



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO – UNICAP
PRO-REITORIA ACADÊMICA – PRAC
COORDENAÇÃO DE PESQUISA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

**O ENSINO RELIGIOSO EM BOA VISTA (RR) NA
PERSPECTIVA DO SENTIDO DA VIDA: Abordagem
Frankliana**

JACILDA BARRETO DE ARAÚJO

RECIFE
2013

JACILDA BARRETO DE ARAÚJO

**O ENSINO RELIGIOSO EM BOA VISTA (RR) NA
PERSPECTIVA DO SENTIDO DA VIDA: Abordagem
Frankliana**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco como parte dos requisitos à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Religião, elaborada sob a orientação do Prof. Dr. Luiz Alencar Libório.

RECIFE
2013

JACILDA BARRETO DE ARAÚJO

**O ENSINO RELIGIOSO EM BOA VISTA- RR NA PERSPECTIVA DO
SENTIDO DA VIDA: Abordagem Frankliana**

Dissertação apresentada à Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião.

Recife (PE), ____ de _____ de 2013.

BANCA EXAMINADORA

Antonio Raimundo Sousa Mota (UNICAP)
(Avaliador interno)

Prof. Dr. Luiz Alencar Libório (UNICAP)
(Orientador)

Thiago Antonio Avellar de Aquino
(Avaliador externo)

Dedico a meus pais Maria Merceis e Eurides Gomes de Araújo (in memoriam), ao meu esposo Manoel, aos meus queridos filhos Emanuel, Matheus, Tathianne e Tallitha que expressam o sentido da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram direta ou indiretamente com esta pesquisa. À equipe das Escolas estaduais Maria Nilce Brandão e Euclides da Cunha e alunos participantes da pesquisa através dos questionários e seus respectivos pais pela aceitação e colaboração para a realização deste trabalho.

À coordenação, liderada por Gilbraz de Souza Aragão e aos professores do programa de mestrado em Ciências da Religião, Cláudio Vianney Malzoni, Degislando Nóbrega de Lima, Drance Elias da Silva, João Luiz Correia Júnior, Luiz Alencar Libório, Luiz Carlos Luz Marques, Newton Darwin de Andrade Cabral, Nilo Ribeiro Junior, Pedro Rubens Ferreira Oliveira, Sergio Sezino Douets Vasconcelos, Zuleica Dantas Pereira Campos que nos forneceram as informações necessárias para tornar possível e viável nossa dissertação.

Ao Professor Dr. Luiz Alencar Libório pelo apoio e paciência no decorrer da orientação e por me apresentar Viktor Frankl.

Ao Pe. Raimundo Vanthuy Neto, que colaborou no sentido de fornecer a documentação da Diocese de Roraima.

Aos amigos Francisco Ribeiro da Silva e Angela Schardong, que contribuíram com os relatos de suas experiências do ER de Roraima.

Ao Pe. Antonio Raimundo Sousa Mota pela sua colaboração com suas ideias enriquecedoras.

Ao Professor Dr. Thiago Antonio Avellar de Aquino pelas colaborações que ajudaram a fundamentar a conclusão da pesquisa.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar se o Ensino Religioso está contribuindo na formação dos adolescentes na sua totalidade, embasados nos pressupostos teóricos da abordagem frankliana que compreende o ser humano nos aspectos bio-psicossocial afetivo, axiológico e espiritual, com ênfase em quatro áreas a saber: sentido da vida, sofrimento, trabalho, amor e sexo. Procurou-se descobrir os sentimentos que os adolescentes vivenciam na pós-modernidade e o que fazem para vencer essa situação denominada crise de sentido. O “como dar sentido à vida” foi a chave da pesquisa fundamentada em Viktor Frankl e Paulo Freire. Foram feitos paralelos de suas teorias incluindo as diversas dimensões da adolescência no contexto do Ensino Religioso na perspectiva de descobrir a construção do sentido da vida. Sugeriram-se ideias metodológicas a serem utilizadas nas aulas do Ensino Religioso que possam contribuir no desenvolvimento espiritual do aluno na perspectiva de formar futuros adultos capazes de reconhecer a si próprios e aos outros.

Palavras-chave: ensino religioso, adolescente, sentido da vida, escolas de Boa Vista (RR)

ABSTRACT

This paper aims to examine whether the Religious Studies is contributing to the formation of teenagers in their entirety grounded in the theoretical approach frankliana comprising the human bio psychosocial affective, axiological and spiritual aspects focusing on four areas namely: meaning of life, suffering, work, love and sex. We sought to discover the feelings that teens experience in postmodernity and what they do to overcome this situation called crisis of meaning. The "how to give meaning to life" was the key to the research based on Viktor Frankl and Paulo Freire. Were made parallel theories including the various dimensions of adolescence in the context of Religious Studies from the perspective of the construction discover the meaning of life. Methodological ideas have been suggested for use in Religious Studies lessons that can contribute in the spiritual development of the student from the perspective of forming future adults capable of recognizing themselves and others.

Key-Words: Religious Studies, Teen, Sense of Life, Schools of Boa Vista-RR.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	– O adolescente e o vazio existencial	94
Gráfico 2	– Tentativas de solução para vencer o vazio existencial	98
Gráfico 3	– Igrejas de que os adolescentes participam	99
Gráfico 4	– A ajuda do adolescente à sua família	104
Gráfico 5	– A realização ao ajudar à família	105
Gráfico 6	– A crença na vida eterna nas duas escolas	109
Gráfico 7	– A satisfação ou não com o Ensino Religioso	111
Gráfico 8	– A ajuda do ER na vida do adolescente	109
Gráfico 9	– O Ensino Religioso e sua prática concreta na vida	113
Gráfico 10	– Temas mais importantes ministrados no ER nas duas Escolas.	114
Gráfico 11	– Sexo (APÊNDICE C)	149
Gráfico 12	– Idade dos envolvidos na pesquisa (APÊNDICE C)	149
Gráfico 13	– Escolaridade dos envolvidos na pesquisa (APÊNDICE C)	149
Gráfico 14	– Pertença dos adolescentes à religião (APÊNDICE C)	150
Gráfico 15	– Trabalho dos adolescentes (APÊNDICE C)	150

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 (APÊNDICE B).....	130
Tabela 2 (APÊNDICE B).....	130
Tabela 3 (APÊNDICE B).....	130
Tabela 4 (APÊNDICE B).....	131
Tabela 5 (APÊNDICE B).....	131

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade
AEC – Associação dos Educadores Católicos
ASSINTEC-PR – Associação Inter-religiosa do Paraná
CEBs – Comunidades Eclesiais de Base
CIER – Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa
CIER-SC – CIER de Santa Catarina
CEC – Comissão de Educação e cultura da Câmara dos Deputados Federais
CENTREPI – Centro de Treinamento da Prelazia de Itacoatiara
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
COMEVAN – Conselho de Ministros Evangélicos de Roraima
FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso
GRERE – Grupo de Reflexão do Ensino Religioso
ER – Ensino Religioso
IRPAMAT-MS – Instituto Regional da Pastoral de Mato Grosso do Sul
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC – Ministério da Educação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso
PGR – Procuradoria Geral da União
RR – Roraima
STF – Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

Introdução	12
1 O Ensino Religioso: sua trajetória na Educação Brasileira	15
1.1 O Ensino Religioso e a evolução dos paradigmas	16
1.2 Período Colonial	21
1.2 Período Republicano	25
1.3 O Ensino Religioso e o FONAPER	34
1.4 O Ensino Religioso e o Ecumenismo no Brasil	37
1.5 Ensino Religioso em Boa Vista (Roraima)	40
2 O Ensino Religioso na formação integral do adolescente	50
2.1 O Ensino Religioso e a história política do adolescente	51
2.2 Conceitos e características da adolescência	53
2.3 Ensino Religioso e os aspectos físicos e biológicos do adolescente	55
2.4 Ensino Religioso e os aspectos cognitivos do adolescente	58
2.5 Ensino Religioso e os aspectos socioculturais dos adolescentes ..	61
2.6 Ensino Religioso e os aspectos religiosos espirituais dos Adolescentes	64
2.7 Ensino Religioso e os valores para os adolescentes	67
2.8 O Ensino Religioso e a construção da identidade do adolescente	72
2.9 O Ensino Religioso e a construção da ética adolescente	75
2.10 O Ensino Religioso: a crise e a busca de sentido na adolescência	78
3 A construção do sentido da vida na abordagem frankliana	84
3.1 Participantes	89
3.2 Instrumentos	89
3.3 Procedimento para coleta de dados	92
3.4 Procedimentos para análise dos dados	93
3.5 Resultado das discussões	93
4 O adolescente e a crise de sentido na pesquisa de campo	94
4.1 O Ensino Religioso para o sentido da vida do adolescente segundo Viktor Frankl e os dados da pesquisa de campo	110
Conclusão	116
Referências	118
Apêndices A	126
Apêndices B	130
Apêndices C	149

INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa surgiu da preocupação que os adolescentes estão vivenciando na pós-modernidade,¹ num mundo de competitividade de mudanças socioculturais, econômicas, religiosas e políticas. A globalização trouxe caminho para uma sociedade em que o capitalismo fala mais alto, a modernização avançou, o pluralismo se desenvolveu sem controle. Os adolescentes estão crescendo num mundo em que os valores estão sendo transformados, sofrem influência através da mídia, às vezes, a ausência da família pode contribuir para a crise de sentido ou vazio existencial “que se manifesta principalmente num estado de tédio” (FRANKL, 1993, p. 97).

Na fase da adolescência, ocorrem transformações físicas, biológicas e espirituais. Há uma necessidade de uma formação que os despertem a vencer todos os desafios que a vida lhes propõe e aprenda a viver uma vida com sentido e perceba sua existência como única e como um ser que escolhe, constrói, faz e decide seus caminhos na sua vida. Resumindo numa ideia clara e concisa de Hillel, Frankl (2011, p. 73) afirma:

Dizia ele: ‘Se eu não fizer, quem fará? Se eu não o fizer agora mesmo, quando eu deverei fazê-lo? E, se o fizer apenas por mim mesmo, o que serei eu?’. ‘Se eu não o fizer...’ parece referir-se à minha própria unicidade. ‘Se eu não o fizer agora...’ diz respeito à fugacidade das oportunidades singulares de realização de sentido. ‘E se eu o fizer apenas por mim mesmo...’ aponta para o caráter autotranscendente da existência humana. À pergunta ‘O que serei eu?’ ter-se-á a resposta: em momento nenhum, um ser humano autêntico. Isso porque transcender-se a si mesma é um momento constitutivo da existência humana.

Os adolescentes, nessa insegurança que vivenciam na pós-modernidade, correm risco de gerar conflitos com eles mesmos abalando seus valores, poderá encontrar dificuldades em relação à pergunta: o que serei eu?

