] Exige-se dos trabalhadores [...] alta concentração, maior qualificação, capacidade de adaptação e respostas rápidas às demandas da produção [...] devendo ainda estarem [...] motivados e satisfeitos, decididos e atuantes, identificados com os objetivos do capital e flexibilizados emocionalmente o que significa ser ‘maleável, fácil de manejar, domável, dócil, complacente, brando, suave, submisso’.<sup>47</sup>

Comportamento flexível, envergadura emocional, abandono de posturas preconceituosas ou que, de algum modo, denote falta de inteligência ou de negligência, paralelo às habilidades múltiplas para realizar o maior número de atividades no menor espaço de tempo, além de capacidade de adaptação nas constantes mudanças são apenas algumas das exigências que o mercado de

---

<sup>47</sup> KEHL, M. R. Juventude como sintoma da cultura. In: NOAVES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Perseu Abramo, 2005. p. 101.

trabalho no sistema neoliberal faz aos indivíduos.<sup>48</sup> Todas estas atividades são exigidas a partir do pressuposto de que todos os indivíduos são integrados e equilibrados psicológica e afetivamente. Não interessa se este indivíduo tem uma vida desregrada ou se seu caráter é dúbio, o cerne da questão está no fato de saber se ele é capaz de ser consciencioso durante o dia e de produzir o máximo exigido, em detrimento do máximo possível. Trata-se da pedagogia do aprender a sempre aprender que, em se tratando de mercado, dispõe a ideia de produção em qualquer circunstância.<sup>49</sup>

---

<sup>48</sup> CANCLINI, Néstor G. Quem fala e em qual lugar: sujeitos e pós-construtivismo. In: CANCLINI, Néstor G. *Diferentes, desiguais e desconectados*. 2. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2007. p. 183-208.

<sup>49</sup> HELLER, Agnes; FEHÉR, Ferenc. *A condição política pós-moderna*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 27-67.

## 2 A EDUCAÇÃO DO SER SOCIAL

### 2.1 O papel e a função social da educação

Não obstante o fato de a sociedade ser complexa e multifacetada por natureza e constituição, cumpre que os indivíduos que a constituem interajam uns com os outros, através de relações interpessoais, comerciais, políticas, etc. Para que tal interação seja saudável e aconteça com qualidade, faz-se necessário que cada indivíduo envolvido neste processo possua o mínimo de conhecimento, de formação, de educação. A busca pela posse do conhecimento nesta sociedade constitui-se em condição indispensável de sobrevivência pessoal e coletiva, desde os tempos mais remotos da história humana.

O que se configura como conhecimento e o que é o ato de conhecer? Costuma-se definir o indivíduo possuidor de conhecimento como sendo aquele que é consciente da posse dos conceitos (conhecimento dos conhecimentos), que os conhece, os compreende e, por isso, sabe utilizá-los perfeitamente bem em sua relação consigo, com os demais e com o mundo que o cerca através da linguagem; por outro lado, há aquele que possui uma técnica com a qual cria e recria, construindo, a partir da posse da técnica, novos objetos que interferem direta ou indiretamente na sua própria qualidade de vida e na dos demais. Nisto está a dupla habilidade característica dos humanos de acumular experiências com as quais transforma, cria e recria no dinâmico processo de aquisição, processamento e transmissão do conhecimento.<sup>50</sup>

A existência humana em sociedade é altamente potencializada pela linguagem com a qual os processos acima mencionados são possíveis. A linguagem humana possibilita a criação, transformação e a transmissão do sistema de símbolos com o qual são registradas a história humana e a ciência, além de todo tipo de experiências das mais diversas naturezas, acumuladas ao longo do tempo. A vida em sociedade, além do conhecimento, exige igualmente a capacidade de apreensão e de compreensão da linguagem, além da capacidade de transmissão. Por meio do citado sistema de símbolos, há a possibilidade do ato de pensar, de raciocinar, instrumento com o qual é possível ordenar os acontecimentos e fenômenos e

---

<sup>50</sup> GALIMBERTI, Umberto. *Psiche e techne: o homem na idade da técnica*. São Paulo: Paulus, 2006.

inclusive encadear evidências e prever consequências por meio da relação causa-efeito.

O conhecimento está diretamente ligado ao senso de engrandecimento de si mesmo perante os demais no conjunto social, através da percepção do próprio intelecto e do seu desenvolvimento e está ligado igualmente à autoimagem, por meio da qual o sujeito social se percebe e se projeta, oferecendo-se como sujeito ativo, participativo e agente de transformação do corpo social do qual faz parte. O conhecimento, portanto, está igualmente integrado à capacidade de influenciar os demais, dado seu caráter transformador. Transformando o pensar, modificam-se as ações.

O conhecimento é resultado de uma construção e, quanto mais se conhece, maior é a necessidade de continuar construindo. O conhecimento não é uma descoberta que está escondida dentro de um tesouro, que alguns intelectuais após muitas tentativas descobrem onde ele está. Aprendemos nos ambientes que pressupõem dispor conhecimentos acumulados (escola) e em todos os locais e situações por onde marcamos nossa presença.<sup>51</sup>

Do fato de a sociedade necessitar de indivíduos educados além de cultural e intelectualmente inteligentes, isto é, cidadãos conscientes da posse da capacidade de aprender, apreender, compreender e adaptar-se, além da exigência de dominar a linguagem para poder relacionar-se nesta sociedade, surge a urgência da escola e da educação e a indispensável necessidade de definir seu papel e sua função neste mesmo organismo social. A sociedade, por um lado, define o tipo de pessoa que deseja que faça parte do seu conjunto, no que se refere ao caráter, à personalidade, à capacidade de ser ético e íntegro, além da possibilidade de desenvolver a capacidade de ser agente de transformação, isto é, “quais são nossas intenções educacionais e o que pretendemos que nossos alunos consigam?”.<sup>52</sup>

A escola, por outro, além da família, inclina-se para possibilitar a construção, a apreensão e a difusão de tais valores. Na sua função, enquanto ofício e atribuição, está o desafio de oferecer os ferramentais capazes de possibilitar a “construção” deste cidadão ético e íntegro. Assim, configura-se o diálogo e a interrelação entre escola e sociedade, ou entre educação e cultura. A interpenetração entre estas duas matrizes das quais procedem muito da identidade e do comportamento humano é

---

<sup>51</sup> TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 9.

<sup>52</sup> ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 27.

processo intenso, dinâmico e constante o qual exige constante consideração e a uma profunda análise.

Na contemporaneidade, a educação é caracterizada pelo estado de crise e pela grande preocupação em relação à sua qualidade, sobretudo da pública, e à eficácia de sua função social, fato este que é justificado pela carência tanto daquela quanto desta.<sup>53</sup> Muitos são os especialistas empenhados em produzir conteúdos qualificados capazes de oferecer importantes subsídios para possibilitar o avanço qualitativo da educação pública. Entretanto, no bojo desta questão, encontram-se deficiências, equívocos e posturas questionáveis, sejam de pais e educadores, sejam de instituições que se definem como educacionais, dentre as quais se encontram as que possuem compromisso apenas com o lucro pessoal.

O momento histórico atual é geralmente qualificado como crítico a partir das evidências de crise que lhe caracterizam. É um momento de fronteira, em que a humanidade tende para a construção de novos paradigmas, capazes de equacionar os problemas mais graves, suprir as necessidades mais urgentes e oferecer respostas positivas aos desafios sociais de então. Neste contexto, urge redefinir os papéis e as funções da educação. Redefinir justamente porque os tempos são outros, as pessoas são outras e a própria moral vigente tende para um horizonte mais flexível e tolerante.

A formação de indivíduos na contemporaneidade tende a superar a mera formação para o mercado de trabalho, seguindo normas impostas pelo fator econômico. Ela constitui-se em uma oportunidade de aperfeiçoamento do sujeito social, possibilitando a qualificação de todas as suas dimensões. Utiliza-se da interdisciplinaridade para educar o ser humano de forma integral, pois o indivíduo moderno se projeta e se autodefine como *diferente* em relação aos seus antepassados. O desafio faz-se grande, sobretudo, pelos obstáculos que se apresentam, sejam estes de ordem prática, na exigência de equilibrar quantidade e qualidade, sejam de ordem metodológica, na urgência de tornar a sala de aula um local agradável, no qual seja prazeroso permanecer sem ser forçado a isto.

O modo mais utilizado para definir os objetivos e a finalidades da educação se constitui em definir quais as capacidades humanas se objetiva desenvolver nas

---

<sup>53</sup> COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Brasil e escola pública de tempo integral: por que não? *Proposta*, v./n. 83, p. 50-55, 1999/2000.

crianças e nos jovens, em conformidade com a interrogação acerca do tipo de sujeito social se deseja formar. Uma das faces desta questão é a reflexão sobre os limites da formação escolar, ou seja, se ela deve ser parcial, resumindo-se em desenvolver apenas algumas capacidades, ou se deve ser plena, isto é, se deve ser responsável pela formação integral do indivíduo social.

A resposta a estas perguntas é chave para determinar qualquer atuação educacional, já que, explicita-se ou não, sempre será o resultado de uma maneira determinada de entender a sociedade e o papel que as pessoas têm nela. Educar quer dizer formar cidadãos e cidadãs, que não estão parcelados em compartimentos estanques, em capacidades isoladas. Quando se tenta potencializar certo tipo de capacidades cognitivas, ao mesmo tempo se está influenciando nas demais capacidades, mesmo que negativamente. A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si mesmo e sobre os demais.<sup>54</sup>

Percebe-se, portanto, que sem uma definição prévia dos objetivos aos quais se pretende chegar e sem definição das capacidades humanas que se deseja desenvolver através da educação, torna-se difícil, se não impossível, determinar os rumos e melhorar a qualidade da educação pública. Para tanto, além da ação dos especialistas no assunto, é necessário juntar a atuação dos educadores em geral, pais e mestres, objetivando concretizar a educação capaz de realizar a formação desejada. Cumpre, contudo, constante debate e incansável reflexão de todos os indivíduos envolvidos neste processo, sem se deixar vencer pela provável inércia que costuma advir da falta de resultados imediatos. O processo em foco exige interferência e intervenção constantes, como constante deve ser igualmente a avaliação sobre atuação, com o objetivo de corrigir os eventuais erros e potencializar a coerência da ação.

A educação deve contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que supõe nele o enraizamento de sua identidade nacional.<sup>55</sup>

Por outro lado, pensar a importância da educação e sua função na sociedade é ainda refletir sobre o papel e função social do educador. Para tanto,

---

<sup>54</sup> ZABALA, 1998, p. 28.

<sup>55</sup> MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009. p. 65.

determinadas questões relacionadas ao educador e ao estado devem ser claras e bem definidas, desde o modo como o educador se percebe na sociedade, se é cômico ou não na importância da sua atuação no corpo social, se considera importante a atividade que desenvolve, se julga ser capaz de gerar transformação, enfim, se acredita na educação como fator de desenvolvimento humano, até a necessidade de que o Estado, como parceiro no processo, não se omita às responsabilidades próprias da sua natureza.

Potencializar a técnica sem fazer o mesmo com o profissional que vai aplicá-la é comprometer a eficácia do processo. Daí a necessidade de uma prévia análise sociológica. Da mesma forma, no entanto, cumpre ter em mente as dificuldades próprias de uma intervenção pedagógica para não incorrer no erro de julgar ser fácil produzir resultados satisfatórios e não subestimar as dimensões do problema. Ações ingênuas e ineficazes, porque sem consistente projeto prévio, resultam em mero gasto financeiro e desperdício de tempo. As bases para a implantação de qualquer projeto de reflexão acerca da educação devem ser construídas solidamente, caso contrário o caos define os rumos futuros do processo.