¹A pós-modernidade, se concentra no esgotamento da modernidade, tem a ver com as mudanças sociais. Ou uma nova espécie de sociedade está surgindo, cujos contornos já podem ser percebidos, ou um novo estágio do capitalismo está sendo imaginado. (Cf. LYON, 2005, p. 17). Percebe-se que, nessas mudanças sociais, incluem-se o avanço da tecnologia, as transformações dos valores, a pluralidade religiosa e cultural e o aumento do consumismo. Essas mudanças aconteciam de forma mais lenta na modernidade.

Para chegarmos a essência de nossa pesquisa as teorias de Viktor Frankl e Paulo Freire sobre o sentido da vida foi o nosso horizonte, com objetivos de detectar nos adolescentes a crise de sentido ou sentido único. Realizamos uma análise nos temas estudados nas aulas do Ensino Religioso, na perspectiva de interpretar a elaboração de construção de sentido e identificar se o Ensino Religioso está contribuindo na formação integral dos adolescente numa abordagem Francklina nas Escolas Estaduais Euclides da Cunha no centro e Maria Nilce Brandão, na periferia em Boa Vista Roraima.

No primeiro capítulo, abordamos uma trajetória do ER no Brasil em seus aspectos políticos desde o período colonial e nos aspectos educacionais, relatando sua passagem pelas reformas das leis da educação e a evolução dos paradigmas que caracterizaram o ER.

Apresentamos a história da construção do ER em Boa Vista, Roraima, em seus aspectos históricos, políticos, culturais e pedagógicos, desde a colonização portuguesa em que eram feitas desobrigas. A Igreja Católica, em parceria com o Território Federal de Roraima, realizava a catequese dos indígenas. Chegando até a atualidade em que a Secretaria de Educação do Estado de Roraima realizou parceria com a Universidade Católica de Pernambuco para estruturar o ER.

No segundo capítulo, apresentamos a construção pessoal do adolescente através do ER fazendo um paralelo com as ideias de Viktor Frankl e Paulo Freire referente ao sentido. Por entender que há necessidade de conhecer a fase pela qual os adolescentes passam em seu desenvolvimento de criança para adolescência desde sua história política a seus conceitos e características.

Para uma melhor compreensão, apresentamos atividades que pode ser vivenciado em sala de aula através do ER na perspectiva de formar o adolescente na sua totalidade, respeitando e valorizando seus aspectos físicos, biológicos, cognitivos, socioculturais, valorativos, identitários, éticos, de crise, de busca de sentido e espirituais. Enfatizando a construção do sentido da vida através dos valores políticos, afetivos e espirituais.

De uma forma ou de outra, a fase da adolescência é marcada por suas inquietações existenciais, seus medos, incertezas nos mais diversos grupos sociais a que pertence. A escola é um grupo social bem presente para grande parte

dos adolescentes. Dessa forma concebemos que o ER é um espaço privilegiado para adquirir novos sentidos e significados para a vida.

No terceiro capítulo, apresentamos o exemplo de vida que Viktor Frankl deixou através de seus relatos nas suas obras que garantiu desenvolver essa pesquisa. A experiência que ele passou no campo de concentração em Auschwitz, vivenciou cada momento da sua vida com sentido, através do amor, do sofrimento, da doença, da perda de seus entes queridos, aproveitou cada situação para entender o homem em todos os seus aspectos, isto é, biopsicossocial-afetivo e espiritual. Por meio dessa perspectiva analisou-se as respostas do questionário misto administrado e tirou suas conclusões nas quais fundamentaremos as respostas do questionário misto com os adolescentes sobre a construção do sentido da vida. Através dos valores éticos, morais afetivos e espirituais, foi abordado quatro áreas a saber: amor, trabalho, sofrimento, sexo.

As áreas abordadas serviram como um segmento para elaboração das perguntas dos questionários nos quais obtivemos respostas sobre o vazio existencial e a construção do sentido na adolescência.

1 O ENSINO RELIGIOSO: SUA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O presente capítulo realizou uma retrospectiva na história do Ensino Religioso (ER) no Brasil desde o período colonial, abordando seus aspectos políticos e pedagógicos. É uma trajetória na construção educacional do ER em Boa Vista-RR a partir da colonização europeia.

O ER no Brasil, nos últimos anos, vem sendo tema de debates questionamentos políticos e pedagógicos. Possui uma história educacional desde o período colonial, marcada pela doutrina da fé. A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/96, em relação à temática do ER, tem sido má interpretada por algumas escolas públicas e privadas, pois enfatiza o ensino confessional ou mesmo o proselitismo, sem olhares como uma disciplina de conhecimento que poderá contribuir na formação integral do adolescente.

Para um melhor entendimento da pesquisa, faremos inicialmente uma reflexão: O que é o ER? Fernandes (2000, p. 45) define o ER com a seguinte frase: “A educação da religiosidade chama-se Ensino Religioso”. Para Rayes (2000, p. 81):

O Ensino Religioso é uma oportunidade de se discutir e compreender as causas do pluralismo religioso e o professor tem o papel não de conduzir e sim de mediar as discussões. O Ensino Religioso deve oportunizar o encontro e o diálogo de pessoas iguais em valor e dignidade ante o transcendente, mas com experiências e tradições religiosas distintas.

Ainda em Fernandes (Cf. 2000, p. 17) o ER visa a mostrar o relacionamento contínuo do homem com o absoluto, como resposta às suas crises e angústias existenciais, visto que, devido à ruptura com o sagrado, desde o tempo moderno o homem parece estar mais tendente à angústia, ao desespero e sobretudo à falta de sentido para a vida.

Nesse contexto, Viktor Frankl (2003, p. 70) afirma que a educação deveria ter um papel fundamental na apreensão axiológica, especialmente o sentido da vida:

Vivemos na era da sensação de falta de sentido. Nesta época a educação deve procurar não só transmitir conhecimento, mas também aguçar a

consciência, para que a pessoa receba uma percepção suficientemente apurada, que capte a exigência inerente a cada situação individual.

Quando falamos da falta de sentido no contexto da educação, o ER é o espaço privilegiado para construir cidadãos críticos e responsáveis capazes de descobrir sentido na sua vida e discernir a dinâmica do fenômeno religioso que perpassam a vida em âmbito pessoal, local e mundial.

A religião também faz parte desse contexto, mas com o entendimento que parta da ideia da existência de uma pluralidade na espiritualidade humana. Nesse sentido Faustino Teixeira (2005, p. 15) comenta que: “A espiritualidade não é algo que ocorre para além da esfera humana, mas algo que toca em profundidade sua vida e experiência”.

Sendo assim, pode-se concordar João Edênio dos Reis Valle (2005, p. 104) que define espiritualidade da seguinte forma: “ uma necessidade psicológica constitutiva de todo ser humano” consiste essencialmente em uma busca pessoal de sentido para o próprio existir e agir. Acha-se por isso, unida a motivação profunda que nos faz crer, lutar e amar.

Entendemos que a religiosidade tem um elo com a espiritualidade que revela a presença de um Outro (sagrado) na alma humana. Tanto que se pode dizer que existem pessoas que são religiosas, assumindo uma religiosidade, mas não aderem a nenhuma religião. Podemos então afirmar que há espiritualidade sem religiosidade e ainda que existem pessoas religiosas sem espiritualidade.

Diante desses pressupostos propõe-se ao ER que a religião seja tratada num amplo repertório de significados no que diz respeito às diversidades, busque superar os preconceitos e marcas de uma época que privilegiava a catequese, a doutrinação de segmentos religiosos. Nesse segmento, é importante conhecer a evolução dos paradigmas que envolveram o ER e sua importância para a construção pedagógica.

1.1 O ENSINO RELIGIOSO E A EVOLUÇÃO DOS PARADIGMAS

Entre as formas de entender o ER, Darcy Cordeiro (2004) apropriou-se da evolução dos paradigmas na história do pensamento religioso a partir do aristotélico-tomista, fundadas basicamente nos pensamentos de Platão e Aristóteles (séc. IV a.C.), aquele que acreditava num universo todo ordenado, contendo uma parte perfeita e eterna: é o mundo (supralunar) onde tudo se decompõe; que se configura como imperfeito é o (sublunar). O paradigma cartesiano-galileu (1500 a 1700), fundado no pensamento do Renascimento, em que são criticadas a interpretação do mundo anterior e as unidades política, religiosa e espiritual da Europa. Essa última foi a que criou os Estados modernos e onde se iniciou a separação entre religião e Estado. Na visão de Cordeiro,² tanto o paradigma do Estado Civil (Cartesiano-galileano) como o paradigma do Estado Religioso (aristotélico-tomista) estão em crise, ou seja, novos fatos obrigam os filósofos, cientistas e teólogos a reverem suas posições paradigmáticas, entre eles podemos citar:

a) desequilíbrios causados pelo progresso do conhecimento científico e técnico: a ciência e a tecnologia vêm contribuindo decisivamente para o progresso do mundo moderno, mas esse progresso tem sua contrapartida, como exemplo as experiências de clonagem de seres vivos que trazem à discussão problemas éticos nunca antes imaginados;

b) desequilíbrios ecológicos: o crescimento econômico está sendo feito sem pensar na preservação do planeta sem consciência de que os recursos naturais – água, terra, ar – se explorados sem critérios, tenderão a exaurir-se;

c) evolucionismo e Psicanálise: a luta pela sobrevivência, que se renova a cada instante interiormente, o resultado da guerra da natureza que se traduz pela fome e pela morte, é, pois, o fato mais notável que se pode conceber, percebe-se um grande descompasso entre o desenvolvimento racional, científico e tecnológico de um lado e desenvolvimento emocional, espiritual e ético do outro;

A descoberta do inconsciente e sua dinâmica, vendo nele a fonte essencial do comportamento humano que são governadas por poderosas forças instintivas, a identificação da libido ou do impulso sexual como uma ampliação de conceitos da sexualidade humana. A descoberta da interpretação dos sonhos como

²Darcy Cordeiro entende a crise de um paradigma como “a constatação de que ele não consegue cobrir os acontecimentos ou os novos fatos que vão surgindo. Daí a necessidade do surgimento de um novo paradigma ou de uma nova visão para explicar as mudanças que se evidenciam na realidade” (CORDEIRO, 2004, p. 18).

via régia para o inconsciente. A formulação da teoria de personalidade baseada na estrutura distintas do aparelho psíquico: id, ego e superego;

d) desequilíbrios Humanos: como se percebe, os progressos científico e tecnológico não estão resolvendo os problemas humanos da maioria da população, gerando corrupção, drogas, sequestros e outros tipos de violência;

e) Capitalismo x Socialismo: a queda do muro de Berlim é o símbolo do fracasso do socialismo, a expansão capitalista, a resistência comunista e a ideologia nazista foram responsáveis pelas duas grandes guerras mundiais e pela maioria de diversos conflitos em diversos países. Nos últimos anos, tem-se produzido muita riqueza, mas a pobreza está aumentando, 85% das riquezas estão nas mãos de 20% da população;

f) Desequilíbrios religiosos: percebe-se a discordância dos fundamentalistas e terroristas religiosos entre as religiões monoteístas como cristianismo, judaísmo e islamismo e afro-brasileiros; entende-se que há uma falta de formação ética para garantir a sobrevivência dos povos.