As razões que justificam a resposta à pergunta de quais serão as necessidades de todo tipo que terão nossos alunos quando forem adultos, ou seja, em pleno século XXI, e a avaliação das capacidades que se terá que potencializar para que possam superar os problemas e os empecilhos que surgirão em todos os campos (pessoal, social e profissional) não apenas estão sujeitas a uma análise prospectiva, como principalmente à consideração do papel que deverão ter na sociedade como membros de ativos e co-participes em sua configuração. Aqui é onde surge a necessidade de uma reflexão profunda e permanente quanto à condição de cidadão e cidadã e quanto às características da sociedade em que irão viver. E isto significa situar-se ideologicamente.<sup>56</sup>

Podemos dizer que a função social da educação consiste em: possibilitar a comunicação social local assim como a global; formar os cidadãos e as cidadãs, considerando todas as suas dimensões; permitir a construção de suas identidades individuais; ser suporte na constante transformação do ser humano; contribuir para a transformação social por meio da ação política na democracia, etc. Todavia, a sua importância não se restringe ao acima citado, uma vez que o ser humano é complexo e, assim como a sociedade e a cultura, está em constante mudança. Com ele, igualmente modificam-se os objetivos educacionais e dilatam-se continuamente

---

<sup>56</sup> ZABALA, 1998, p. 29.

a importância e a necessidade da educação em qualquer contexto sociocultural e histórico.

O século XXI inicia-se profundamente marcado pela intervenção da psicologia (psicopedagogia) na educação, a qual oferece suporte para fazer compreender o modo como se dá a formação humana e contribuir com as ferramentas para melhor lidar com as limitações dos meninos e das meninas no processo de aprendizagem. Permite centrar o estudante, seja jovem ou criança, neste processo de aprendizagem para que possa formar-se da melhor maneira possível. Objetiva-se com isto reduzir as ocasiões de erro e de ilusão humanas.

O desenvolvimento do conhecimento científico é poderoso meio de detecção dos erros e de luta contra as ilusões. Entretanto, os paradigmas que controlam a ciência podem desenvolver ilusões, e nenhuma teoria científica está imune para sempre contra o erro. Além disso, o conhecimento científico não pode tratar sozinho dos problemas epistemológicos, filosóficos e éticos.<sup>57</sup>

## 2.2 Educação na Constituição Federal do Brasil

A temática da educação na Constituição Federal ocupa extenso espaço, revelando, por um lado, a complexidade dinâmica da temática e, por outro, a preocupação e a atenção que deve dispensar-lhe a sociedade regida pelo sistema político democrático que tem por objetivos, dentre outras coisas, a formação qualificada de seus cidadãos nos parâmetros da justiça, isto é, a preocupação com a qualidade dos membros que a compõem, e a própria transformação nos aspectos socioculturais.

A sociedade surge no texto da constituição na condição de colaboradora da promoção e do incentivo da educação que, por sua vez, é constituída no mesmo texto como direito de todos e como dever do Estado e da família. A educação promovida nestes moldes, segundo a Constituição, possui três objetivos, quais sejam: desenvolvimento da pessoa; preparo para o exercício da cidadania; e qualificação para o trabalho. No Art. 206, do mesmo capítulo, são dispostas as condições segundo as quais se dará a educação, priorizando a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.<sup>58</sup>

---

<sup>57</sup> ZABALA, 1998, p. 21.

<sup>58</sup> BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

A presente afirmação revela incongruências entre o que define a Constituição e a realidade atual, uma vez que a carência de qualidade no ensino público desequilibra as oportunidades entre os indivíduos que possuem educação privada, isto é, quem pertence às classes sociais mais ricas, e aqueles que a recebem do Estado, a grande massa de indivíduos das classes sociais mais pobres. Aqui, apresenta-se, pelo menos no contexto sociopolítico e econômico do Brasil atual, uma questão política responsável por produzir e alimentar a desigualdade econômica e cultural na sociedade, ferindo, contudo, o direito igualitário de todos receberem educação de qualidade. Faz-se necessário ressaltar, entretanto, que a carência de qualidade na educação se dá de forma mais acentuada na esfera estadual do que na federal.<sup>59</sup>

Todavia, ainda que existam entraves para que a educação estatal esteja qualitativamente em pé de igualdade com a educação privada, cumpre trazer presente que é abissal a disparidade entre ambas, gerando e dilatando lacunas que não podem ser preenchidas pelo estudante sozinho. É uma questão que transcende a esfera do subjetivo, do mero individual, uma vez que a qualidade da educação oferecida pelo Estado é deficiente, é deficiente igualmente a construção e a promoção dos três objetivos da educação, inicialmente definidos pela Constituição. A sociedade, enquanto organismo no qual se dá a interrelação de todos os indivíduos, padece com as consequências do malogro do Estado. Este tenta, por sua vez, corrigir o erro com a força coercitiva, não obstante o fato de a realidade brasileira revelar que não há sucesso.

*A liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber* da Constituição, na confrontação com a realidade atual, apresenta, por outro lado, entraves para o educador e para o estudante que não devem ser desconsiderados. De fato e de direito, nenhum cidadão, seja estudante, educador profissional ou pais educadores, encontra impedimentos legais para realizar as ações propostas pela pelo texto da Constituição aqui transcrito. Os estorvos provêm da já mencionada disparidade econômica entre classes que vitima tanto os profissionais educadores, por receberem salários incompatíveis com suas necessidades reais, quanto os estudantes, que fazem parte de famílias

---

<sup>59</sup> POCHMAN, Marcio. Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 1990. *Movimento*, v./n. 1, p. 52-72, 2000.

economicamente impedidas de lhe oferecer o suporte necessário para a própria formação educacional, culminando por vezes na evasão temporária e no abandono do processo de aprendizagem. A desigualdade na distribuição de renda é uma constante na sociedade brasileira, sendo responsável por situações de violência contra cidadãos pobres.<sup>60</sup>

Percebe-se, contudo, que o Estado investe e promove a educação não somente pelas ações diretas, mas também pelas indiretas, como a diminuição das desigualdades sociais, a promoção da reforma agrária e o acesso a moradias e à saúde dignas para todos, pela criação de empregos e pela promoção da segurança, dentre outras. Assim como não é possível estudar na comunidade que é alvo de constantes disparos de arma de fogo, não é igualmente possível apreender o conhecimento estado desnutrido e doente ou morando em baixo de viadutos imundos. No que se refere à *gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais*, percebe-se se dá o mesmo, isto é, de fato, assim como de direito, existe, ainda que seja alvo igualmente da carência de qualidade. Tudo isto exprime a urgente necessidade que o Brasil possui de promover profundas e significativas transformações na educação dos seus cidadãos, como iniciativa que aponte para a construção de outras características sociais.

*Valorização dos profissionais da educação escolar.* Assim sustenta a Constituição. A realidade apresenta educadores em estado crítico de estresse consequente dos baixos salários e do forçoso sacrifício da dupla, quando não tripla, jornada de trabalho, como tentativa de aumentar o salário para torná-lo capaz de suprir suas necessidades mais urgentes. Deste salário, grande parte se destina ao pagamento da escola dos filhos do educador, porque eles não estudam nas escolas públicas em que o educador leciona. Este fato exprime inúmeras verdades aparentemente veladas acerca da concepção que ele possui sobre esta educação. Portanto, não há de fato, como há de direito, a valorização dos profissionais da educação escolar.

Acerca disto, as constantes greves, que possuem pequena variação de Estado para Estado, a precária formação da maioria dos educadores, em muitos casos possuem apenas graduação, o analfabetismo tecnológico, que se reflete na

---

<sup>60</sup> SPOSITO, Marília Pontes. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

incapacidade de manusear tecnologias, sobretudo de informática, que potencializariam sua ação em sala de aula, dentre outros, exprimem com clareza a natureza da valorização que estes profissionais recebem do Estado. Não são poucas as nações que suplantaram todos os indicadores sociais por investir pesado e apostar tudo na educação de seus cidadãos. Os resultados se revelam no limiar de uma geração para outra.

O oitavo princípio do Art. 206 da Constituição norteia o modo como o ensino será ministrado afirma: *garantia de padrão de qualidade*. Superioridade e excelência de que não dispõe a educação pública no Brasil, sobretudo no Nordeste, pois fatores históricos influem ainda hoje na forma, na qualidade e no acesso dos indivíduos à educação e à cultura, definindo traços acentuados na disparidade socioeconômica e cultural entre indivíduos do Sul e Sudeste e aqueles do Norte e Nordeste do país, além do fosso econômico que separa as classes sociais dentro do mesmo Estado.

O Art. 210 do mesmo capítulo da Constituição possui a educação como temática, defendendo a *fixação de conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar a formação básica e comum...* No entanto, nos locais acima citados, toda a formação se dá na ordem do básico, inclusive no Ensino Médio, resultando em indivíduos equivocados quanto a si próprios, quanto ao mundo que o circunda e quanto à sociedade da qual faz parte, sujeitos mais propensos ao erro, à intolerância e ao cabresto ideológico. Caso houvesse nestes lugares bibliotecas públicas suficientes para o número de habitantes e as escolas desenvolvessem a capacidade de pesquisa dos estudantes, talvez fossem detectados melhores índices educacionais e culturais entre eles.<sup>61</sup>

### **2.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

No primeiro título da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), encontra-se a definição e a abrangência da educação. Segundo o texto, *a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.*

---

<sup>61</sup> FRENANDES, Reynaldo; PAZELLO, Elaine Toldo; FELÍCIO, Fabiana de. A importância da estrutura familiar e do engajamento no mercado de trabalho na determinação da pobreza no Brasil. *Pesquisa e planejamento econômico*, v. 32, n. 2, ago., 2002. Disponível em: <<http://www.ppe.ipea.gov.br/index.php/pe/article/viewFile/144/79>>. Acesso em: 5 out. 2010.

A presente definição tenta exprimir as diversas dimensões que estão envolvidas na formação do sujeito. O processo de formação educativa do indivíduo tende a ser tanto mais multifocal e exigente quanto mais novo é o educando, conseqüentemente sua inserção gradativa na sociedade e a interação com esta é tanto melhor e eficaz quanto mais convergente for sua educação.

Por outro lado, dado o grande leque de possibilidades e de exigências quanto à educação, cumpre perguntar e refletir: o que ensinamos? O que for ensinado, transmitido, na educação escolar, na família e no trabalho e nas relações sociais influi diretamente na qualidade final do indivíduo e na sua capacidade de interação e de transformação da sociedade. O sistema educativo, por sua vez, apresenta galerias temáticas não estanques – interdisciplinaridade – a serem trabalhadas anualmente, definidas como “conteúdos”. Acerca disto, faz-se igualmente necessário perguntar e refletir sobre quais são os tipos de capacidades humanas que estas galerias temáticas desejam desenvolver, se, de fato, elas são eficazes e, por fim, por que priorizar determinado grupo de capacidades a serem desenvolvidas em detrimento de outras.

Devemos nos desprender desta leitura restrita do termo “conteúdo” e entendê-lo como tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrange as capacidades cognitivas, mas também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social.<sup>62</sup>

A restrição dos “conteúdos” às esferas das disciplinas tradicionais tende a priorizar determinados aspectos em detrimentos de outros, ou seja, com tal restrição valoriza-se o *saber* e o *saber fazer* e compromete, por vezes, o *ser*. No inciso dois do primeiro capítulo da LDBEN, está a afirmação de que *a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*. Na maioria dos modelos do sistema educacional público, com as delimitações dos “conteúdos” conceituais encerrados em suas respectivas disciplinas, percebe-se que, o mundo do trabalho está contemplado quando se explora apenas o *saber* e o *saber fazer*, sem um compromisso de desenvolvimento do *ser* (valores, atitudes e normas). Uma vez

---

<sup>62</sup> ZABALA, 1998, p. 30.

prejudicada esta dimensão do *ser* prejudica-se igualmente a ação e a interação deste indivíduo na sociedade, isto é, o exercício da cidadania. Quanto mais desenvolvidas conjuntamente e inter-relacionadas as três dimensões no indivíduo, tanto mais dotado de ferramentais para a ação tende a ser o sujeito inserido na sociedade.

O texto do artigo décimo terceiro da LDBEN se destina a regulamentar a atividade do educador e apresenta seis princípios que devem nortear a sua ação. *Zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento*, [além de] *colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade* são apenas alguns dos princípios citados. Estes, dentre os demais, alinham-se às orientações das correntes teóricas da psicologia quanto à aprendizagem dos meninos e das meninas. Cumpre observar que estes três princípios têm no estudante o destino das ações propostas a serem realizadas pelo educador, inclusive aquela ação realizada com a família na comunidade, pois, mesmo esta, tem, em última instância, a pessoa do estudante como foco.

## **2.4 O enfoque psicológico da aprendizagem**

Há atualmente diversas correntes de interpretação dos processos de aprendizagem e, não obstante o fato de ainda não existir consenso entre todas em relação aos seus enfoques temáticos, há, contudo, consenso sobre o fato de que a preocupação com os *conteúdos* a serem ensinados deve se colocar em paralelo à atenção dispensada à consciência de como se dá a aprendizagem de cada estudante, ou seja, “o que ensinamos” necessita está alinhado ao “como aprendemos” e, neste contexto, o educador tende a abandonar modos tradicionais de atuação em sala e contemplar a cada estudante segundo suas potencialidades, suas habilidades e suas limitações, sem se valer de um modo homogêneo de ensino, porque “não é possível ensinar nada sem partir de uma idéia de como as aprendizagens se produzem”.<sup>63</sup>

No cerne da presente questão, está implícito o fato de que aquilo que geralmente determina os *conteúdos* de aprendizagem é uma ideia prévia de como

---

<sup>63</sup> ZABALA, 1998, p. 33.

ela se dá, idéia a partir da qual se costuma avaliar uniformemente todos da sala e de onde partem as críticas e as censuras aos que não conseguem alcançar os objetivos propostos pelo professor. A reflexão sobre que tipo de idéia se possui do processo de aprendizagem é um ponto de partida para respeitar – *considerar* – o estudante em sua individualidade e dispensar a devida atenção à diversidade própria de todo processo que envolve diversas pessoas em relação com objetos de conhecimento. Percebe-se, portanto, que

as aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais. São acordos ou conclusões que todos nós, educadores, constatamos em nossa prática e que, diríamos, praticamente são senso comum.<sup>64</sup>

Desconsiderar, portanto, tais pressupostos, ignorando sua eficácia e eficiência, é colocar em risco a qualidade da formação humana e científica de diversos indivíduos, comprometendo igualmente seu desenvolvimento pessoal, seu preparo para o exercício da cidadania e, conseqüentemente, sua qualificação para o trabalho. Por outro lado, faz-se ainda importante que o estudante envolvido em seu processo de aprendizagem seja consciente não apenas das suas potencialidades, habilidades e dos seus limites, consciência esta construída com o auxílio do professor sem valoração e preconceitos, como igualmente do modo como se dá este processo e de como é pensada a educação na instituição de ensino, à qual está vinculado.

O processo educacional é *um* apenas, seja ele considerado a partir da didática clássica, seja através do que sugerem as novas teorias pedagógicas. Assim, a idéia clássica de que o processo de aprendizagem é composto basicamente por dois sujeitos, um que ensina, o educador, e outro que aprende, o educando já não mais satisfaz plenamente para traduzir a realidade atual, profundamente marcada pelo desejo e pela necessidade de outros parâmetros para a ação educativa. O processo de aprendizagem continua sim composto pelos mesmos sujeitos, isto é, pelo professor e pelo estudante. Contudo, o que norteia a prática são outras ideias,

---

<sup>64</sup> ZABALA, 1998, p. 35.

segundo as quais a mera transmissão do conhecimento foi substituída pela mobilização para o conhecimento, pela construção do conhecimento e por sua elaboração. As três atitudes traduzem faces de um mesmo processo educativo.

Se na história da didática, a importância do ato de *ensinar* prevaleceu sobre o de *aprender*, atualmente, as teorias psicológicas que explicam como se dá a aprendizagem sugerem em tom de orientação que a ação de ensinar cumpre ser definida na relação com a ação de aprender, ou seja, uma ação que transcende a mera intencionalidade do professor quanto ao conteúdo a ser ensinado e apreendido pelo estudante. Cumpre superar o modelo segundo o qual os estudantes devem alcançar uma meta predeterminada pelo educador a partir de uma sua ideia preestabelecida. Apresenta-se aqui, a necessidade da dialética no processo de construção do conhecimento para garantir a possibilidade de diálogos entre saberes.

A psicologia cognitiva associada ao construtivismo sociointeracionista, por exemplo, contribuem para superar a questão em torno de saber se é o ato de ensinar que determina o de aprender ou vice-versa. As abordagens exprimem a mudança do centro de atenção, ou seja, elege-se, no momento, o “ser que aprende”. Nesta prática pedagógica, influenciada por Jean-Jacques Rousseau, os interesses individuais, a motivação e a atividade da criança predominam sobre os métodos, os recursos e o professor, porque da ação de ensinar decorre necessariamente a de aprender. Uma vez que a aprendizagem tornou-se central, a pessoa do educador adquiriu características de *orientador* ou *organizador* das demandas do ensino. Estes enfoques possibilitam compreender a natureza do ato de ensinar como atividade social que tem por finalidade básica garantir a aprendizagem de todos.

Em contraposição ao processo de ensino com enfoque na mera “transmissão do saber” pelo docente, do qual costuma decorrer a consciência da aprendizagem como mera assimilação – aprender de cor – oferece uma concepção de aprendizagem na qual o desenvolvimento mental e intelectual contínuo dos educandos é assumido durante o processo de apropriação ativa e consciente dos conhecimentos.<sup>65</sup> Processo que envolve a teoria sobre os fundamentos da ciência e sua conseqüente aplicabilidade. Para tanto, faz-se necessário que o ensino desempenhe a função de desenvolver a capacidade de pensar do educando e a de

---

<sup>65</sup> DANILOV, M. *Didáctica de la escuela média*. Havana: Pueblo y Educación, 1985. p. 25.

aquisição de instrumentos necessários à ação. A aplicabilidade do presente processo se dá segundo,

a interinfluência entre o objetivo e o subjetivo, cuja essência é a experiência social em toda a sua multilateralidade e complexidade que se transforma em conhecimentos, habilidades e hábitos do educando, em idéias e qualidade do homem em formação, em seu desenvolvimento intelectual, ideológico e cultural geral.<sup>66</sup>

Ensinar a pensar, em oposição ao mero ato de decorar ou de memorização, é suplantar o velho dogma do senso comum que *desconsidera* as relações próprias que interligam os conceitos científicos, os fatos históricos e as operações matemáticas, dentre outros. Somente a partir da capacidade de pensamento é possível desvendar as redes *invisíveis* e os *nexos* determinantes dos conceitos sem os quais não é possível a compreensão de absolutamente nada. Não se produz compreensão nem conhecimento a partir de conceitos isolados, soltos, desconexos, dando ao estudante a ideia de que adquiriu apenas fragmentos. Cumpre ensinar a pensar para possibilitar o ato de compreender, porque

compreender é apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento; é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos; os significados constituem, pois, feixes de relações que, por sua vez, se entrecruzam, se articulam em teias, em redes, construídas socialmente e individualmente, e em permanente estado de atualização.<sup>67</sup>

Juntamente com a ação de *ensinar a pensar*, coloca-se a necessidade de considerar a particular capacidade de abstração de cada estudante, qualidade esta que está diretamente ligada à sua potencialidade cognitiva que o possibilita a exprimir-se e a compreender, uns mais outros menos, através de símbolos e unida igualmente à capacidade de realizar uma reflexão sistemática pelo pensamento e, deste fato, advém igualmente a exigente necessidade de que o educador se abstenha de homogeneizar a todos na sala. Aqui, configura-se o comportamento do professor, profundamente caracterizado pelos atos de desafiar, estimular, ajudar e respeitar limites individuais dos estudantes, atitudes que modificam as relações professor-estudante e deste último com o objeto do conhecimento. Neste processo dialético,

---

<sup>66</sup> DANILOV, 1985, p. 27.

<sup>67</sup> MACHADO, N. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995. p. 21.

o caminho do pensamento vai de uma totalidade da qual se buscam os nexos internos a outra totalidade, pensada e, portanto, criada no pensamento e pelo pensamento. [...] A totalidade real deve acompanhar todo o processo, e a busca das relações essenciais que organizam essa realidade deve indicar os conceitos que organizam o seu conhecimento.<sup>68</sup>

## 2.5 O ser cognoscente e a racionalidade

A dimensão racional é, geralmente, utilizada como argumento evidente da diferenciação do ser humano (*Homo Sapiens Sapiens*) em relação aos demais animais. Por conseguinte, a Razão constitui a essência do humano juntamente com as outras dimensões, a psicológica e a afetiva. Estas três dimensões, juntamente com a memória e a consciência, estão diretamente implicadas na aprendizagem operada pelo sujeito humano integrado. No entanto, dentre elas, destaca-se a racionalidade, sendo esta, por conseguinte, o que permite ao ser humano realizar operações de raciocínio, produzir e identificar conexões lógico-argumentativas e executar o processamento dos dados advindos dos seus sentidos com os quais lhe é permitido estabelecer a relação de causa e efeito, por exemplo. É a racionalidade, igualmente, que possibilita o discernimento e a capacidade de escolha, além de ser a condição indispensável para a presença da inteligência. A Razão, contudo, é o inverso da estupidez.

Logo, sem racionalidade, não é possível aprendizagem, mas apenas adestramento. Não obstante isto, a Razão no ser humano é condição necessária, mas não suficiente, ou seja, ela age sempre em conjunto com outras faculdades ou dimensões do ser. Se há racionalidade, há, portanto, um sujeito cognoscente, capacitado para a plena compreensão dos conhecimentos produzidos pelo ser humano ao longo da história, sendo ele mesmo capacitado para a produção do conhecimento, uma vez que interage com o meio em que vive, no qual ele pratica e sofre a ação através da qual é possível a transformação de si e do meio. Esta interação antecede a educação escolar, constituindo-se em disparador para a construção do conhecimento, ainda que o conhecimento não se dê plenamente sem a devida estruturação dos conteúdos experienciados e sem a formulação e a enunciação dos conceitos, pois “a ação precede o conhecimento e este consiste

---

<sup>68</sup> WACHOWICZ, Lílian Anna. *O método dialético na didática*. Campinas: Papirus, 1989. p. 109.

numa organização, sempre mais rica e coerente, das operações que prolongam a ação no sujeito”.<sup>69</sup>

No interior deste complexo e dinâmico processo, dá-se a gradativa construção da significação (signo, sentido) do universo que lhe é circundante, a partir da qual o ser cognoscente se relaciona consigo e com os demais. Paralelamente, também se dá o paulatino crescimento da consciência de si como ser indiviso, diferente dos demais, com sua idiosincrasia. Aqui, o ser do outro, um ser outro externo a mim, ainda que com característica semelhantes, constitui-se em essencial elemento para a construção da própria identidade e do conhecimento em geral, porque aprende a ser sozinho.

A racionalidade no sujeito cognoscente é, juntamente com a dimensão afetiva, a responsável direta por este processo, possibilitando ainda a representação mental. Com o auxílio da memória, do que foi vivido, experienciado. Com o mesmo conteúdo mental, é possível construir representações figurativas a partir do seu entendimento. Este conhecimento produzido é da ordem do prático, da experiência concreta, sem submetê-lo ainda a uma operação lógico-conceitual. A etapa final do presente processo é caracterizada pela troca simbólica, responsável igualmente por formular operações – função ou atividade – combinatórias com base em pequenos enunciados verbais, isto é, proposições, sendo este, portanto, o momento do conhecimento, segundo uma “lógica formal” aplicável a conteúdos de qualquer natureza. A lógica formal se apresenta neste processo na condição de ou enquanto linguagem, isto é, “o que é pensado dialeticamente tem que ser dito formalmente, pois se acha subordinado às categorias da linguagem”.<sup>70</sup>

Seis atos cognitivos são aqui correlatos, com os quais o sujeito cognoscente executa as mais diferenciadas operações. O primeiro ato é o de *perceber* – dimensão da sensibilidade – no qual está implícita a consciência que permite o “dar-se conta de”. O segundo ato é o de *discriminar* que, pela racionalidade, é possível distinguir objetos e situações e estabelecer diferenças entre eles. Paralelo a este ato, encontra-se o de *organizar* por meio do qual são agrupados os objetos e os fatos experienciados. Tal organização é feita, inicialmente, por semelhanças. A

---

<sup>69</sup> PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1976. p. 38.

<sup>70</sup> PINTO, A. V. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

racionalidade trabalha conjuntamente com a memória e a consciência neste ato. O quarto ato é o de *conceber*, isto é, formar no espírito, na ideia, dando-lhe expressão. É o momento da compreensão. Logo após, dá-se o ato de *conceituar*, algo no nível da educação escolar. É a capacidade de usar as palavras (conceitos) para formular uma ideia compreensível por todos com os quais partilha a linguagem. É o momento do pensamento.