Surgem aqui novos paradigmas. Entre eles estão:

a) busca de interação dos conhecimentos: todo conhecimento é dinâmico e interativo e, por consequência, surge a necessidade de superar algumas teorias parciais ou procurar integrá-las;

b) teorias da evolução Cósmica/Visão sistêmica: o progresso humano é irreversível. Trata-se de um progressivo domínio do espírito humano sobre a matéria, o pensamento sistêmico emergiu simultaneamente em várias disciplinas na primeira metade do século passado, os pioneiros foram os biólogos;

c) revisão de conceitos: à medida que se muda a compreensão de realidades imanentes, profanas, naturais tem-se de rever também a compreensão que se tem sobre as realidades transcendentais, sagradas e espirituais;

d) os direitos humanos: todos os homens e mulheres nascem livres e iguais em dignidade e direitos, que todos devem gozar desses direitos sem distinção de raça, cor, sexo, língua ou religião;

e) globalização e democracia: querendo ou não, o mundo está cada vez mais interligado, mais interdependente. É preciso buscar uma globalização alternativa no sentido de uma comunicação global que vise principalmente aos direitos universais de todos os homens e mulheres;

f) a releitura dos livros sagrados: desde o século passado os cristãos (católicos e protestantes) vêm-se esforçando para fazer uma releitura da Bíblia, livrando-a de alegorias e mitos (desmitologização), para torná-la compreensível e aplicável aos homens e às mulheres da nossa cultura, esses elementos vindos de outras culturas influenciam as pessoas que sofrem um processo de adaptação e modificação chamado de aculturação. Berry concebe que (2004, p. 29) “Uma aculturação bem sucedida requer um processo de adaptação que denomina-se de integração” ainda em Berry. Esta integração pode incluir “todos os grupos que coabitam uma mesma sociedade e mantêm suas heranças culturais dentro do que desejam, além de mudarem de forma e acomodar-se às necessidades de outros grupos”. Devemos lembrar que os livros sagrados têm uma mensagem sagrada transcendental e que precisam ser interpretados à luz não só das teologias, mas também das ciências naturais e humanas;

g) diversas teologias: a teologia da esperança procura superar a visão da filosofia tomista e da filosofia existencialista, baseando-se, sobretudo, na filosofia marxista, cujo objetivo principal não é contemplar o mundo, mas transformá-lo, a teologia do progresso surge da convicção de que a paz mundial passa pelo progresso científico e tecnológico, desde que se acrescente a dimensão ética, ou seja, o desenvolvimento justo é aquele que atinge a todos os homens e a cada homem, chamado também de desenvolvimento integral, a teologia da política: a fé deve levar o cristão a desenvolver uma ação política, no sentido de transformação da sociedade, teologia da libertação: é a interpretação da mensagem cristã no sentido libertador, ou seja, a partir da tomada de consciência de qualquer cristão. (Cf. CORDEIRO, 2004, p 10-25).

A Lei 9.475/97, que altera o art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), coloca o ER como parte integrante da formação do cidadão, também como um componente curricular, assegurando respeito à diversidade cultural religiosa e proibindo o proselitismo no Brasil e dá a ele novo enfoque (Cf. JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 111). O referencial não é mais uma denominação religiosa, mas parte de uma visão antropológica que Darcy Cordeiro (2004, p. 30-32). define como novo paradigma e aponta algumas características que o ER deve levar em conta:

a) a interdisciplinaridade: reconhece que o ER faz parte da formação do cidadão e integra as demais áreas;

b) visão de globalidade: a religião é essencial para o ser humano podendo “integrar o educando à natureza, à vida, ao cosmos, ao Transcendente”;

c) educação sem discriminação: estabelecer um ER que desenvolva nova mentalidade de convivência humana nos educandos, com respeito às diferenças, sem radicalismos e dogmatismos;

d) cultivo dos valores humanos: além de uma crença e fé, a religião deve conter valores verdadeiramente humanos que respeite a convivência humana e a paz;

e) participação: o professor de ER deve participar ativamente do Projeto Pedagógico da Escola, bem como em outras atividades que dão vida à escola e contribuem para a formação do cidadão;

f) abertura religiosa: exige-se do professor de ensino religioso, uma abertura total para a tolerância, para o respeito, imbuído do diálogo e da cooperação. A intolerância religiosa é crime respaldado pela lei n.º 7.716/89 (Lei Caó) do Código Penal diz: a) ofender alguém com xingamentos relativos à sua raça, cor, etnia, religião ou origem. No art. 140 do Código Penal (injúria), com a qualificadora do §3º. Pena: um a três anos de reclusão. Inclui-se aqui o ato de ofender alguém com xingamentos à sua religião.

Enfim, o ER deve proporcionar condições aos educandos para o reconhecimento, do outro, do diferente, do ponto de vista cultural e religioso. Isso significa aprender a viver na diversidade com respeito unificando os elementos das diversas formas de conhecimentos ao sentido ético e moral para uma convivência de paz. Com professores abertos ao diálogo religioso.

Nota-se que o ER em sua trajetória histórica tem conquistado vários avanços, como o reconhecimento da disciplina como área do conhecimento, a criação de cursos de graduação e pós-graduação em instituições de ensino superior. No Brasil estão cadastrados no banco de dados do portal responsável pelo cadastros de cursos do MEC, o *e-mec*, 14 cursos de ciências da religião sendo 4 bacharelados e 10 licenciaturas. (Cf. BANCO DE DADOS DO E-MEC, 2013). Na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a CAPES, constam 7 cursos de pós-graduação no Brasil sendo 4 instituições em nível de mestrado e 3

em nível de mestrado e doutorado, oportunizando a pesquisa em nível acadêmico. (Cf. CAPES, 2013).

A seguir, buscaremos na história do Brasil, a partir do período colonial, todo o processo que envolveu o ER na formação educacional.

1.2 PERÍODO COLONIAL

Os jesuítas foram os primeiros educadores do Brasil. Eles chegaram juntamente com o primeiro governador, Tomé de Souza, fundaram núcleos e escolas em vários lugares das capitanias hereditárias. O fato é que representavam o velho sistema cultural escolástico que estava superado na Europa. O Padre Manoel da Nóbrega estava à frente nas organizações educacionais, que era destinada aos índios, pois eram considerados pagãos. A educação jesuítica tinha finalidade de capacitar o ser humano para receber a luz da fé e salvar sua alma. Segundo Fernandes: “Ficou evidente que suas pretensões voltavam-se para a riqueza existente na região. Somente se preocuparam com a evangelização quando perceberam que os índios se opuseram a trabalhar em benefício deles.” (FERNANDES, 2000, p. 20).

Isso porque, desde o período da colonização, notaram que, através da catequese, era o melhor meio de convencê-los pela palavra, levando-os a deixar de pensar como índios e se submeterem aos caprichos dos brancos, pois sua vida de índio era uma vida de “pecado” e condenação.

Embora Tomé de Sousa tenha recebido de D. João III um “regimento” que resgatava as instruções civilizadoras de Portugal “o serviço de Deus e a exaltação da santa fé” (CNBB, 1987, p. 16).

Nem com esse regimento a catequese deixou de ser mecanismo de manipulação injusta que forçava o ser humano a mudar seu estilo de vida e a passar a ter ideias europeias. Então o papel do ER era catequizar, uma vez que existia o acordo entre o Papa e a Coroa Portuguesa.

Afirma Anísia Figueiredo (1996, p. 19) que o pano de fundo que sustenta o cenário brasileiro no período é tecido com os mais variados elementos sócio-político-histórico-culturais, que vão estar presentes na vida religiosa de um povo em formação.

Percebe-se que não havia neutralidade no processo dessa formação. E o ER era o local de concordância e marcos históricos internacionais, como o absolutismo real, que com toda autoridade deu origem à doutrina do “direito divino dos reis” favorecendo a formação de uma mentalidade alienada, principalmente os escravos (negros), que mantêm a imagem do Senhor em dois universos simbólicos diferentes, mas percebidos como semelhantes. Um era o Senhor Deus, na religião católica, o outro era Senhor Rei, nesse universo cultural eles eram senhores.

Surge a Reforma Religiosa, que propiciou uma série de episódios significativos nos países europeus e atingiram as colônias na fase de cristianização. Martinho Lutero, em 1517, possibilitou o surgimento de outras igrejas cristãs e a decorrente intolerância religiosa entre católicos e protestantes na Europa. Tal situação provocou o aceleração do processo reformador da Igreja Católica, a Contrarreforma, tentando impedir o espaço do protestantismo.

Surge o Concílio de Trento (1545-1563) como Ação da Reforma Católica, com a intenção de fortalecer as disciplinas eclesiais que estavam abaladas pelos dogmas protestantes. E assim o ER continuava sendo doutrinário e fiel às normas do Concílio de Trento,³ buscando assim a fidelidade, a ortodoxia e a formulação da fé católica, privilegiando a tradição romana.

A Igreja católica no modelo tridentino fez acordo com o Estado, oficializado entre o monarca de Portugal e o Sumo Pontífice, o chamado regime de padroado, que durou até 1890, conduzindo todo o processo de formação religiosa do povo brasileiro, onde o ER na prática era o “catecismo” (FIGUEIREDO, 1995, p. 60).

O ER continuava sendo sustentado pela fé católica. No padroado, o papa concedia aos reis direitos e privilégios sobre a Igreja e recebia dos monarcas, recursos e proteção para o seu trabalho evangelizador. O regime do padroado

³O Concílio de Trento foi convocado pelo Papa Paulo III para se reunirem em torno de dois grandes temas: a doutrina da fé e a disciplina eclesial. Este concílio foi responsável pela criação de uma identidade que vigorou praticamente até o Concílio Vaticano II (1962-65) com o Papa João XXIII. Diversos de seus decretos revelaram uma preocupação contra as inovações doutrinárias dos protestantes (MATOS, 1995, p. 55-60).

fortaleceu o regalismo no Brasil,⁴ e a Igreja e o povo continuavam sob o domínio do rei.