Por fim, mediante a linguagem, dá-se o ato de *enunciar*, de se utilizar das palavras para fazer-se compreender, para relacionar-se, exprimir-se, apresentando, a esta altura, características da sua própria identidade. A dinamicidade deste processo revela que não são etapas ou operações estaques, como não o são as dimensões do ser humano. Todas as operações interpenetram-se, inter-relacionam-se simultaneamente e são maturadas conjuntamente. O diferencial se dá por conta do fato de que, inicialmente, o sujeito realiza as operações de modo sensório-motor, isto é, sensitivamente; posteriormente, de modo simbólico. O conhecimento se dá “na dialética dos ensaios e dos erros, nas retificações que introduzem as diferenças, nos fracassos que fazem surgir as contradições e nas sínteses que promovem os progressos”.<sup>71</sup>

No complexo, dinâmico e constate processo de construção do conhecimento, cumpre considerar igualmente a dimensão desiderativa do sujeito cognoscente, enquanto contém e contempla a determinação deste sujeito por meio de um saber do qual ele mesmo não é consciente. Esta dimensão, apesar de a psicanálise apresentá-la como outro sujeito e não como uma de um mesmo sujeito, é apresentada pela psicanálise, mais precisamente por Lacan, sendo constituída justamente deste saber que não se conhece que, por sua vez, é sustentado pelo significante em geral e se constitui ainda em saber desiderato e inconsciente, o que põe este “outro” sujeito na condição de excêntrico, isto é, afastado ou desviado do sujeito da Razão, no qual está latente a consciência. Assim, é posto a existência deste sujeito, *um outro em mim*, com demandas desconhecidas pelo sujeito racional, consciente.

O que é posto pela psicanálise é a divisão da subjetividade em consciente e inconsciente. Tal divisão se exprime por meio do sujeito do significado, isto é, quem afirma “eu penso” e “eu sou”, exprimindo-se também através do sujeito do

---

<sup>71</sup> JAPIASSU, H. F. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1977. p. 57.

significante, separado e “distante” – absorto – em relação ao sujeito do significado. O que justifica a consideração deste sujeito do significante no processo de aprendizagem e de construção do conhecimento é o fato de que o conhecimento consciente, adquirido e operado pelo sujeito do significado, permanece necessariamente latente (inconsciência psíquica) por indeterminados períodos. É justificado ainda porque o ser cognoscente é ainda determinado por este saber inconsciente que, por sua vez, é estabelecido por propostas ou moções do desejo.

## **2.6 As tecnologias da informação na educação**

Estamos em inícios do século XXI e o momento histórico atual é profundamente marcado pelo progresso científico e pelos avanços tecnológicos que norteiam todas as dimensões da vida humana, possibilitando solucionar questões, concretizar ideias, salvar vidas e, conseqüentemente, contribuir intensamente para a produção e a transmissão do conhecimento. Além de ser geralmente definido como um tempo de transição e, de fato, a realidade exprime isto, este tempo é assustadoramente marcado pela ambiguidade e pela complexidade, realidades que impossibilitam a análise unifocal e a postura extremada.

No estágio de desenvolvimento tecnológico atual, não é mais possível interagir na sociedade sem o suporte das tecnologias, ou seja, todos e todas as coisas estão interligados e interagem simultaneamente, produzindo convergências de diversas naturezas e potencializando a ação do ser humano. A educação contemporânea participa deste contexto. Hoje, as salas de aula em diversas instituições de ensino médio e superior já são assistidas por um considerável aparato tecnológico, pelas chamadas Tecnologias da Informação, que tem por objetivo potencializar o aprendizado humano e tornar este processo mais agradável e produtivo além de possibilitar a interação entre educador, educando e a construção do conhecimento. Tais tecnologias têm no computador seu instrumento mais eficiente dado sua multifuncionalidade.

O grande trunfo do computador é sua característica interativa com o meio. Por meio dele, é possível integrar diversas mídias e demais recursos tecnológicos, desde o rádio, televisão, vídeos, filmadoras. Portanto, um

recurso perfeito para trabalhar sons e ainda torná-los visuais conforme as descrições de seus compassos, medidas dos ritmos sonoros.<sup>72</sup>

As Tecnologias da Informação, como suporte da educação, exprimem a natureza da geração atual, composta por jovens e crianças que vivem cercados por tecnologias que possibilitam sua interação com o mundo. Os jovens atuais são cada vez mais cidadãos globais, uma vez que não há fronteiras reais que impeçam a comunicação de uns com os outros, que obstrua a troca de informação ou que interrompam a produção conjunta do conhecimento. A utilização das Tecnologias da Informação, na educação, traz consigo questões passíveis de reflexão quer sejam estas de ordem social, nos casos em que o educador não sabe manuseá-las, quer sejam de ordem prática, em que o profissional se limita às ferramentas, ou ainda de ordem ética, na prática da cópia, do plágio e da fraude na produção da pesquisa, dentre outras.

Como é comum nos tempos de crise, isto é, de instabilidade, a reflexão se faz indispensável no presente momento da inserção das Tecnologias da Informação na educação. Refletir acerca do quadro que se apresenta, objetivando a descoberta do melhor modo de comportar-se nesta realidade e, igualmente, definir novos projetos futuros. Da necessidade do contexto, surgem questões que podem ser subjetivas e/ou coletivas. As interrogações buscam respostas acerca da melhor forma de utilização e de aplicação da informática na educação, na tentativa de descobrir quais são os melhores softwares a serem utilizados, isto é, os que produzirão os melhores resultados. Não obstante o intenso trabalho das instituições de ensino em modernizar suas salas, usando tecnologias, ainda há educadores que questionam seus reais benefícios, ignorando o mundo ao seu redor e comprometendo sua prática educacional.

Uma vez que a sociedade dialoga constantemente com a educação, percebe-se que o presente momento é um desses momentos em que uma tenta adequar-se à outra, isto é, hoje a educação está tentando se utilizar de tecnologias da informação para acompanhar a sociedade em seu desenvolvimento tecnológico e, ao mesmo tempo, ser capaz de formar pessoas que, por sua vez, sejam capazes de interagir com esta sociedade profundamente caracterizada como tecnológica. Dentre

---

<sup>72</sup> TAJRA, 2001, p. 20.

as atribuições da educação, está a de formar indivíduos capazes de contribuir para o trabalho.

É interessante ressaltar que a maior parte dos empregos que surgirão no próximo século ainda não existe e com certeza eles, de alguma forma, utilizarão as novas tecnologias da informação e comunicação; portanto, cabe à escola prestar a sua grande contribuição na formação de indivíduos pró-ativos para atuarem nas economias do futuro.<sup>73</sup>

Há quem tente definir quais serão as características existidas para que os profissionais do século XXI obtenham maior sucesso no trabalho. O que há em comum entre quem constrói estas “previsões” está o fato de considerar a escola a primeira responsável por formar este profissional, expressando mais uma vez o dinâmico diálogo entre educação e sociedade. Este profissional do futuro deve possuir

habilidades em leitura básica, escrita e habilidades matemáticas; bons hábitos profissionais; como ser responsável, pontual e disciplinado; habilidades em computação e tecnologias de mídia; valorização do trabalho; honestidade e tolerância para com os outros [e] hábitos de cidadania.<sup>74</sup>

Se, por um lado, os modos de atuação do educador em sala modificaram-se – ou estão em vias de modificação – por outro, cumpre salientar que a definição geralmente difundida do analfabeto sofreu igualmente certa alteração. Assim, analfabeto não é mais apenas o indivíduo que não sabe ler e escrever. Aquele que não sabe ainda interagir com o social profundamente tecnológico é também considerado analfabeto, isto é, um tipo específico de analfabetismo tecnológico. Sem o domínio da técnica, sem a capacidade para manusear e manipular os instrumentos tecnológicos, para deles e com eles extrair os melhores resultados, certamente a interação deste sujeito com o meio será prejudicada, pois se limitará à mera observação. Ou seja, “os analfabetos são aqueles que não sabem relacionar, criticar, interpretar e interagir com o seu meio; são aqueles que ignoram as condições onde estão interagidos, tornando-se meros receptores”.<sup>75</sup>

A respeito disto, observa-se que as novas gerações, que já nascem interagindo com as tecnologias, encontram dificuldades para dialogar a respeito de algumas temáticas, sobre tecnologias, por exemplo, com gerações anteriores à sua,

---

<sup>73</sup> TAJRA, 2001, p. 20.

<sup>74</sup> TAJRA, 2001, p. 17.

<sup>75</sup> TAJRA, 2001, p. 9.

por vezes, com os próprios pais, por meio de uma mesma linguagem, utilizando os mesmos conceitos. As crianças no presente superam os pais na manipulação, no manuseio e na relação com as novas tecnologias, por vezes, ensinam aos pais como lidar com estas. Há que salientar que os pais sentem-se preocupados em se igualar ou mesmo ultrapassar os próprios filhos no conhecimento de tais instrumentos, gerando certo grau de angústia relacional dado os perigos aos quais jovens e crianças estão expostos na Internet. Há que salientar que a facilidade com que a criança navega na internet, pela facilidade com que manipula a ferramenta tecnológica, exige um direcionamento e certa supervisão, inclusive, determinando quais a “zonas proibidas” pelas quais elas não devem *trilhar* virtualmente.

A sociedade atual se direciona para um estágio profundamente marcado pela autonomia do indivíduo em todos os seus aspectos. Tal autonomia será em muito potencializada pelas tecnologias. A exigência do sujeito multitarefa, o profissional multifocal, não será possível sem o auxílio e o suporte das ferramentas tecnológicas. Nas escolas contemporâneas, já é possível perceber estudantes que exprimem evidências da capacidade de ser multitarefa, aliás, toda uma geração atual demonstra tal habilidade. Estamos lidando com jovens que estão em seu quarto fazendo exercícios de matemática, com fone de ouvido, assistindo à televisão sem áudio, manuseando o computador e o celular sem problema algum em ser o centro, ou a cabeça, que está gerindo todas estas ferramentas e executando as mais diversas atividades ao mesmo tempo.

Em oposição à tecnofobia, característica da Revolução Industrial por julgar que as máquinas iriam substituir os seres humanos, hoje vive-se sob os nuances da *visão tecnofílica*. Das residências às grandes empresas, dos hospitais às plataformas de extração de petróleo, dos aeroportos aos portos marítimos, dentre mais, todas as esferas da vida humana atuais estão determinadas pela visão tecnofílica, segundo a qual é possível potencializar todas as ações humanas, sejam profissionais, seja entretenimento, seja para formação educacional pela construção do saber. Apesar disto, na visão tecnofílica, há um “endeusamento da máquina como possibilidade de resolver todos os problemas educacionais”.<sup>76</sup>

---

<sup>76</sup> COSCARELLI, C. V. Entre textos e hipertextos. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 65-84.

### **3 EDUCAÇÃO E ENSINO RELIGIOSO**

#### **3.1 A história da educação brasileira**

Para que possamos refletir sobre o Ensino Religioso, é preciso retornar no tempo, identificando-o e reconhecendo-o como parte da história na educação brasileira, uma vez que ela sempre esteve ligada à história política e cultural da Igreja. Neste sentido, educação, Estado e religião estiveram intimamente ligados, ao longo da história do nosso país, em uma relação nem sempre harmoniosa, mas que influenciou os rumos da educação e da cultura. Este país, influenciado pelo pluralismo cultural e religioso por causa da imigração, teve influências de matriz indígena, europeia e africana, inicialmente. Mais tarde também teve influência de matriz oriental. Um pluralismo que necessita ser compreendido, estudado, respeitado e celebrado. Uma realidade singular que ainda não está plenamente incluída em nossas propostas educativas.

A história do Ensino Religioso no Brasil guarda uma significativa relação entre a religião, a educação e o Estado. Algumas destas influências ainda estão arraigadas na estrutura educacional, mesmo depois de mudanças paradigmáticas e legislativas. Levando em consideração a realidade global na qual vivemos, é possível notar que novas posturas são exigidas, por parte dos docentes, para que a educação continue sendo uma referência no que tange à construção de um mundo melhor.

Destituída do monopólio das informações, a escola assume um novo papel no processo educacional. Por conseguinte, o professor termina assumindo a missão de construir os conhecimentos nas relações que estabelece, e, a partir dessas necessidades educativas, um novo perfil docente para o Ensino Religioso vai sendo construído, ou seja, uma nova postura que o faz interagir muito mais com o aluno. Na perspectiva de Cabanas, essa interação que acontece no processo pedagógico não é neutra. “É muito difícil educar um indivíduo sem influenciá-lo; no limite diríamos que é impossível, [...] o educador corre sempre o risco de dar algo de si ao seu educando”.<sup>77</sup>

---

<sup>77</sup> CABANAS, José Maria Quintana. *Teoria da educação: concepção antinômica da educação*. Porto: ASA, 2002. p. 243.

Muitos avanços foram conquistados a respeito do Ensino Religioso no Brasil. Existe um diálogo que parte da fé, transcende o aspecto doutrinal e dogmático das próprias instituições religiosas, podendo assumir assim uma cientificidade que busca compreender e porque não, explicar fenômenos religiosos, respeitando as crenças, proporcionando nas escolas um espaço digno para a reflexão sobre a religiosidade humana como algo inerente à vida, independente do seguimento ou não de uma religião ou doutrina. Desta forma, o professor desenvolve um novo olhar que vai além do conhecimento historicamente construído, mas que precisa compreender sua identidade religiosa para a partilha e a compreensão desse novo diálogo religioso; aspectos essenciais deste novo Ensino Religioso. Um diálogo inter-religioso que pressupõe humildade, convicção religiosa e abertura à verdade.<sup>78</sup>

Analisando a história do Brasil, vê-se que, quando os portugueses aqui chegaram em 1500, não estavam preocupados com a formação cultural, religiosa e intelectual do povo, antes procuravam um meio de participação nesta cultura e terra a que estavam chegando. O jeito escolhido para tomar posse destas terras foi impondo a sua cultura, seus costumes, sua visão de mundo e determinando os caminhos de vida e de salvação. Ao tomar posse desta terra e explorar suas riquezas, acabaram destruindo a cultura de um povo, seus costumes e suas crenças.

Durante os primeiros quatro séculos, o Brasil foi transformado em uma sociedade unireligiosa. Neste período, o catolicismo foi tomado como religião oficial, e, por conseguinte, coube aos jesuítas a missão de, junto com a Coroa Portuguesa, fazer com que o povo absorvesse os valores da sociedade europeia. Além disso, muito mais do que a salvação, o batismo na Igreja Católica lhes garantia o direito de serem reconhecidos como cidadãos.

O Ensino Religioso, até a Proclamação da República no Brasil, era catequético e buscava a conversão de todos ao catolicismo. A partir da República, ele passa a ser de conflito explícito, pois a partir deste momento histórico, o ensino no Brasil deveria ser leigo e não mais tutelado por nenhuma tradição religiosa. Este foi o argumento em todas as Assembleias Constituintes brasileiras republicanas.<sup>79</sup>

---

<sup>78</sup> SCARLATELLI, Cleide (Org.). *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: Unisinos, 2006. p. 29-40.

<sup>79</sup> FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1998. p. 14.

Surge a concepção de Estado laico, em que este não assume uma confissão, mas permite a liberdade aos cidadãos para professarem suas crenças.

Os índios que aqui viviam, antes da chegada dos portugueses, construíam sua cultura em uma relação de profunda intimidade com a natureza. A crença, a organização social e política e a educação não eram vividos separadamente, uma vez que faziam parte de um todo, integrando a vida e o meio em que viviam. Não existiam escolas porque a aprendizagem era constante; não havia a necessidade de Ensino Religioso, pois as crenças e rituais faziam parte da vida e do dia a dia de cada um. Hoje as tradições indígenas voltaram a ser estudadas em nossas escolas, mas ainda precisamos compreender e respeitar a fé e a cultura destes povos.

O catolicismo, trazido ao Brasil pelos portugueses, já possuía influências míticas e pagãs, as quais, em contato com as religiões indígenas e africanas, que acrescentou crenças mágico-fetichistas e animistas, também com a influência dos rituais xamanistas, produziu uma concepção própria de vivência religiosa deste povo.<sup>80</sup> O pluralismo religioso já marcava a sociedade, mas até a Proclamação da República eram proibidas manifestações públicas de outras tradições religiosas.

A partir da República, nota-se uma profunda mudança nesta realidade, pois a separação orgânica entre a Igreja e o Estado autorizava a fragmentação do campo religioso brasileiro. Buscava-se construir um Estado a partir de princípios filosóficos e políticos laicos. A primeira Constituição Republicana afirma que: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino”.<sup>81</sup>

Animados pela interpretação francesa da “neutralidade escolar”, os legisladores do regime republicano tomaram a expressão “ensino leigo” como a falta de elementos oriundos das crenças dos cidadãos que frequentavam as escolas mantidas pelo sistema estatal. Na perspectiva de Junqueira, “a discussão na organização escolar não era apenas quanto ao modelo do Ensino Religioso, mas também da concepção de educação como um todo, revelando uma oscilação entre a influência humanista clássica e a realista, ou científica”.<sup>82</sup>

---

<sup>80</sup> JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino Religioso um histórico processo. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ALVES, Luís Alberto. (Org.). *Educação Religiosa: construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar*. Curitiba: Champagnat, 2002. p. 16.

<sup>81</sup> FONAPER, 1998, p. 14.

<sup>82</sup> JUNQUEIRA, 2002, p. 14.

O Estado assumiu, no período da Segunda República, a missão de organizar no Brasil uma rede de ensino pública e gratuita para todos, e, através da Constituição de 1934, funda um Plano Nacional de Educação. O Art. 153 sustenta que

o ensino religioso será de matrícula facultativa, e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.<sup>83</sup>

Deste modo, tomando como base a história, inicia-se aqui uma conquista no que concerne ao respeito à diversidade religiosa e cultural do povo brasileiro mantendo o estudo da religiosidade por levar em consideração sua importância para o desenvolvimento integral do ser humano. A introdução do Ensino Religioso nas escolas teve também um caráter ideológico. Na Constituição de 1946, o Ensino Religioso é contemplado como dever do Estado para com a liberdade religiosa do cidadão que frequenta a escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) n. 4.024/61, Art. 97, termina por causar várias modificações que diminuem o espaço do Ensino Religioso no sistema educacional, diminuindo a responsabilidade do Estado perante o seu conteúdo e seus professores:

os enunciados 'sem ônus para os cofres públicos', 'de acordo com a confissão religiosa dos alunos' e 'formação de classe para o Ensino Religioso' apontam para um ensino confessional, desintegrado do conjunto das disciplinas do currículo e discriminado por classes especiais.<sup>84</sup>

No ano de 1986, incidem algumas mudanças nas visões paradigmáticas vigentes. Instaura-se uma crise cultural que atinge toda a sociedade. Sendo assim, acontece o processo de abertura política no país; difunde-se a liberdade de imprensa; volta-se a debater as questões de educação e religião. Ganham força os debates sobre a Teologia da Libertação e o fenômeno da diversidade religiosa torna-se mais evidente.<sup>85</sup>

---

<sup>83</sup> FONAPER, 1998, p. 14.

<sup>84</sup> MARKUS, Cledes. Culturas e Religiões: implicações para o Ensino Religioso. *Cadernos do COMIN*, São Leopoldo, n. 9, 2002. p. 35.

<sup>85</sup> MARKUS, 2002, p. 35.

Neste período, muitos movimentos sociais e culturais começam a conquistar espaço e liberdade de manifestação. Por conseguinte, a educação e o Ensino Religioso passam a sofrer profundos questionamentos e reflexões no que se refere à sua própria identidade. Nesta medida, nascem novas concepções de evangelização e inicia-se um movimento que busca garantir o respeito à diversidade cultural e religiosa.

Antes da aprovação da nova LDBEN, o Ensino Religioso tornou-se alvo de muitas polêmicas. Alguns defendiam sua permanência na escola, enquanto outros, a sua exclusão. Mesmo diante de inúmeras discussões, o movimento que buscava a sua permanência na escola ganhou força, ressaltando a importância de o educando compreender a sua dimensão religiosa, permitindo encontrar respostas aos seus questionamentos existenciais, desenvolvendo um sentido para a sua vida e respeitando as diferenças.

Mesmo tramitando no Congresso durante anos, e atravessando uma fase de inúmeros debates, no dia 20 de dezembro de 1996 foi aprovada a LDBEN sob o número 9.394. Por meio de uma visão progressista, ela possibilitou várias mudanças na educação e também no Ensino Religioso expresso no Art. 33. Como também, inovou na compreensão e organização deste componente, mas acabou inviabilizando a sua prática. Falar de uma matrícula facultativa e sem ônus para os cofres públicos foi decretar a sua saída do currículo. E em 22 de julho de 1997 é aprovada a Lei n. 9.475/97, modificando o Art. 33 da LDBEN que, por sua vez, passou a ter a seguinte redação:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constituindo disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.<sup>86</sup>

---

<sup>86</sup> BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.394*. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 2 nov. 2010.

Mesmo que equivocada, já que ao mesmo tempo em que declara ser o Ensino Religioso de matrícula facultativa, assevera ser parte complementar da formação básica e indispensável para o ser humano. Esta redação agradou mais às instituições religiosas do que a anterior. Fato é, no entanto, que é de direito da pessoa ter acesso ao Ensino Religioso, e o Estado é o agente que deve promover tal realização. Esse problema é indicado por Evaldo Pauly como um dilema eminentemente epistemológico, pois o Ensino Religioso é uma das garantias do Estado Democrático de Direito que todo cidadão e cidadã possuem no ato de seus registros como pessoas reconhecidas por este mesmo Estado.<sup>87</sup>

Tal dilema é constituído na aporia levantada pela formação docente para o Ensino Religioso que é, via de regra, religiosa, e a formação docente secularizada, a qual é, via de regra, não religiosa em sentido restrito. O direito da pessoa, o qual tem início desde o seu registro civil, inclui um tipo de educação que tenha garantido nela os preceitos religiosos a que pertença, pois o direito à religião é uma das garantias que ela possui. Sendo assim, o Ensino Religioso como a expressão pública e cívica do compromisso das pessoas que confessam uma determinada fé com o contexto social torna-se um dilema em sua prática. Vale lembrar que, positivamente, foram as igrejas históricas as promotoras da educação no Brasil.<sup>88</sup>

### 3.2 O Ensino Religioso

Muito amplo foi o contexto que influenciou as experiências desenvolvidas com o Ensino Religioso. Diante disso, surge uma nova concepção do Ensino Religioso na medida em que esta realidade é pensada, estudada, compreendida e debatida. Essa nova proposta nasce a partir dos sujeitos que se envolvem no processo e que, por sua vez, são capazes de causar esta mudança. Com efeito, é preciso compreender a dimensão política da problemática epistemológica e perceber

---

<sup>87</sup> “O direito à cidadania é reconhecido no ato do registro civil, independente da vontade do ‘registrando’. Esse rito público justifica os projetos político-pedagógicos que visam ‘o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’ (LDBEN, Art. 2º)”. PAULY, Evaldo L. O dilema epistemológico do ensino religioso. *Revista Brasileira de Educação*, Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação de São Paulo, n. 27, set./dez. p. 172-182, 2004. p. 179.

<sup>88</sup> SCHWARTZMAN, Simon. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 66, n. 153, p. 165-72, maio/ago. 1985. Disponível em: <[http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema\\_interpretacao.htm](http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema_interpretacao.htm)>. Acesso em: 30 out. 2010.

o valor teórico, social e pedagógico do estudo da religiosidade para a formação do educando.

A religiosidade, conforme Tillich, fundamenta a realidade última do ser humano.<sup>89</sup> Trata-se do *ser* como fundamento daquilo que *toca incondicionalmente* a vida humana.<sup>90</sup> Na teologia de Paul Tillich, Wolfgang Gruen, um dos grandes teóricos que fomentou novas perspectivas e definições a respeito do Ensino Religioso, buscou a noção de religiosidade, e esta “como algo inerente ao ser humano, enquanto dimensão de profundidade de todas as dimensões humanas”.<sup>91</sup> Nesse sentido, a religião, *em si*, não é responsável por desenvolver o contato entre Deus e o ser humano. Ser religioso, porém, significa estar aberto à busca do sentido da vida e estar aberto a todas as respostas que possam surgir. “A vida sob a dimensão do espírito se expressa numa função que é definida pela autotranscendência da vida, isto é, religião”.<sup>92</sup>

Sob o aspecto de autotranscendência da vida no reino do espírito, a religião surge como uma busca pelo sentido da vida. “A realização da busca da vida sem ambigüidade transcende qualquer forma ou símbolo religioso no qual possa se expressar”.<sup>93</sup> Nesta medida, essa noção de religiosidade termina por nos apontar inúmeras perspectivas de diálogo inter-religioso. Em outras palavras, essa noção nos insere em um pensar sem fronteiras, ou seja, desenvolve um diálogo crítico na perspectiva de ampliar a compreensão dos fenômenos.