Entre 1759 e 1777, a Colônia passa por reformas administrativas que ignora o sistema de capitanias hereditárias. Ela estabelece um sistema de estado orientado pela ideia racionalista do Iluminismo, tendo como objetivo modernizar o estado português e tirá-lo do isolamento em relação às nações europeias, despertando a liberdade de consciência. O Estado português tomou a decisão de reduzir a influência da aristocracia rural e a hegemonia eclesiástica, por achar que era o empecilho ao progresso. O Estado, considerado sacral, seria substituído pelo Estado leigo, fundamentado na filosofia iluminista, passou a ser caracterizado pela “laicização e modernização do ensino” (FIGUEIREDO, 1996, p. 24) em oposição à formação clássica dos jesuítas, contrariando a ideia dos mesmos.

Em 1759, Marquês de Pombal assina o decreto de expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil e toda organização escolar desapareceu. Segundo Ernane Galvêas (In: DANTAS, 1995, p. 107) “justiça seja feita, a forma de colonização implantada pelos portugueses contribuía para que assim fosse constituído verdadeiro obstáculo para que não se implantasse e desenvolvesse um sistema educacional entre nós. Até a proclamação da república”.

Nessa época foi criado o ensino superior em algumas academias a serviço da elite e da burguesia. O ER continuava em forma de catequese, de caráter privativo e doméstico dirigido aos índios e escravos. Couberam às confrarias religiosas (associações ou fiéis católicos) ajudar na aproximação entre os representantes das culturas europeias e africana (CNBB, 1987, p. 22).

Nesse período, as culturas indígenas e africanas foram reprimidas pela escravidão, eles se manifestavam através da magia, culinária e música. A ajuda das confrarias religiosas diminui a voragem entre os da cultura africana e os da cultura europeia, resistindo através do sincretismo religioso. O catecismo é usado como cartilha nas escolas, para aprender a ler e escrever. O domínio da língua portuguesa servia para ensinar a doutrina cristã.

⁴O regalismo era o sistema ou doutrina dos regalistas, isto é, dos que defendem as regalias e privilégios do Estado contra as pretensões da Igreja.

Entende-se que o ER tornou-se vítima de conflitos cristãos e instrumentos de desejos ou esquemas políticos da época. Mas os jesuítas não desistiram, passaram a ser observadores, para defender a necessidade de uma inovação da ordem política, fundamentada pela teoria iluminista.

E a reforma pombalina não chegou a alcançar seus objetivos, deixando marcas de desorganização no sistema de educação que supostamente era organizado na influência da Companhia de Jesus.

Voltando ao Estado laico, a exclusão do ER das escolas públicas foi considerada uma derrota para a Igreja católica, porém a Igreja nunca aceitou e reagiu. Isso a levou a mobilizar todas as suas forças para reverter esse estágio. A mobilização da Igreja expressou-se na forma de resistência ativa articulando em dois aspectos: a pressão para o restabelecimento do ER nas escolas públicas e na formação de professores para suas próprias escolas, publicou revistas e livros paradidáticos para uso nas escolas públicas.

Saviani (2008, p. 180) chama essa mobilização de “resistência ativa” porque não se limitou a manifestar suas discordâncias e sim alertar para as consequências negativas.

Com essa resistência e reorganização, ao mesmo tempo em que a Igreja perdia o seu poder temporal, aumentava seu prestígio espiritual, com o Papa Pio IX. Com isso cresce o poder eclesiástico. Com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808, o sistema educacional atendia aos interesses da elite colonial, em que as camadas desfavorecidas não tinham acesso. Embora multiplicassem as obras públicas de cultura, bibliotecas, imprensa, teatros e escolas especializadas. Porém o ER no período continuava com a religião católica, passando pelo crivo da repressão da inquisição de impedir o livre pensamento teológico e qualquer tentativa de um ER fora dos esquemas preestabelecidos (FIGUEIREDO, 1996, p. 30).

Em 1824, D. Pedro I outorgou a Primeira Constituição Brasileira, garantindo direitos civis e políticos aos índios, negros e legitimava o poder da Igreja. A Constituição Política do Império do Brasil foi outorgada pelo Imperador em 25/03/1824. No seu artigo 5º, traz a seguinte redação: “A Religião Cathólica Apostólica Romana, continuará a ser a religião do Império. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto doméstico, ou particular em casas para isso destinados, sem forma alguma exterior ao Templo”. (FIGUEIREDO, 1996, p. 62).

Pela primeira vez, o ER teve referência na lei educacional e é submetido a um esquema de proteção da metrópole. Por outro, lado a separação entre Estado e Igreja foi um incentivo para a restauração da vida religiosa no Brasil e a entrada de Congregações Religiosas que criaram seus próprios colégios. Vale a pena destacar que após os jesuítas, os beneditinos, carmelitas e franciscanos tiveram o papel de suma importância na educação do Brasil.

1.2 PERÍODO REPUBLICANO

Com a República instaurada em 1889 e o final do regime monárquico, houve mudanças profundas na vida da Igreja. O Ensino Religioso passou por questionamentos, pois era empecilho para a implantação do regime, em que a separação entre Estado e Igreja dá-se pelo viés positivista.

As autoridades católicas, em defesa de sua ideologia, estabeleciam uma equivalência indevida entre ensino leigo e ensino ateu:

O fato de se prescindir, nas escolas públicas, do ensino da fé católica, de forma alguma significa que houvesse na mente dos legisladores uma intenção declarada de promover o ateísmo entre a juventude. O ensino religioso continuava a ser mantido livremente nas escolas confessionais das diferentes denominações religiosas. (AZZI, 1992, p. 31).

Isso deu uma polêmica em torno da história do ensino religioso escolar. Os bispos deviam explicações aos católicos, protestantes, metodistas calvinistas de que a expressão “ensino leigo” não quer dizer que o ensino religioso é ateu, defendendo como resultado a liberdade religiosa.

Ao mesmo tempo, deixava claro que a laicidade devia perpassar a educação, conforme a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, promulgada em 1891, no seu art. 72, § 6: “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos, com caráter obrigatório nas escolas oficiais não excluindo das mesmas o ensino religioso facultativo” (RUEDELL, 2007, p. 20).

Tal compreensão foi influenciada pela ideologia francesa que pregava a neutralidade e proibia qualquer tipo de ER nas escolas e estabelecimentos públicos.

Surgiram vários defensores do ER que lutaram pela sua permanência na Carta Magna de 1891, envolvendo setores do Episcopado, Juristas, parlamentares e outros.

Mario de Lima foi quem mais contribuiu com sua obra “Bom Combate”, que retrata a posição dos defensores do direito do ER nas escolas públicas, no período considerado de sua exclusão do sistema escolar, por força da Lei Maior.(FIGUEIREDO, 2010, p. 15, 18).

No período de 1910 a 1930 a igreja católica ficou livre dos controles do Padroado, tornando-se autônoma em relação ao Estado. Ela cresce e se fortalece através das congregações religiosas no campo escolar, formando a opinião pública em disputa com outras vertentes.

Com a intenção de regulamentar a situação do ER na Constituição de 1934 e 1946, a Igreja tentou organizar partidos católicos visando a orientar os fiéis e políticos interessados em apoiá-la no campo polêmico da Educação onde se inseria o ER, sempre havendo oposição como a da Maçonaria.

Na década de 30, Getúlio Vargas mantinha as cordiais relações com a Igreja Católica. Para poder tirar vantagens políticas, reintroduziu o ER e outorgou o Decreto nº 19.941 de 30/04/1931, dispondo o ER no curso primário, secundário e normal, firmado por Francisco Campos, Ministro da Educação. (RUEDELL, 2007, p. 24).

Percebe-se que lentamente o ER vai conquistando seu espaço. Com a insistência e luta, foram garantidas as inclusões de emendas religiosas na constituição de 1934, que ficaram contempladas no art. 153 com a seguinte redação:

O ensino religioso será de frequência 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. (BRASIL, 2012c).

Evidencia-se que, após a constituição de 1934, a Igreja e o Estado voltaram a se entender, segundo Anísia Figueiredo (1996, p. 69):

[...] Os católicos, como principais interessados na questão passam a preocupar-se com a qualificação de recursos humanos, seleção e adoção de novos métodos e o emprego de recursos didáticos mais flexíveis. Contudo o ER continua a ser compreendido como “catecismo na escola”, ainda que na perspectiva da renovação pedagógica.

Essa Constituição de 1934 despertou adesão da Igreja a uma educação religiosa mais conservadora, porém alinhadas com os interesses do governo. Como regra geral, os colégios católicos afirmaram o apoio ditatorial de Vargas, fizeram manifestações de solidariedade e também movimentos autoritários como o integralismo.

Entre 1946 e 1964, o regime liberal trouxe desenvolvimento, com características de liberdade individuais e sociais e o ER é contemplado como dever do Estado para com a liberdade religiosa do cidadão que frequenta a escola.

O Ensino Religioso é explicitado no Decreto 19.941, de 30 de abril de 1931, nesses termos:

O chefe do Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil
Decreta:

Art. 1º Fica facultativo, nos estabelecimentos de instrução primária, secundária e normal, o ensino da religião.

Art. 2º Da assistência às aulas de religião haverá dispensa para os alunos cujos pais ou tutores, no ato da matrícula, a requererem.

Art. 3º Para que o ER seja ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino é necessário que um grupo de, pelo menos, vinte alunos se proponha a recebê-lo.

Art. 4º A organização dos programas do ER. e a escolha de texto ficam a cargo dos ministros do respectivo culto, cujas comunicações, a este respeito, serão transmitidas às autoridades escolares interessadas.

Art. 5º A inspeção e vigilância do ER pertencem ao estado no que se respeita à disciplina escolar, e às autoridades religiosas, no que se refere à doutrina e à moral dos professores (JUNQUEIRA, CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 22).

A Constituição de 1946 propôs alteração de redação em relação a esse Decreto de 1931. A família teria que indicar, no ato da matrícula, a participação do aluno nas aulas de ER, ficando nos seguintes termos:

Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. (BRASIL, 2012d).

Vale ressaltar que essas modificações foram respaldadas pelo Presidente Getúlio Vargas, na perspectiva do apoio da Igreja a seu governo.

Depois do golpe de Estado por Getúlio Vargas, em 1937, um novo Estado foi implantado, e, em seguida, foi outorgada a Constituição de 1937.

Essa lei atribuiu à união a competência para fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes para a formação física, a intelectual e a moral da infância e da juventude.

Na acepção católica, a educação integral assumia papel relevante para assegurar a preparação do ser humano para vida terrestre e celeste. A ação educativa deveria ser realizada atendendo aos interesses infantis e para a vida, preparando os jovens para o trabalho e ao exercício da competição, tendo como princípios básicos o diálogo como relação democrática.