A nova LDBEN possibilitou avanços significativos no que concerne ao reconhecimento do Ensino Religioso como uma disciplina curricular do Sistema de Ensino, fazendo parte da formação básica, concedendo-lhe *status*. Entretanto, a sociedade permanece dividida quanto à sua aceitação. Muitos ainda desejam transformar o Ensino Religioso em um ensino de uma Religião, e, por causa disso, terminam por encontrar muitas oposições no que tange ao seu desenvolvimento.

---

<sup>89</sup> TILLICH, Paul. *A coragem de ser*. baseado nas conferências Terry pronunciadas na Yale University. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

<sup>90</sup> Calvani lembra que é importante ter em mente que na perspectiva de Tillich, o *ser* não é Deus, mas a realidade na qual se experimenta a transcendência. CALVANI, Carlos Eduardo. *Teologia da arte*. São Paulo: Fonte/Paulinas, 2010. p. 34.

<sup>91</sup> SCUSSEL, Marcos. *O ser e o fazer no ensino religioso*. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st6/Scussel,%20Marcos%20Andre.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2010.

<sup>92</sup> TILLICH, Paul. *Teologia Sistemática*. São Leopoldo: Sinodal, 1984. p. 460.

<sup>93</sup> TILLICH, 1984, p. 467.

Existe um movimento expressivo que aceita o Ensino Religioso como um componente curricular que não pode ser ignorado no fazer educativo das escolas. Há uma riqueza religiosa que faz parte da cultura e da vida do ser humano, nesta medida, esse patrimônio não pode ser privatizado pelas instituições religiosas. Todos possuem o direito de conhecer este patrimônio que pertence à humanidade. Não permitir o acesso a ele é negar um dos aspectos centrais da vida humana, a religiosidade.

O Ensino Religioso é um espaço para o diálogo entre educadores e educandos que, sem proselitismo, buscam estudar o fenômeno religioso. Nesta ocasião, o conhecimento religioso sai do âmbito das instituições religiosas e ganha espaço de discussão no que se refere ao saber científico. Rompe-se com a visão fragmentada que separou o sagrado do profano, a fé da razão, e, por conseguinte, busca-se unificar todos os conhecimentos, valorizando o ser humano em todas as suas dimensões. Além disso, compreende-se a dimensão religiosa como uma espécie de conhecimento humano, e, conseqüentemente, o Ensino Religioso como um lugar de construção e partilha de conhecimentos.

O Ensino Religioso está, deste modo, associado às demais áreas do conhecimento, fazendo parte dos componentes curriculares do Sistema de Ensino. Sendo assim, o educador deve trabalhar a partir de uma proposta interdisciplinar, agregando-a aos demais saberes, relacionando fé, cultura e vida. Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, observa-se a necessidade de integração entre o aspecto religioso e a cultura: “cada cultura tem, em sua estruturação e manutenção, o substrato religioso que a caracteriza. Este o unifica a vida coletiva diante de seus desafios e conflitos”.<sup>94</sup> Sendo assim, cada cultura vivencia e expressa a sua dimensão religiosa de forma diferente, produzindo conhecimentos diversos.

A dimensão religiosa é um elemento comum nas culturas, isso se percebe claramente nos processos migratórios. Nas instituições religiosas, as pessoas buscam espaço de encontro e partilha da vida e dos costumes. Essa é uma marca significativa nas comunidades. Quando os imigrantes alemães, italianos e outros chegaram, o primeiro local comunitário que eles construíram foi uma igreja, que se tornou o ponto de encontro e de apoio da cultura, dos costumes e da fé do povo. A

---

<sup>94</sup> FONAPER, 1998, p.19.

capacidade para crer está imbricada na estrutura humana e se manifesta na religiosidade. Assim, segundo Paul Tillich:

As autoafirmações ôntica e espiritual precisam ser distinguidas, mas não podem ser separadas. O ser do homem inclui sua relação com as significações. Seu ser é espiritual, mesmo nas expressões mais primitivas do mais primitivo ser humano.<sup>95</sup>

O ser humano é um ser espiritual em sua essência e seu mundo é aquilo que ele é, sua história, suas interações, sua cultura e seus valores. A religiosidade advém da experiência cotidiana da vida, na relação com o mundo, com o transcendente, com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. Esta religiosidade perpassa a vida concreta das pessoas e das culturas, influenciando as suas relações, concepções, valores, conceitos, atitudes, pensamentos e emoções. Isso tudo se expressa através do fenômeno religioso que é manifestação da religiosidade humana.

Sobre a dimensão da religião na constituição humana, especificamente judaico-cristã, e suas várias expressões, que é objeto de estudos do Ensino Religioso, não deve haver uma aplicação a partir de uma determinada tradição ou mesmo denominação religiosa. Uma vez que a fé religiosa, em sua multiplicidade, é o ponto de partida do discurso, e um pressuposto para o Ensino Religioso, pois se trata do fenômeno religioso em perspectiva curricular delimitado a partir das implicações cívicas que as religiões guardam com o Estado, sendo o primeiro delas a “liberdade de culto”. Todavia, a “fé como ato da pessoa como um todo”,<sup>96</sup> que participa da dinâmica da vida pessoal, é o ponto basilar para que tenhamos condições de partilhar e dialogar. Aqui, a fé que confessamos, não apenas na instituição religiosa, mas em nossa própria vida, torna-se objeto de estudo. Além disso, esse conhecimento religioso alcança, na escola, um lugar de estudo científico, no qual a discussão não se resume a postulados de fé, mas sim nas manifestações desta na cultura e na vida do povo.

Em tempos atuais, vivenciamos profundas reflexões quanto aos processos educativos, especialmente no que concerne ao papel de quem ensina. Destarte, o núcleo move-se do processo de transmitir informações para a complexa relação que é construída entre o educando, o educador e as informações. A dinâmica do processo

---

<sup>95</sup> TILLICHI, 1976, p. 39.

<sup>96</sup> TILLICH, 1984, p. 464.

educativo passa pela experiência de vida dos envolvidos, pelos conhecimentos historicamente estabelecidos e pela construção de novos conhecimentos. Destaca-se a competência relacional com os diferentes contextos culturais em que educador e educando estão inseridos.

Nenhum processo educativo se constitui alijado de educadores. Cabe a eles, ao timoneiro da educação, possibilitar que a escola se transforme em um espaço educativo, de partilha, reflexão e construção de saberes. Qualquer mudança na área educacional passa pela formação e valorização dos professores. No Brasil, galgamos ainda patamares mais específicos no que se refere a cursos de formação de professores de Ensino Religioso. A problemática epistemológica supracitada fornece os elementos de uma positividade conflitiva.

São pouquíssimos os cursos de graduação.<sup>97</sup> No Rio Grande do Sul, nota-se uma carência em termos de cursos de graduação, apenas alguns em nível de especialização.<sup>98</sup> Poucas universidades têm em seus currículos disciplinas que preparam os alunos de Pedagogia. Enquanto a qualificação nesta área é construída, muitos buscam por conta própria desenvolver as habilidades necessárias para o bom exercício da profissão.

Além da cultura religiosa, noções de filosofia, de antropologia, de psicologia, de sociologia, de história e de geografia são importantes para melhor compreender e dialogar sobre a dimensão religiosa. Diante disso, faz-se mister uma formação específica em que sejam observados, entre outros, os conteúdos: Culturas e Tradições Religiosas; Escrituras Sagradas; Teologias comparadas; Ritos e *Ethos*, garantindo formação adequada ao desempenho de sua ação educativa.<sup>99</sup> Além de aptidões pessoais, o professor deve desenvolver constantemente suas habilidades e competências didáticas para um bom desempenho em sala. Ademais, o ato de educar nos projeta ao futuro, remete-nos à responsabilidade de desenvolvermos competências e habilidades junto aos alunos e alunas para que

---

<sup>97</sup> Debate-se sobre qual curso seria mais adequado para a formação de educadores para o Ensino Religioso. Meneghetti pergunta se “o docente formado numa licenciatura em Ciências da Religião será capaz de trabalhar numa perspectiva pluri-religiosa e de focar o fenômeno religioso como construção sociocultural”. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006. Ver também GRESCHAT, Hans-Jürgen. *O que é Ciência da Religião?* São Paulo: Paulinas, 2005.

<sup>98</sup> OLIVEIRA, Lílian. Curso de formação de professores. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 91.

<sup>99</sup> FONAPER, 1998, p. 28.

possam construir uma subjetividade mais centrada e de valores compatíveis com uma sociedade solidária e justa.

Uma boa educação depende de bons educadores. Neste sentido, a educação é, sobretudo, uma missão. “A missão supõe, evidentemente, a fé: fé na cultura e fé nas possibilidades do espírito humano [...] é missão muito elevada e difícil, uma vez que supõe, ao mesmo tempo, arte, fé e amor”.<sup>100</sup> É bem verdade que o professor de Ensino Religioso possui muitos desafios. Desta forma, ele deve se mostrar aberto ao *outro*, conviver com o diferente, conhecer e considerar as verdades de fé das várias denominações religiosas e ter clareza da sua religiosidade para que, assim, ele possa levar em consideração a experiência religiosa dos alunos.

No pensamento de Elli Benincá, o educador de Ensino Religioso precisa ser um investigador consciente de sua própria religiosidade. Ele diz que “o mínimo que se requer do investigador é que possua experiência religiosa e uma pré-compreensão do fenômeno religioso”.<sup>101</sup> A sala de aula é o lugar de aprender, como também de partilhar e de construir conhecimentos, relações e significados para a vida.

É na partilha das experiências que o educador começa a construir as relações com os outros e com o sagrado. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.<sup>102</sup> Ensina-se aquilo que se é. E o que se aprende, ajuda a ser o que realmente se é. Nessa concepção de prática educativa dialógica, o Ensino Religioso, como foi ao longo da história da educação brasileira, não pode ser traduzido como mera transmissão de informações e conhecimentos religiosos de uma ou de várias tradições religiosas.

A dimensão religiosa é um dado da realidade que necessita ser interpretado, conhecido e compreendido. É uma condição para o desenvolvimento integral da pessoa e necessita estar presente em sua formação. A dimensão religiosa, vivida integralmente de forma madura e equilibrada, dirige-nos a uma responsabilidade social pelo bem-estar pessoal e comunitário. Neste sentido, o professor deve se mostrar sensível ao pluralismo religioso e cultural, e, com isso, desenvolver questões

---

<sup>100</sup> MORIN, 2001, p. 102.

<sup>101</sup> BENINCÁ, Elli. O Ensino Religioso e a fenomenologia religiosa. In: KLEIN, Remi; WACHS, Manfredo Carlos; FUCHS, Henri Luiz. *O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar*. São Leopoldo: 2001. p. 54-63.

<sup>102</sup> PURIFICAÇÃO, Maria Cecília de Souza. Educador aprendiz. *Revista Diálogo*, ano 9, n. 34, maio 2004. p. 33.

a partir de um ponto de partida mais universal, como por exemplo: perguntas sobre o sentido da vida, sobre a busca humana pelo sagrado, sobre a busca humana pelo transcendente, etc.

Foi, talvez, através de perguntas assim que surgiram as filosofias e as religiões, e, por meio delas, vêm acontecendo os processos de educação. O professor de Ensino Religioso não pode ser aquele que procura dar respostas doutrinárias às perguntas dos alunos, mas sim aquele que os questiona e os ajuda no processo de amadurecimento da fé e no processo de construção de um sentido para a vida. O saber da ciência não deve ser considerado como única e absoluta verdade, uma vez que a cultura, o símbolo e os rituais de fé, sejam eles pessoais ou atribuídos às instituições, são também verdades e merecem ser estudados e compreendidos.<sup>103</sup> A diversidade nas linguagens (compreensões) proporciona conhecer significados profundos para a vida humana, linguagens simbólicas que geram verdades existenciais.<sup>104</sup>

Segundo Mário Sérgio Cortella, o “Ensino Religioso é parte fundamental da tarefa educativa”, incluindo a dimensão religiosa no desenvolvimento do ser humano, e a educação tem esta missão. Ele segue afirmando que o Ensino Religioso necessita de “robusta base científica”, ou seja, o seu estudo deve ultrapassar os limites das instituições religiosas, para que, assim, seja possível seguir um princípio epistemológico que permita o seu conhecimento sem proselitismo e sem doutrinação, mas enquanto Ciência da Religião e da Religiosidade.<sup>105</sup>

O Ensino Religioso necessita, além disso, de uma “religiosidade consciente”. É preciso que o educador que aceita desenvolver, este componente curricular, tenha pleno equilíbrio emocional e clareza sobre sua vivência religiosa. É importante ressaltar que o fazer educativo do educador, em especial o de Ensino Religioso, é permeado pela sua experiência de vida e fé, pela experiência do “mistério”, ou seja,

---

<sup>103</sup> Assim tem proposto Boaventura de Sousa Santos, a saber, uma ecologia de saberes na qual não somente os conhecimentos obtidos a partir da ciência acadêmica mas também os conhecimentos guardados, transmitidos e reelaborados pelas religiões e filosofias. SANTOS, Boaventura de Sousa. O estado e o direito na transição pós-moderna: para um novo senso comum. *Humanidades*, v. 7, n. 3, p. 267-284, 1991.

<sup>104</sup> TILLICH, 1972, p. 34.

<sup>105</sup> CORTELLA, Mário Sérgio. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006. p. 11-20.

daquilo que o toca incondicionalmente. Deste modo, ele consegue reler o fenômeno religioso, e, com isso, estabelecer o diálogo inter-religioso.

Conforme Cortella, a “solidez pedagógica” é outra obrigação do Ensino Religioso. Sem conteúdo não é possível desenvolver uma boa aula. Neste sentido, sem uma boa metodologia, o desenvolvimento da “solidez pedagógica” é impossível. Os professores precisam desenvolver o fazer educativo de forma criativa, envolvente, cativante e participativa. Eles são educadores espirituais que, em seu fazer pedagógico, sem proselitismo, priorizam o desenvolvimento desta dimensão religiosa.<sup>106</sup>

O proselitismo não pode fazer parte do conteúdo desenvolvido. Aqui, a metodologia e a forma como o educador abordará determinado conteúdo, partilhará as experiências e construirá o conhecimento é o mais importante. Ademais, a didática é fundamental para que haja respeito e valorização das diferentes manifestações e experiências religiosas partilhadas. Cortella afirma ainda que o Ensino Religioso precisa de “compromisso cidadão”. A análise sobre as manifestações religiosas deve permitir aos educandos uma reflexão crítica em relação às instituições que transformam o sentido espiritual da vida em processos materiais imanentes de busca de autorrealização.<sup>107</sup>

No Ensino Religioso, assim como em outras áreas, o conhecimento deve “ajudar a interpretar a vida, estabelecer relações entre os fatos, escolher caminhos, discernir valores”.<sup>108</sup> É importante compreender que mesmo antes de estudar as questões religiosas, a educação Religiosa busca auxiliar no resgate socioafetivo da fé de cada educando, a fim de preservar a identidade e cultura já existente. Para o desenvolvimento de uma Educação Religiosa efetiva, significativa e coerente, é preciso que o educador perceba a importância de sua atuação junto à vida de cada indivíduo que compõe a estrutura escolar em que ele está inserido, bem como a importância de seus atos e interferências. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso são claros quanto ao profissional de educação dessa área.

---

<sup>106</sup> CORTELLA, 2006, p. 11-20.

<sup>107</sup> CORTELLA, 2006, p. 11-20.

<sup>108</sup> CRUZ, Therezinha Motta Lima da. Dimensão metodológica do Ensino Religioso: pensando o novo num mundo em mudança. In: KLEIN, Remí; WACHS, Manfredo Carlos; FUCHS, Henri Luiz. *O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar*. São Leopoldo: 2001. p. 101.

A constante busca do conhecimento das manifestações religiosas, a clareza quanto à sua própria convicção de fé, a consciência da complexidade da questão religiosa e a sensibilidade à pluralidade são requisitos essenciais no profissional do ensino religioso.<sup>109</sup>

Neste processo, é importante levar em consideração o sentimento religioso dos educandos. Este é um grande desafio metodológico para o Ensino Religioso. Terezinha da Cruz sustenta que o Ensino Religioso deve proporcionar um espaço onde a criança, o jovem e o professor possam aprender com seu próprio sentimento religioso e, com isso, ter uma satisfação maior na afirmação de sua identidade de fé.<sup>110</sup> A experiência religiosa ajuda a dar significado e um sentido mais profundo para a vida humana.

É necessário despertar em toda comunidade escolar; diretores, professores, pais e alunos a compreensão do valor do Ensino Religioso no processo educativo; o professor de Ensino Religioso deve respeitar o ser humano e as suas crenças; devendo acreditar em si, nos outros e no processo de busca pela transcendência. Assim, terá mais facilidade para dialogar com os outros a partir da fé, respeitando a diversidade religiosa e construindo uma vida mais humana com os alunos.

Uma vivência fundamentada na fé que transcende a experiência mística e o encontro divino-humano. Uma fé que, para Tillich, é a base da coragem de ser, e “a coragem de ser está enraizada no Deus que aparece quando Deus desapareceu na ansiedade da dúvida”.<sup>111</sup> Tillich sustenta que o ser humano só poderá dominar a inescapável ansiedade e angústia que o cerca através da coragem de aceitar as dimensões do mundo em que vive, da coragem de estar só e da coragem de participar no poder criador que existe em todo ser humano.<sup>112</sup>

Os educadores devem aproveitar os espaços de Ensino Religioso, que existem nas escolas para criar uma consciência crítica em relação à dimensão religiosa da vida e da compreensão destes fenômenos. Neste sentido, as pessoas poderão compreender-se como seres religiosos, para que, assim, desenvolvam a capacidade de vivenciar uma religiosidade saudável e madura. Ademais, é necessário que o educador tenha consciência da importância da dimensão religiosa

---

<sup>109</sup> FONAPER, 1998, p. 28.

<sup>110</sup> CRUZ, 2001, p. 73.

<sup>111</sup> TILLICH, 1976, p. 146.

<sup>112</sup> TILLICH, 1976, p. 146.

na vida dos educandos, para que, assim, possa dialogar com os outros e respeitar esta dimensão humana em seu fazer educativo.

Para que seja possível desenvolver uma educação integral, é necessário levar em conta que a religião é um fato positivo, isto é, a religião está aí, está dada, não é algo estranho e alheio ao dia a dia dos educandos. Em outras palavras, conscientes da importância da dimensão religiosa na vida de cada ser humano, o educador que trabalha com o Ensino Religioso saberá valorizar os aspectos éticos na construção de uma consciência sabedora de princípios solidários que permeiem uma vivência em sociedade pautada pela equidade.

## CONCLUSÃO

Consideramos a opção de estudos a respeito do fenômeno religioso não só necessária, como também a ideia de que deveria ser obrigatória do ponto de vista social e pedagógico, por ser indispensável para a formação integral do educando, buscando sua totalidade. Nesse sentido, ao estimular a elaboração do pensamento ético/moral abstrato, a educação que discute a religião como fenômeno plural, e daí extrai elementos éticos, auxilia na promoção da passagem de uma compreensão não tão abstrata (infantil) a uma mais concreta (adulto).<sup>113</sup> Colaborando na condição do amadurecimento buscando a conquista da autonomia no pensar e no fazer, muitos adultos permanecem infantilizados quando não exercitam desde cedo o olhar crítico sobre si mesmo e sobre o mundo.

O estudo do fenômeno religioso é essencial porque não se pode pensar em nenhuma pessoa que não seja solicitada a refletir e agir a partir de vinculações éticas, e a ética tem como nascedouro determinado fundamento filosófico-religioso.<sup>114</sup> Isso significa que todo ser humano tem (ou deveria ter) uma concepção de mundo, uma linha de conduta moral, ética e solidária, e deveria atuar no sentido de manter ou modificar as maneiras de pensar e agir do seu tempo. A educação, no seu sentido mais amplo, oferece condições teóricas para a superação da consciência ingênua e amadurecimento da sua condição humana, na qual a história do cotidiano é transformada em um saber experiencial, isto é, em um saber a respeito da experiência compreendida e vivida.<sup>115</sup> Em última análise, também diz respeito à compreensão crítica do mundo religioso o aporte crítico da cultura dominante e de seus valores.

Por isso, independente dos projetos, atividade profissional futura ou interferências da vida, enquanto pessoa e cidadão é preciso se construir à reflexão religiosa para o alargamento da consciência e olhar crítico, para o exercício pleno da capacidade humana de se interrogar e para a participação e colaboração mais ativa na comunidade em que se esta inserida. Diante do desafio de se pensar o Ensino Religioso nos dias de hoje, optamos pela abordagem temática dos assuntos, sem,

---

<sup>113</sup> PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

<sup>114</sup> BUCKS, René. *A Bíblia e a ética: filosofia e sagrada escritura na obra de Emanuel Levinas*. São Paulo: Loyola, 1997.

<sup>115</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 100.

no entanto, descuidar da necessária referência à história das religiões, que permite estabelecer o fio condutor da exposição dos temas. Isso porque a reflexão sobre a religiosidade não é uma atividade solitária, mas se faz no diálogo entre os indivíduos quando explicitam suas divergências, esse debate também se estende à tradição dos antepassados cuja herança precisa continuamente ser reavaliada.

Nosso trabalho de pesquisa pronuncia o Ensino Religioso a partir do diálogo como conversação e (re)descrição do mundo. A palavra diálogo causa tanto fascínio nos discursos pedagógicos e nas comunicações em geral que dificilmente percebemos seu profundo significado. Nesse contexto, a palavra diálogo tem na sua própria definição uma força singular, uma “sacralidade” capaz de introduzir em qualquer contexto, uma transformação emancipadora, revolucionária, libertadora, democrática, pois é através da palavra como manifestação da existência no mundo de vários existentes que se configura a dialogicidade.<sup>116</sup> A hipótese que o nosso trabalho pretende, pedagogicamente, construir é a de um processo de Ensino Religioso como relação dialógica, concebendo o diálogo religioso como contingência, relatividade e relação humana. A alternativa do diálogo como conversação e (re)descrição do mundo é também uma tentativa de configurar um novo papel para a filosofia em nosso tempo. Por fim, nossa intenção foi abordar a fecundidade que o pensamento religioso pode ter na construção dialógica do espírito crítico de crianças e jovens, uma vez que a religiosidade se caracteriza pela constante tentativa de religação com a transcendência, seja ela de caráter sacral, seja de caráter secular ou mesmo profano.<sup>117</sup>

Uma educação problematizadora, em específico o Ensino Religioso, por excelência, deve carregar em seu âmago uma característica essencialmente problematizadora, em outras palavras, ela deve nascer com a capacidade humana de problematizar e questionar sobre o mundo e sobre ela mesma. Tal forma de aporte nasce, portanto, com o diálogo, ou seja, com a reflexão, com a discussão, com o perguntar. Enfim, a associação de pessoas motivadas pelo interesse comum da investigação. O Ensino Religioso deveria encontrar no diálogo a sua expressão

---

<sup>116</sup> FREIRE, 1987, p. 85.

<sup>117</sup> Em seu ensaio intitulado “Elogio da Profanação”, Agamben argumenta que desde o período da antiguidade o ser humano realiza o exercício de tornar sua cotidianidade em algo que transcende os limites da pura imanência. A própria forma de relações de modo capitalista estaria, segundo Agamben, dentro de uma estrutura tida por religiosa. AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.

ordinária. No conteúdo do Ensino Religioso, aprofundando o significado do diálogo, reafirmamos a importância da dialética da pergunta e da resposta no interior de uma metodologia de ensino fundamentada na ação dialógica. A pergunta é a força propulsora do diálogo especulativo, portanto, as discussões encabeçadas por alunos e professores em sala de aula contemplam o verdadeiro sentido do diálogo.