O ER tomou novos horizontes com a Constituição de 1937 e a Reforma Capanema instituiu as denominadas Leis Orgânicas que criam os ramos do ensino: primário, secundário, industrial, comercial e agrícola. Junqueira comenta que a lei Orgânica do Ensino Secundário foi preparada pessoalmente por Gustavo Capanema, em 1941, que inclui a instrução religiosa no currículo do Ensino Secundário entre as disciplinas de educação geral.

A religião terá que ser ensinada em aula prática na conformidade de seus mandamentos (confissão, comunhão, missa, exercícios religiosos). A escola entrará aqui em entendimento com a igreja e a família [...]. O ER não se confunde, entretanto, com a prática, culto ou devoção religiosa. O ensino deve ser instituído pelas escolas [...] reservando-se para ele certo período do horário semanal. O professor será um sacerdote ou leigo, conforme a maior conveniência do estabelecimento. (apud JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007, p. 24).

Lideranças da Igreja católica questionaram o projeto por fazer parte da formação das novas gerações, não podendo ser opcional, isto é, sem caráter de obrigatoriedade.

A Lei Orgânica, em sua versão final, determinou no Decreto 4.244/9 de abril de 1942, artigo 21 que o ER constituirá parte integrante da educação da adolescência, sendo lícitos aos estabelecimentos de ensino secundário e do segundo ciclo, os programas de religião e seu regime didático fixado pela autoridade eclesiástica.

Afirma Anísia Figueiredo (p. 1995, p. 69): Consideramos uma conquista do que vinha sendo reivindicado pela liderança católica, durante as décadas da República. “Vale destacar a influência dos acontecimentos universais na busca de solução para a problemática do Ensino Religioso no Brasil, dentre eles o Pacto Lateranense”.⁵

⁵O pacto lateranense é uma sugestão para Getúlio Vargas e reforça a batalha dos católicos na conquista do espaço assegurado na Carta de 34 e de 37 com seguinte texto: Ao se fazer representar em todo o processo constituinte de 33, até promulgação da nova Carta de 34, a ala católica envidava esforços em defesa de determinados princípios educacionais e a garantia do espaço assegurado para o Ensino Religioso, uma vez que a sua inclusão nas escolas havia sido

A elaboração da LDB nos anos 50 trouxe conflitos entre ideologias católicas e os que defendiam os princípios da ideologia liberal. Favorecendo o ensino privatizado, os empresários das escolas particulares favoreceram-se de velhos argumentos da Igreja católica, centrados “na liberdade de ensino” e no “direito da família na educação dos filhos”. Conclui Severino que:

[...] a ideologia católica, na sua especificidade doutrinária religiosa, não lhes interessava, camuflando sua real rejeição do conteúdo religioso na defesa genérica da liberdade de consciência e de culto, religião, na sociedade, como na escola é um assunto de opções individuais. Na realidade uma ideologia política muito mais abrangente estará por trás e mais além dessa alegada neutralidade (SEVERINO, 1986, p. 84).

Depois de várias discussões, em 1961, foi publicada a lei de Diretrizes e Bases de nº 4024/61, que manteve a neutralidade a respeito do Ensino religioso na escola, legitimado como elemento eclesial no universo escolar.

Surge outra problemática de natureza pedagógica e administrativa em dois segmentos ideológicos: o da Igreja católica, e o grupo defensor da Escola Pública Estatal. O ER foi contemplado no art. 97 da seguinte forma:

O Ensino Religioso constitui disciplina dos horários normais das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrada sem ônus para os cofres públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso é independente de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (SAVIANI apud JUNQUEIRA; CORRÊA; HOLANDA, 2007. p. 32).

Na compreensão de Anísia Figueiredo sobre o art. Citado, o ER foi contemplado devido às lutas desde o período republicano. Isso foi considerado conquista da Igreja, em se tratando da “liberdade religiosa” na escola. Embora pedagogicamente, prevaleceram os desafios relacionados com a questão da confessionalidade, podendo trazer várias consequências:

- o desencontro, ao invés de encontro dos educandos dos respectivos credos;
- a discriminação do professor do ensino religioso, dos seus direitos profissionais;

antecipada, em virtude do Decreto de 30 de abril de 1931. Há necessidade de renovação da prática pedagógica do E.R. como também preocupar-se com a qualificação de recursos humanos e recursos didáticos mais flexíveis. Contudo o ER continua a ser compreendido como “catecismo na escola”, na perspectiva de renovação pedagógica.

- a discriminação do próprio ER, sempre fora do sistema escolar;
- a possibilidade de um ensino proselitista sem nenhuma preocupação com a formação dos educandos para o respeito às diferentes crenças e abertura ao diálogo religioso.

Diante dos desafios de natureza pedagógica abalam também o campo administrativo causando certas situações:

- controle de horários;
- a divisão das turmas em grupos diversificados para o ER;
- as dificuldades de entrosamento entre setores envolvidos no processo educacional. (Cf. FIGUEIREDO, 1996, p. 62-63).

Em 1966 é encaminhado o projeto da nova constituição que favorecia os objetivos do regime ditatorial e foi outorgada em 1967. A nova Constituição foi estabelecida em 1969 e o ER no art. 176, parágrafo 3º, se tornou de matrícula facultativa, devendo ser ministrado nos horários normais das escolas públicas de níveis primário e médio.

Com a inclusão das disciplinas, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira não sobrava espaço para a inclusão do ER. Ele passou a ser orientado pela Lei 5.692/71, que orientava o ensino de 1º e 2º graus. Essa lei manteve deliberações da LDB 4.024/61, onde o professor seria registrado pela respectiva autoridade religiosa e que a mesma capacitaria e o acompanharia, e deu oportunidade de o professor ser remunerado pelo Estado através de concurso público.

Os estados tentaram regulamentar o ensino religioso juntamente com os outros componentes curriculares, mas não conseguiram. Depois de muita batalha, o ER se redefine e volta na Constituição de 1988; artigo 210 no âmbito da responsabilidade do Estado o qual havia se separado, desde 1889.

Com novas conquistas na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, publicada no diário oficial do dia 23/12/96, conhecido por muitos como Lei “Darcy Ribeiro”, sessão II do ensino fundamental no art. 33, o ensino religioso recebeu a seguinte redação:

O ensino religioso de matrícula facultativa, constitui disciplina de horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido sem ônus aos cofres públicos, manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis em caráter:

- I – Confessional de acordo com a opção religiosa do aluno ou do responsável, ministrado por professores ou orientados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou
- II – Interconfessional, resultante de acordo entre diversas entidades religiosas que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa (BRASIL, 2012a).

O ER tornou-se tema de questionamentos, depois de vários debates e reflexões de toda a evolução do ensino religioso nas Constituições. Junqueira (2002a, p. 16) conclui que o ensino religioso no campo escolar deve ter um caráter ecumênico, pautado no respeito à liberdade religiosa, como também inserir-se no currículo escolar, merece um tratamento igualitário no processo global da educação no que tange ao reconhecimento de que os diferentes movimentos religiosos precisam ter idêntico direito para entrar no espaço escolar.

Depois da publicação da nova LDB, houve várias reações no Brasil. No primeiro semestre de 1997, a câmara dos deputados recebeu três projetos pedindo alteração no artigo 33 da nova LDB, Lei 9.394/96 sobre o ER. Roque Zimmermann, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, quase sem resistência, ajudou a aprovar a lei. No dia 8 de julho de 1997, o presidente Fernando Henrique Cardoso aprovou o projeto como Lei n. 9.475 de 22/07/97 e foi publicado no diário oficial no dia 23 de julho de 1997 com a seguinte redação:

Art. 33 O ensino religioso de matrícula facultativa, é parte integrante da formação do cidadão e constitui disciplinas nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo:
 § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para habilitação e admissão dos professores.
 § 2º Os sistemas de ensino ouvirão as entidades civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do Ensino Religioso. (BRASIL, 2012a).

A nova lei alterou o art. 33 da LDB 9.394/96, permanecendo a expressão “ensino religioso” eliminando a expressão “sem ônus para os cofres públicos”. Desaparecendo os termos “confessional e interconfessional”, ficando reconhecido como componente curricular dos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental.

É fato contínuo a prática desde o período colonial, criar Emendas, Decretos, Leis e Acordos, envolvendo o ER, e não foi diferente em relação ao acordo de 2008. Datado de 13 de novembro de 2008, o Presidente Luiz Inácio Lula

da Silva assinou o acordo entre o Brasil e a Santa Sé que tratava do Estatuto Jurídico da Igreja Católica. O texto era composto de 20 artigos, o 11º tratava do ER nas escolas públicas brasileiras, nos seguintes termos:

Art. 11 A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa da diversidade cultural e da pluralidade confessional do país, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa.

§ 1º O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras vigentes, sem qualquer forma de discriminação. (FONAPER, 2010, p. 95).

O fato provocou várias discussões, em todo o Brasil, devido ao seu teor, mas foi promulgado pelo Decreto número 7.107 de 11 de fevereiro de 2010.

Entende-se que, diante desse contexto, o ER passou a ser palco de controvérsias, oportunizando várias escolas serem totalmente confessionais, com pensamento apenas na formação doutrinária, na disputa pelo seu espaço. Vale a pena destacar que até o momento as Igrejas cristãs têm mais oportunidades nas escolas, enquanto as religiões afro-brasileiras ainda são vistas com preconceito e, às vezes, alvo de perseguições. Por esse motivo, justifica-se que o ER deva tratar de cultura religiosa e não de proselitismo confessional.

Percebe-se que o acordo deixou espaço, para várias interpretações ferindo a constituição. Levando uma equipe de representantes jurídicos educadores, de organizações admitidas como *Amici Curiae*, na ADI (Ação Direta de Inconstitucionalidade) 4.439, apresentou memorial com a síntese dos argumentos expostos em petição ao STF que tem como relator o Ministro Carlos Ayres Britto. A síntese organizada pela Procuradoria Geral da União (PGR) tem a seguinte redação:

A ADI 4.439 pede interpretação conforme a Constituição do artigo 33 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Também pede interpretação conforme a Constituição, ou, alternativamente a declaração de inconstitucionalidade de um trecho do § 1º do artigo 11º do Decreto nº 7.107, de 11 de fevereiro de 2010, que promulga o acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Santa Sé relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja católica no Brasil, ambos textos normativos que dispõem sobre o ensino religioso oferecido em escolas públicas.

Apresentando os seguintes pontos a serem analisados:

- laicidade do Estado e o sentido contemporâneo do § 1º do Art. 210 da Constituição Federal.
- o ensino religioso não compõe o conteúdo obrigatório do ensino fundamental público.
- o ensino religioso não é parte da formação básica obrigatória do cidadão, mas expressão da liberdade de religião.
- A constituição não confere um direito público subjetivo ao ensino religioso, mas reconhece uma prerrogativa constitucional que pode ou não ser exercida.
- o ensino religioso, ao menos, nas formas de ensino confessional, não pode acarretar ônus direto para o Estado.
- o Estado não pode ser compelido a ouvir entidade civil do campo confessional para a definição do conteúdo do ensino religioso (§ 2º do art. 33 da Lei 9.394/1996, com redação da Lei nº 9.475/1997).
- a constituição veda a oferta “transversal” do ensino religioso nas escolas públicas, por violar o caráter facultativo da matrícula e da frequência.
- estudo sobre a regulamentação do Ensino Religioso: Graves violações ao princípio da Laicidade e à facultatividade.
- o acordo firmado entre o Brasil e a Santa Sé: Agravamento do risco ao princípio da Laicidade.
- o ensino religioso nas escolas públicas e os riscos aos direitos humanos e a liberdade religiosa.

Diferentes segmentos da sociedade brasileira como ASSINTEC-PR, o CIER-SC, o IRPAMAT-MS e a Igreja Católica permaneceram interessadas na questão do ER.

Surge durante a 29ª Assembleia Ordinária no CIER (Conselho de Igrejas para a Educação Religiosa em Santa Catarina) realizada nos dias 25 e 26 de setembro de 1995 o FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso).

1.3 O ENSINO RELIGIOSO E O FONAPER

O FONAPER foi gestado basicamente por educadores preocupados com a situação problemática do ER na escola. Dentre suas ações, ele se pronunciou contrário à aprovação do art. 11 do Acordo Brasil/Santa Sé, tentando mobilizar senadores, deputados, gestores. Como também enviou ofício ao Relator da matéria na Comissão da Educação e Cultura – CEC – da Câmara dos Deputados (Ofício nº 108 de cinco de agosto de 2009) apresentando dois questionamentos relevantes:

- a) Se o Acordo é relativo ao Estatuto Jurídico da Igreja Católica do Brasil, porque a disciplina do Ensino Religioso, enquanto componente escolar e uma das áreas de conhecimento do Ensino Fundamental das escolas públicas do Brasil, faz parte deste instrumento?
- a) Pode um outro estado federativo, neste caso, a Santa Sé intervir e sugerir outras concepções e encaminhamentos a determinadas áreas de conhecimento da educação de um outro Estado, neste caso, da República Federativa do Brasil? (FONAPER, 2010, p. 95).

O FONAPER entende que o ER é componente curricular do Ensino Fundamental, faz parte da base comum de ensino, que foi regulamentado na Lei nº 9.475/97. Nesse princípio, ratificou a importância da escola propiciar a seus educandos, conhecimentos referentes à diversidade cultural religiosa do povo brasileiro, promover e exercitar a liberdade e concepções de autonomia e cidadania, nos aspectos basilares de um estado laico e democrático.

No início de seus trabalhos, o FONAPER assumiu a tarefa da elaboração dos parâmetros curriculares nacionais para o ER (PCNER) em caráter de urgência. Embora na época não houvesse interesse dos órgãos governamentais em incluir o ER nos PCNS oficiais do MEC.

O FONAPER sugeriu o ensino como disciplina nas escolas públicas e tivesse como ponto de partida “um ensino a partir do fato religioso” Na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Religioso aparece o anúncio do Capítulo II, a dedicar-se ao “fenômeno religioso como a busca pelo sentido da vida além morte”(FIGUEIREDO, 2010, p. 19).

Nesse contexto o FONAPER propõe a organização dos conteúdos em eixos organizadores e pressupostos para avaliação, que resultou no referido capítulo a seguinte redação:

O fenômeno religioso é a busca do ser frente a ameaça do não-ser. Basicamente a humanidade ensaiou quatro norteadores do sentido da vida

além da morte: a Ressurreição, a Reencarnação, o Ancestral, o Nada. Cada uma dessas respostas organiza-se num sistema de pensamento próprio, obedecendo uma estrutura comum. E que é dessa estrutura comum que são retirados os critérios para a organização e seleção dos conteúdos e objetivos do Ensino Religioso (FONAPER, 2010, p. 21).

Tais parâmetros passaram a oferecer respaldo às instituições escolares, figurando como texto provisório, mas não foi incluído nos PCNs oficiais do MEC, em 1998.

Os eixos organizadores nortearam o ensino para o estudo do fenômeno religioso. O FONAPER elaborou cadernos temáticos levando em conta os aspectos metodológicos e filosóficos diante da realidade sociocultural da América Latina, que serve para orientação do professor. E o ER caminhava sempre à margem da atenção referente às outras disciplinas.

Novamente, como em outras épocas, surgiram intelectuais de concepções contrárias à Igreja católica a sugerirem a laicidade religiosa do cidadão, em se tratando do ER em escolas públicas. Referente ao assunto, João Paulo II manifestou sua opinião durante uma homilia em Porto Alegre, no dia 5 de julho de 1980: “A educação da consciência religiosa é um direito da pessoa humana [...] A igreja, ao defender esta incumbência da escola não tem pensado nem pensa em privilégios: ela propugna por uma educação integral ampla e é pelos direitos da família e da pessoa.” (CNBB, 1987, p. 107).

Com o surgimento das ideias intelectuais contrárias, o FONAPER continuava seus passos na defesa do ER pois a nova LDB (Lei 9.394/96) estava na sua construção final a caminho da sua sanção.

O FONAPER agiu fazendo divulgação de suas ideias e propostas de mudanças de paradigmas do ER. Por outro lado, os intelectuais contrários agiam com discursos referendando suas ideias e tomaram posições perante o governo, buscando regulamentação de suas ideias, na nova LDB, mas o FONAPER buscou manter o diálogo para que se encaminha-se a matéria através de consenso entre as instituições educadoras do Brasil, resultando no artigo 33 da LDB (Lei 9.394/96) que poucas horas antes de sua sanção, foi alterado com a emenda “sem ônus para os cofres públicos”.

E o FONAPER continuou suas discussões em busca de compreensão e de solução para a problemática epistemológica instalada no entorno da referida

disciplina aprovada pela Lei 9.394/96 e da alteração do artigo 33 pela nova redação dada pela Lei 9.475/97.

Em julho de 96, no 11º ENER – Encontro Nacional do Ensino Religioso – em Brasília, com o apoio da CNBB, houve momento de negociações para elaboração dos PCNs. Um grupo de professores, representantes do FONAPER, participantes da ENER-CNBB – visitaram o MEC e perceberam por parte do Senhor Presidente da República a aceitação do grupo de trabalho para a elaboração dos PCNs para o Ensino Fundamental.

O FONAPER organizou comissões de trabalho, atuou na elaboração dos PCNER – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso e elaborou proposta para cursos de aperfeiçoamento em Ensino Religioso (120h), pós-graduação (360h) e graduação para a formação dos profissionais do ER.

Com 16 anos de existência o FONAPER não exclui o diálogo com as religiões presentes numa sociedade pluralista, como no caso do Brasil, abrindo espaço para discussões, a quem desejar compreender o papel do ER na formação do cidadão na escola.

Os fins do FONAPER foram explicitados no artigo 3º do Capítulo II do seu Estatuto aprovado no dia 23 de maio de 2009. Consultar, refletir, propor, deliberar e encaminhar assuntos pertinentes ao Ensino Religioso (ER), com vistas às seguintes finalidades:

- I- Exigir que a escola seja qual for a sua natureza, ofereça o ER ao educando, em todos os níveis de escolaridade, respeitando as diversidades de pensamento e opção religiosa e cultural do educando, vedada discriminação de qualquer natureza.
- II- Contribuir para que o pedagógico esteja centrado no atendimento ao direito de ter garantia e educação de sua busca do transcendente.
- III- Subsidiar o Estado na definição do conteúdo programático do ER, integrante e integrador às propostas pedagógicas.
- IV- Contribuir para que o ER expresse uma vivência ética pautada pelo respeito à dignidade humana.
- V- Reivindicar investimento real na qualificação e habilitação de profissionais para o ER, preservando e ampliando as conquistas de todo magistério, bem como a garantia das necessárias condições de trabalho e aperfeiçoamento.
- VI- Promover o respeito e a observância da ética, da paz, da cidadania, dos direitos humanos, da democracia e dos outros valores universais.
- VII- Realizar estudos, pesquisas e divulgar informações e conhecimentos na área do ER. (FONAPER, 2010, p. 85).

E assim o FONAPER cumpre o seu compromisso com o ER numa perspectiva metodológica que atenda ao ER em qualquer atividade escolar e na

formação do professor através de Simpósios, Seminários e reuniões para discutir temas que possa contribuir com o ER.

Analisando o Artigo 33 da LDB (Lei 9.394/96) modificado pela Lei 9.475/97, em seu inciso § 2º, “os sistemas de ensino ouvirão entidades civis, constituídas pelas diferentes denominações religiosas para definição dos conteúdos do ensino religioso.” (BRASIL, 2012). Entende-se que o ER passa a ser um componente agregador, para todas as religiões, inclusive os que optam por não ter. Todos têm oportunidades de estar lado a lado e socializarem suas experiências. Nessa concepção proposta do ER oportuniza-se um espaço para o diálogo inter-religioso em conjunto com outras expressões ali presentes, oportunizando experiência de reflexão e ação ecumênica dos cristãos entre si e com as comunidades não cristãs, na perspectiva de garantir respeito e valorização incluindo os ateístas à perceberem que são feitos para viver uns com os outros.

1.4 O ENSINO RELIGIOSO E O ECUMENISMO NO BRASIL

As rápidas mudanças sociais, com o fim da segunda guerra mundial, aceleraram o processo de reflexão sobre temas de interesses coletivos. As ideias de desenvolvimento socioeconômico com liberdade, produto da derrocada do totalitarismo na Europa, orientaram o pensamento religioso e entenderam que deveriam tomar parte ativa do processo histórico sem se afastar de seus compromissos religiosos.

A partir do Século XIX, os protestantes falavam em ecumenismo, pensando no movimento em prol da unidade cristã. A Igreja católica, pensando na promoção humana, luta em favor da libertação dos povos e contra o racismo, fundando um diretório ecumênico, que tinha como objetivo o reconhecimento de várias Igrejas que se sentiam como comunidades, onde todos possam viver em harmonia com os valores cristãos, na perspectiva de que todos possam falar e agir em unidade.

Os bispos achavam interessante a oportunidade e a ideia; por outro lado, achava necessário o domínio da catequese entre católicos e outros cristãos e, ao mesmo tempo tenebroso, por certas experiências não católicas como: questões doutrinárias e disciplinas que abalam a estrutura da Igreja.