Sobre uma análise teórica, é possível refletir considerando as condições contemporâneas da sociedade e da cultura bem como estas têm interferido na relação que o aluno/jovem tem com a escola e, especialmente, com o tema da religião. Perguntamo-nos se a proposta do Ensino Religioso ao acolher os jovens, tem respeitado e tomado como ponto de partida para a compreensão do seu ensino e da aprendizagem aquilo que os estudantes vivem fora da escola, seja na família, na rua, nos grupos, etc. Os processos educacionais se articulam a partir de visões dominadas pela secularização, filosofias e métodos “não religiosos”, agnósticos ou mesmo ateístas. A disciplina poderia retirar das temáticas vieses que olham o mundo da perspectiva de uma ecologia dos saberes, e que valoriza a Criação e todas as suas implicações na atuação responsável em sociedade.

A família, a religiosidade, a ecologia e a própria teologia são temas das grandes expressões religiosas do contexto brasileiro. O Ensino Religioso não deve estar comprometido com uma perspectiva religiosa, como também não deve ser um tipo de proselitismo desenvolvido nas escolas. Trata-se do estudo do fenômeno religioso que é plural e intermitente. A religiosidade de uma criança ou de um jovem, via de regra, tem a marca do evento familiar como fenômeno social e político; a família é a célula mais fundamental de uma sociedade do tipo patriarcal como a brasileira. É razoável considerar a família na análise dos processos de conceituação do fenômeno religioso a partir das elaborações teológicas que possuem na família como projeto teológico-societário, ou seja, a família como a responsável pela transmissão e conservação das tradições de uma determinada religião e suas conseqüentes implicações na realidade pública.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.

ALMEIDA, Ângela M. Família e história: questões metodológicas. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ECONOMISTAS DOMÉSTICOS; CONSELHO FEDERAL DE ECONOMIA DOMÉSTICA. *XVI Congresso Brasileiro de Economia Doméstica: Mesa Redonda Uma visão multidisciplinar da família brasileira*. Viçosa, 12 set. 2001. Disponível em: <[http://www.usp.br/nemge/textos\\_seminario\\_familia/fam\\_hist\\_metodologicas\\_almeida.pdf](http://www.usp.br/nemge/textos_seminario_familia/fam_hist_metodologicas_almeida.pdf)>. Acesso em: 27 out. 2010.

ALTHUSSER, Louis. *Os Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ANDRADE, Márcia Siqueira de; BARROS, Bianca Benevides. *Ausência paterna e aprendizagem do filho: uma análise psicológica*. Disponível em: <[http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd\\_ix\\_conpe/IXCONPE\\_arquivos/17.pdf](http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/IXCONPE_arquivos/17.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2011.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed., Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BENINCÁ, Elli. O Ensino Religioso e a fenomenologia religiosa. In: KLEIN, Remi; WACHS, Manfredo Carlos; FUCHS, Henri Luiz. *O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar*. São Leopoldo: 2001.

BERTANTE, Marcela Zaidem Carneiro. A crítica foucaultiana de uma invenção freudiana. *Científico*, Salvador, ano 7, v. 2, jul./dez. 2007. Disponível em: <[http://www.frb.br/ciente/dossie/dossie\\_bertante.pdf](http://www.frb.br/ciente/dossie/dossie_bertante.pdf)>. Acesso em: 23 dez. 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

BRASIL. Presidência da República Federativa do Brasil. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei n. 9.394*. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 2 nov. 2010.

BUCKS, René. *A Bíblia e a ética: filosofia e sagrada escritura na obra de Emanuel Levinas*. São Paulo: Loyola, 1997.

CABANAS, José Maria Quintana. *Teoria da educação: concepção antinômica da educação*. Porto: ASA, 2002.

CALVANI, Carlos Eduardo. *Teologia da arte*. São Paulo: Fonte/Paulinas, 2010.

CANCLINI, Néstor G. Quem fala e em qual lugar: sujeitos e pós-construtivismo. In: CANCLINI, Néstor G. *Diferentes, desiguais e desconectados*. 2. ed. Rio de Janeiro: UERJ, 2007.

CASSIRER, Ernst. *Linguagem e mito*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CECCONELLO, Alessandra Marques; ANTONI, Clarissa De; KOLLER, Sílvia Helena. Práticas educativas, estilos parentais e abuso físico no contexto familiar. *Psicol. Estud*, v.8, n. esp, Maringá, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa07.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2011.

COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa. Brasil e escola pública de tempo integral: por que não? *Proposta*, v./n. 83, p. 50-55, 1999/2000.

CORTELLA, Mário Sérgio. Educação, Ensino Religioso e formação docente. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006.

COSCARELLI, C. V. Entre textos e hipertextos. In: COSCARELLI, C. V. (Org.) *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

COSTA, Jurandir Frei. Notas sobre a cultura somática. In: COSTA, Jurandir Frei. *O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

CRUZ, Therezinha Motta Lima da. Dimensão metodológica do Ensino Religioso: pensando o novo num mundo em mudança. In: KLEIN, Remí; WACHS, Manfredo Carlos; FUCHS, Henri Luiz. *O Ensino Religioso e o Pastorado Escolar*. São Leopoldo: 2001.

DANILOV, M. *Didáctica de la escuela média*. Havana: Pueblo y Educación, 1985.

Ensino Privado: Pesquisa investigou violência contra professores. JORNAL EXTRA CLASSE. Disponível em: <<http://www.sinprors.org.br/extraclasse/mar07/sindicato5.asp>>. Acesso em: 28 out. 2010.

FERREIRA, Cláudia P. Importância da integração escola - família no processo pedagógico. In: MONOGRAFIAS. COM. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos3/integracao-escola-familia/integracao-escola-familia.shtml>>. Acesso em: 5 out. 2010.

FONAPER. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. São Paulo: Ave Maria, 1998.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 17. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRENANDES, Reynaldo; PAZELLO, Elaine Toldo; FELÍCIO, Fabiana de. A importância da estrutura familiar e do engajamento no mercado de trabalho na determinação da pobreza no Brasil. *Pesquisa e planejamento econômico*, v. 32, n. 2, ago, 2002. Disponível em: <<http://www.ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/article/viewFile/144/79>>. Acesso em: 5 out. 2010.

FREYRE, Gilberto. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 28. ed. Rio de Janeiro: Record, 1992.

GALIMBERTI, Umberto. *Psiche e techne: o homem na idade da técnica*. São Paulo: Paulus, 2006.

GIDDENS, A. *A transformação da intimidade*. São Paulo: UNESP, 1993.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. *O que é Ciência da Religião?* São Paulo: Paulinas, 2005.

HEELAS, Paul. A Nova Era no contexto cultural: pré-moderno, moderno e pós-moderno. *Religião e Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 1-2, p. 16-33, 1996.

HEIDEGGER, Martin. *Ser e tempo*. 13. ed. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: São Francisco, 2004.

HELLER, Agnes; FEHÉR, Ferenc. *A condição política pós-moderna*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

HUNT, Lynn. *A invenção dos Direitos Humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

JAPIASSU, H. F. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino Religioso um histórico processo. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ALVES, Luís Alberto. (Org.). *Educação Religiosa: construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar*. Curitiba: Champagnat, 2002.

KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura e outros textos filosóficos*. São Paulo: Abril, 1974.

KEHL, M. R. Juventude como sintoma da cultura. In: NOAVES, R.; VANNUCHI, P. (Orgs.). *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

LÉVINAS, Emmanuel. *Humanismo do outro homem*. Petrópolis: Vozes, 1993.

LIPOVETSKY, Gilles. *A era do vazio: ensaios sobre o individualismo contemporâneo*. Barueri: Manole, 2005.

\_\_\_\_\_. *A sociedade pós-moralista: o crepúsculo do dever e a ética indolor dos novos tempos democráticos*. Barueri: Manole, 2005.

MACHADO, N. *Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente*. São Paulo: Cortez, 1995.

MARKUS, Cledes. *Culturas e Religiões: implicações para o Ensino Religioso. Cadernos do COMIN*, São Leopoldo, n. 9, 2002.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

MOUNIER, Emmanuel. *O personalismo*. Lisboa: Martins Fontes, [19--].

MUNHOZ, Tânia. *Desenvolvimento sustentável e educação ambiental*. Disponível em: <[www.intelecto.net/cidadania/meio-5.html](http://www.intelecto.net/cidadania/meio-5.html)>. Acesso em: 5 jan. 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. *A vontade de poder*. v. 2. Porto: Rés, 2004.

OLIVEIRA, Lílian. Curso de formação de professores. In: SENA, Luzia (Org.). *Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006.

PAULY, Evaldo L. O dilema epistemológico do ensino religioso. *Revista Brasileira de Educação*, Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação de São Paulo, n. 27, set./dez. p. 172-182, 2004.

PETRINI, João Carlos. *Pós-modernidade e família*. São Paulo: EDUSC, 2003.

PIAGET, Jean. *A construção do real na criança*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1996.

\_\_\_\_\_. *Epistemologia genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1976.

PINTO, A. V. *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

POCHMAN, Marcio. Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 1990. *Movimento*, v./n. 1, p. 52-72, 2000.

PURIFICAÇÃO, Maria Cecília de Souza. Educador aprendiz. *Revista Diálogo*, ano 9, n. 34, maio 2004.

RATZINGER, J. *Carta aos Bispos da Igreja Católica sobre a colaboração do homem e da mulher na Igreja e no mundo*. Disponível em: <[http://www.defesadavida.com/?pg=documentos/doc\\_fami\\_colaboracaohomem](http://www.defesadavida.com/?pg=documentos/doc_fami_colaboracaohomem)>. Acesso em: 30 out. 2010.

ROUANET, Sérgio Paulo. *As raízes do Iluminismo*. São Paulo: Cia. das Letras, 1987.

RUETHER, Rosemary R. *Sexismo e religião: rumo a uma teologia feminista*. São Leopoldo: Sinodal/IEPG, 1993.

SANTOS, Boaventura de Sousa. O estado e o direito na transição pós-moderna: para um novo senso comum. *Humanidades*, v. 7, n. 3, p. 267-284, 1991.

SCARLATELLI, Cleide (Org.). *Religião, cultura e educação*. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

SCHMITT, Carl. *Teología política*. Buenos Aires: Struhart & Cia, 1985.

SCHWARTZMAN, Simon. Gustavo Capanema e a educação brasileira: uma interpretação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 66, n. 153, p. 165-72, maio/ago. 1985. Disponível em: <[http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema\\_interpretacao.htm](http://www.schwartzman.org.br/simon/capanema_interpretacao.htm)>. Acesso em: 30 out. 2010.

SCOTT, Joan W. *A cidadã paradoxal: as feministas francesas e os direitos do homem*. Florianópolis: Mulheres, 2002.

SCUSSEL, Marcos. *O ser e o fazer no ensino religioso*. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st6/Scussel,%20Marcos%20Andre.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2010.

SENA, Luzia (Org.). *Ensino religioso e formação docente: ciências da religião e ensino religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006.

SILVA, Yvone Maria de C. T. *A emergência do fenômeno religioso e o papel do professor*. Out. 1995.

SMITH, Adam; RICARDO, David; MALTHUS, Thomas Robert. *A economia clássica: textos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

SPOSITO, Marília Pontes. *Os jovens no Brasil: desigualdades multiplicadas e novas demandas políticas*. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

SUNG, Jung Mo. *A idolatria do capital e a morte dos pobres: uma reflexão teológica a partir da dívida externa*. São Paulo: Paulinas, 1989.

TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

TILLICH, Paul. *A coragem de ser: baseado nas conferências Terry pronunciadas na Yale University*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

\_\_\_\_\_. *Teologia Sistemática*. São Leopoldo: Sinodal, 1984.

VERVIER, Jacques. Escassez, felicidade e mercado: ensaio de diálogo fé-economia. *Revista Eclesiástica Brasileira*, Petrópolis, v. 51, n. 22, p. 259-280, 1991.

WACHOWICZ, Lillian Anna. *O método dialético na didática*. Campinas: Papyrus, 1989.

WACHS, Manfredo C. Teologia e Pedagogia num pensar conjunto. *Estudos Leopoldenses: Educação*, n. 2, v. 3, p. 129-137, 1998.

WEBER, Elisa. *A desconstrução da família como instituição privada: desvelando a falácia da modernidade contra as mulheres*. 2004. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto Ecumênico de Pós-Graduação, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2004.

YUNES, Maria A. M. Psicologia Positiva e Resiliência: o foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. esp. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8nspe/v8nesa10.pdf>>. Acesso em: 2 nov. 2010.

ZABALA, ANTONI. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ŽIŽEK, Slavoj. *Eles não sabem o que fazem: o sublime objeto da ideologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.