Mas o Vaticano II quis ser um Concílio “ecumênico” para favorecer a unidade dos cristãos. Este foi o primeiro aviso oficial, publicado no *L’Osservatore Romano* de 26-27 de janeiro de 1959 com a seguinte comunicação:

Pelo que se refere à celebração de um Concílio Ecumênico, este, segundo o pensamento do Santo Padre, não somente tende à edificação do povo cristão, mas também quer ser um convite às comunidades separadas para a busca da unidade pela qual hoje em dia muitas almas anseiam em todos os pontos da terra. (KLOPENBURG, 1968, p. 12).

No discurso de abertura do Concílio, em 11/10/1962, o Santo Padre João XXIII comunicou que o objetivo do encontro era fortalecer a união dos cristãos, estando presentes os observadores não católicos, sendo constituído pelo Papa o secretariado pela união dos cristãos; dirigida pelo Cardeal Agostinho Bea, e o próprio Concílio abre o Decreto *Unitatis Redintegratio*, com a seguinte afirmação: “A reintegração da unidade entre todos os cristãos é *um dos objetivos principais* do Sagrado Sínodo Ecumênico Vaticano Segundo” (KLOPPENBURG, 1968, p. 12).

Ainda em 1962, na 22ª Congregação Geral, discutia-se o projeto do ecumenismo “nada ecumênico”, como revelou Dom Emílio de Smeadt, Bispo de Brugge (Bélgica), instituído pelo Sumo Pontífice para examinar e auxiliar os padres no texto sobre o olhar ecumênico que ficou nas prioridades seguintes: Era necessário conhecer a fé, a vida litúrgica e teológica dos ortodoxos e protestantes e saber o que pensam os não católicos sobre a doutrina católica, evitar polêmica estéril. Os erros devem ser repelidos e de modo que não deixe as pessoas constrangidas.

Em 1973, ainda com certa timidez, a Comissão episcopal da pastoral da CNBB estabeleceu as seguintes diretrizes:

Embora ministrada dentro das limitações da estrutura escolar e respeitando as diversas confissões, o Ensino Religioso nas escolas terá sempre por objetivo a educação da fé professada pelos alunos. Não parece conveniente adotar, em todos os níveis, as diversas confissões religiosas apesar das possíveis vantagens de ordem administrativa.

O conveniente entrosamento ecumênico far-se-á por meio da equipe interconfessional que será junto a Secretaria de Educação, o órgão de orientação, acompanhando a avaliação permanente dos programas correspondentes a cada confissão religiosa. (CNBB 1984, p. 49).

Essas diretrizes geraram parceria entre as Igrejas e Secretarias de educação responsáveis pelo Ensino Religioso, ficando o CONIC (Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil), como responsável dos diálogos entre as Igrejas participantes num caráter mais oficial.

O Ensino Religioso Ecumênico, iniciou-se na catequese que significava “ensino” na exortação apostólica *Catechesi Tradendae*.⁶ O Papa João Paulo II declarava que:

A catequese... não pode ficar alheia a esta dimensão ecumênica, uma vez que todos os fiéis, cada um segundo as suas capacidades próprias e a situação na igreja, são chamados, a participar no movimento para a unidade. Nesse contexto é sobremaneira importante fazer uma apresentação correta e leal das outras igrejas e comunidades eclesiais, das quais o Espírito de Cristo não recusa servir-se como meios de salvação [...] Entre outras coisas, uma tal apresentação ajudará os católicos por um lado, a aprofundarem a sua fé, por outro lado, a melhor conhecerem e estimarem os outros cristãos, facilitando assim a procura de um do caminho em comum para a plena unidade da verdade total. Ela há de ajudar também os não católicos a melhor conhecerem e apreciarem a Igreja Católica e a sua convicção de ser o meio geral de salvação. (KLOPPENBURG, 1968, p. 18).

Essa diretriz deixa clara a necessidade do diálogo religioso para as Igrejas conhecerem uma a outra e ter a convicção de sua fé. Percebe-se que o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 – definia que

O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis em caráter:
II- Interconfessional resultante do acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa. (BRASIL, 2010).

Sua fundamentação é baseada na proposta ecumênica, com marcas de uma cultura diversificada e religiões pluralistas nas quais sempre há conflitos e às vezes desvalorizadas socialmente.

Segundo Janira Sodr e Miranda e Eduardo Gusmão de Quadros (2004, p. 79) a “coloniza o do país e a presença da Igreja católica são indissociáveis em nossa história religiosa” Embora não se possa esquecer a forte presença das chamadas religiões das classes populares: os cultos de origem africana e indígena. (*Ibid.*, 2004, p. 81).

⁶Catechesi Tradendae   uma Exort o Apostólica p s-sinodal, do Papa Paulo II de 16 de outubro de 1979 “sobre a catequese do nosso tempo”.

A história religiosa de Roraima construiu-se desde sua colonização portuguesa a partir de 1909. Embora que, em 2011, tenha sido notícia em nível nacional como o Estado menos religioso do Brasil, pois 19,39% da população se declaram ateus. Faremos uma trajetória da construção do ER por entendermos que a concepção de religião pode partir de conhecimentos nele adquiridos.

1.5 ENSINO RELIGIOSO EM BOA VISTA (RORAIMA)

Antes de iniciarmos a história da construção do ER no município de Boa Vista em Roraima, salientamos que a maioria das informações pesquisadas foram adquiridas no acervo da Diocese de Roraima.

Roraima é o Estado da região Norte, limita-se ao Norte com a República da Venezuela, ao Sul com os estados do Amazonas e Pará, ao Leste com a República Cooperativista da Guiana e ao Oeste com o Amazonas e a Venezuela.

Em Roraima encontra-se o ponto mais extremo do Brasil. Trata-se do Monte Caburaí, fato desconhecido de muitos. É que, antes, o ponto extremo era o Oiapoque, no Amapá. Roraima é constituído por diversas etnias indígenas, que, no início de sua colonização, os portugueses habitavam a região principalmente nas regiões do lavrado e das serras. Pertencentes ao tronco linguístico Karibe, os índios de Roraima acabaram por se constituírem em grande ajuda que os desbravadores portugueses precisavam para ocupar esta parte setentrional do Brasil, no século XVII. Os Karibes formavam o grande tronco étnico que habitava em Roraima, dos quais descendem as tribos Macuxi, Taurepang, Ingaricó, Waimiri-atroari, Maiongong, Wai-wai e Yanomami.

Foram os portugueses que trouxeram para o vale do Rio Branco as primeiras levas migratórias vindas principalmente do Nordeste, cujas raízes genealógicas constituíram as famílias e a população Roraimense.

Conforme censo 2010, Roraima tem 425.398 habitantes com área total de 225.116,1 km quadrados.

A história do ER em Boa Vista-Roraima propicia conhecimentos diferentes daqueles que marcaram em nível nacional. Tudo porque encontramos informações

com pessoas ligadas à construção do ER, nas escolas e nos acervos que ajudam a descobrir como foi a construção de sua sua identidade. Sobre identidade afirmam Manique e Proença (apud FONSECA, 2006, p. 131):

Uma identidade constrói-se a partir do conhecimento da forma como os grupos sociais de pertença viveram e se organizaram no passado. Mas também da verificação da forma como se estruturam para fazer face aos problemas do presente, tendo um componente que aponta para o futuro, pelo modo como este se prepara através da fixação de objetivos comuns.

Para entendermos melhor a construção do ER, faremos uma trajetória histórica desde o início da colonização dos povos indígenas, por ser um estado cujos primeiros habitantes foram os índios.

Em 1909, a ordem religiosa de São Bento ou Ordem dos Beneditinos instalou-se no vale do Rio Branco, a mando da Santa Sé. Fizeram um trabalho de assistência religiosa contínua aos colonos e às populações indígenas.

Segundo Jaci Guilherme Vieira (2007, p. 86) as primeiras notícias documentais de um trabalho eclesialístico, exercido no Rio Branco, acham-se nos livros de batismo e casamentos a partir de 1840.

Voltando aos trabalhos religiosos, os Beneditinos se dedicaram à evangelização dos índios e a desobriga para um pequeno grupo de não índios. D. Aldo Mongiano (2011, p. 22) afirma que, naqueles anos, a catequese de toda igreja e também nas áreas missionárias, era profundamente ligada ao anúncio das verdades da fé, segundo o catecismo do Papa Pio X.

Ainda Território Federal de Roraima, a população era pequena e não havia grupos suficientes para organizações de atividades religiosas. Conforme documentos existentes, presume-se que havia algum movimento relacionado ao assunto. Não identificamos quem eram, mas, encontramos um relatório do CENTREPI 1976 (Centro de Treinamento da Prelazia de Itacoatiara), município de Manaus que socializava o resumo das aulas do Pe. Omar Dixon contendo os seguintes assuntos: a) Comunidades de base -uma das linhas prioritárias de Itacoatiara; b) histórico e importância das comunidades; c) formação de Líderes; d) pastoral da juventude e da família; e) Comunidades Eclesiais de Base; f) Direitos humanos. Entendemos as CEBs como ponto de ligação entre à Igreja e as comunidades, que surgiram em torno de 1964, com um desafio lançado a Igreja pela esperança de libertação dos povos latino-americanos. (BOFF, 1997, p. 49). A igreja

não tinha uma ação pastoral forte nas classes populares e não tomava consciência de outras religiões. Devido a essa situação, formou-se um grupo de leigos, padres, religiosos e bispos que queriam transformar a Igreja tornando-a sensível à situação dos trabalhadores e à questão social da pobreza na busca do mundo de justiça, amor e de entender o dinamismo vivo do Espírito de Deus na prática libertadora do povo crente e oprimido. Vale a pena lembrar a influencia ativa de D. Helder Câmara, Arcebispo de Olinda e Recife e Dom José Maria Pires nesses movimentos. Com a influência da Igreja, o ER em Roraima teve seus primeiros passos com objetivo de descobrir o modo mais evangélico de ver o outro. O Conselho Comunitário era o ponto de ligação entre vários grupos e setores formados pelos representantes dos Trabalhadores, Clube de Mães, Pastoral dos Jovens exercidos pelos próprios fiéis da Igreja católica.

Nessa tarefa a questão a preocupar os cristãos não é de saberem se estão fazendo política ou evangelização. Só uma pergunta tem sentido e merece resposta, a que Jesus fez ao doutor da lei: “Quem está mais próximo do povo que foi saqueado e marginalizado? (Lc. 10, 36).” (BETTO, 1983, p. 6).

Os representantes se organizavam para aprofundar seus conhecimentos do evangelho que acreditavam ser o próprio Cristo. Refletiam suas necessidades e as dos outros, procurando irradiar a mensagem da vida, que, para eles, é paz. Com o surgimento das leis educacionais, sentiu-se a necessidade de oficializar o ER para atender à comunidade estudantil. E assim, no documento nº 1 de 1987, tratava-se de um diagnóstico do ER em Boa Vista-RR constava sua oficialização com a seguinte redação: Ensino Religioso escolar em Boa Vista-RR foi implantado oficialmente, no dia 13 de julho de 1976, através de um convênio entre a antiga Prelazia de Roraima, hoje Diocese e a Secretaria de Educação e Cultura do Governo do Território de Roraima. Antes de sua oficialização, houve outros coordenadores conforme relato do professor Francisco Ribeiro da Silva (Informação verbal, 2012) : 1979- Ir. Zeferina (não consegui localizar seu sobrenome) 1980 – Pe. Mauro Francello 1981-1985 Pe. Giuseppe Galantino 1985 – Francisco Ribeiro da Silva 1986-1990 Lenir Rodrigues Veras 1992- Parima Dias Veras 1993-1997 Nilva Cardoso Baraúna 1998- 1999 Ângela Schardon. O ER tinha como objetivo geral educar o aluno na dimensão religiosa, contribuindo para o desenvolvimento integral de sua personalidade, colaborando na formação de uma comunidade educativa,

escola aberta aos valores da verdade, do serviço e do bem comum, além de oportunizar ao educando critérios que o ajudem a posicionar-se de maneira consciente, diante do pluralismo religioso respeitando a religiosidade de cada um.

Percebe-se que o ER apesar de ter parcerias com a Igreja católica, conforme seu histórico religioso, não apresenta um ensino totalmente doutrinário, mas tinha fundamentos da Lei 5.692/71 que Sérgio Junqueira, Rosa Corrêa e Ângela Holanda (2007, p. 34) compreendem o ER como elemento que colaborava na “formação moral” das gerações. O ER tinha o apoio da AEC através de amplas reuniões com o que eles chamavam de base de estudos. Posteriormente os relatórios das atividades realizadas eram analisados no Conselho Superior da AEC do Brasil. Serviam como sugestões para as AECs estaduais na elaboração de seus programas, adequado às suas realidades sociais partindo de uma ideia global. Para um melhor entendimento, recebiam boletins dos Estados que tinham AEC. Em seu acervo existe um boletim informativo de dezembro de 1978 da AEC de Pernambuco com textos básicos do Pe. Edênio Vale. Nesse contexto, no dia 6 de março de 1984, foi criada a Associação dos Educadores Católicos de Roraima (AEC), tendo como presidenta a Ir. Libiana Helena Dalsenter e com a seguinte natureza e os fins lavrados em seu estatuto:

Art. 1º A associação de Educadores Católicos de Roraima, vinculada à Associação de Educação Católica do Brasil, com sede em Brasília, é uma sociedade civil, de fins educativos, sem objetivos de lucro, que congrega os estabelecimentos de ensino, as Associações de Educação e Cultura e os educadores que professam uma filosofia educacional norteadas dos princípios cristãos.

§1º A AEC de Roraima é um serviço da Igreja Católica a favor do educador e do educando e terá dimensões ecumênicas no campo educacional. (ASSOCIAÇÃO... 1984, p. 1).

A AEC de Roraima tinha como principais objetivos: possibilitar a todos os seus membros uma sólida formação cristã e uma visão cristã do ensino, baseado nos documentos da Igreja; estimular o aperfeiçoamento pedagógico e didático dos associados mediante congressos e seminários e outras iniciativas; incentivar a promoção profissional do educador; promover em todos os estabelecimentos de ensino a formação de uma verdadeira comunidade escolar que se oriente segundo os princípios cristãos da vida comunitária.

Nesse segmento de trabalho, circulavam trimestralmente boletins informativos da AEC a todos que assumiram a Educação Religiosa como um

espaço de instrumento e transformação. Trazia em seu conteúdo todos os acontecimentos relacionados ao ER. Não podemos deixar de registrar a equipe de montagem do Boletim nº 1 de março, abril, maio 1993 os professores: Maria Fidência Pereira, Ângela Maria Schardong e Herundino Ribeiro do Nascimento. (Cf. AEC/RORAIMA, 1993).

A Secretaria de Educação de Roraima era bem assistida em sua parte pedagógica referente ao ER. Recebia orientações dos conteúdos a serem ministrados através da Província Marista de São Paulo da pré-escola ao 2º grau, embora tendo o ER só para o primário (hoje Ensino Fundamental) e 2º grau.

As linhas educacionais de Medellín, uma opção assumida pelo episcopado Latino-americano em Medellín, que recebeu o nome de “Educação Libertadora” também norteava o ER e apresentava as seguintes características: Educação que transforme o educando em sujeito; não apenas catequética, mas integral; aberta ao diálogo; sistemática e assistemática; a serviço da comunidade local e nacional. Com esses princípios metodológicos, os representantes da Igreja interagiam com a Secretaria de Educação em prol do ER. Em julho de 1985, Padre José Galantino deixou o Território de Roraima e a Professora Lenir Rodrigues dos Santos Veras assumiu a coordenação, tendo sido anteriormente coordenadora pedagógica.

A falta de formação do professor em ER era um dos problemas, a equipe almejava o reconhecimento da disciplina como necessidades em todas as escolas, juntamente com a valorização do professor. Mas com todas as dificuldades a equipe do ER – com aproximadamente 30 professores entre fundamental e ensino médio, com satisfação realizavam atividades extraclasse, como encontros nas escolas, geralmente nos domingos – desenvolvia atividades lúdicas, lanches e almoço, envolvendo alunos de 5ª a 8ª série, sob a orientação dos professores do ER. Conseguia-se envolver a família e a comunidade, pais, médicos, advogados entre outros que ajudavam nas palestras dos assuntos específicos tais como sexualidade, namoro, e valores que incluíam gincana bíblica. Havia uma verba doada pelas Igrejas irmãs da Europa que subsidiava as atividades. A equipe do ER confeccionava seu próprio material, que chamavam de “livrinhos” para todas as séries do Ensino Fundamental.

No dia 16 de junho de 1986, conforme documento, confirmou-se durante 5 anos, o Termo de Convênio que entre si renovavam Secretaria de educação e Cultura e Diocese de Roraima com as seguintes condições:

Cláusula primeira: Este instrumento tem como objetivo a renovação do Convênio do Ensino Religioso da fé católica, respeitando a religiosidade de cada um na rede oficial das escolas de 1º do Território Federal de Roraima de acordo com a Lei 5.692/71 artigo 7º, parágrafo único. (DIOCESE... 1986, p. 1).

Este parágrafo versa o seguinte: “O ensino religioso é integrante do sistema escolar, garantindo no 1º e 2º grau, porém entendido como ensino da religião na escola, quando permanece o caráter facultativo ao aluno.

Nesse princípio, a Igreja católica manteve-se no poder de indicar o coordenador, incluir e excluir os professores do ER. Uma grande preocupação era formalizar o termo aula de “religião” para “ensino religioso.” A equipe bastante unida foi surpreendida com o Decreto nº 051(E) de 04 de setembro de 1987. Esse Decreto criou a Coordenação Territorial do ER, formada por representantes da Diocese de Roraima, do Conselho de Ministros Evangélicos de Roraima – COMEVAN – e outras igrejas cristãs, com base numa proposta curricular integrada. (Cf. RORAIMA, 1987).

Ficou como representante do Ensino Religioso Católico a Professora Lenir Rodrigues dos Santos Veras e o COMEVAN com a Professora Thelma Maria Soares Mesquita.

A situação levou os representantes da Igreja católica a questionar a Secretaria de Educação pedindo esclarecimentos nos seguintes pontos:

- Em Roraima nunca houve nenhuma possibilidade, nem oportunidade, nem tentativa de caminhada ecumênica;
- Foi desrespeitado todo o trabalho sério e de base, realizados pelos professores ligados à coordenação do ER. (COORDENAÇÃO... 1988).

Percebe-se que a ação contrariou os objetivos citados anteriormente de educar o aluno na dimensão religiosa e colaborar na formação de uma comunidade aberta aos valores diante do pluralismo cultural. Entende-se que Boa Vista-RR, era Município com a população pequena com uma comunidade mais católica. Isso gerava certa rejeição ao trabalho conjunto e faltava mais esclarecimentos sobre o Decreto nº 051(E).

Houve grande participação da GREERE,⁷ que, através de reuniões, convidou os coordenadores estaduais do ER a refletir e agir para um melhor desempenho de suas funções, frente aos desafios da realidade cultural e das novas leis do ensino. Mantinham encontros periódicos com os coordenadores do ER e seguiam as orientações que eram realizadas em nível nacional.

A equipe do ER também foi à luta por respeito aos direitos dos povos indígenas, indo às ruas manifestar seu apoio, desafiando as autoridades políticas constituídas. Fato que na época, essa atitude levava a correrem riscos de perder o emprego. A ideia de liberdade, democracia, mudanças, nascia e crescia forte entre professores do ER, mostrando que era possível ter posições contrárias a quem era contra a liberdade. Sofriam juntos com a Igreja católica e tinham apoio incondicional do Bispo Diocesano, D. Aldo Mongiano, que fazia constantes reuniões de formação, sempre lembrando a responsabilidade que tinham como educadores e formadores de opiniões perante à sociedade.

O relato da professora Angela Shardong nos ajudou a esclarecer pontos de suma importância na construção do ER a partir de sua contribuição como supervisora.

Em 1987, Angela Shardong passou a fazer parte da equipe da coordenação, na função de supervisora. Em julho de 2012, descreveu sua experiência sobre ER da época. Segundo ela, foram meses de dificuldade depois da presença dos evangélicos nas escolas. Primeiro que eles tinham pouco conhecimento do ER e nenhum conhecimento da caminhada que havia sido feita e com pretensão de suas normas, como por exemplo: não queriam quadro de santo nas salas, o material didático tinha que ser a bíblia. Os materiais didáticos eram todos planejados em grupos distintos. Os evangélicos tinham uma riqueza enorme de material e os professores utilizavam, em suas aulas, fantoches, músicas, filmes, historinhas bíblicas. Por outro lado, os professores católicos tentavam trabalhar o aluno como cidadão, isto é, sua formação humana. E a falta de ética profissional era visível. Dizia-se na época que tinham pai, mãe, padrinho, madrinha, se referindo ao COMEVAN, à Diocese de Roraima e à Secretaria de Educação. Sentiam-se cada vez mais órfãos, desmobilizados e enfraquecidos, muitos professores, por discordar

⁷O GREERE era o Grupo de Reflexão do Ensino Religioso.

do trabalho exigido, já haviam migrado para outras disciplinas ou outros cargos a convite da própria Secretaria. A Professora Lenir foi para a direção do Colégio São José e quem assumia a coordenação do ER era a Professora Nilva Cardoso Baraúna, que tinha trabalhado por muito tempo como secretária na coordenação. (Cf. SHARDONG, 2012, p. 6).

Devido a essa situação, o ER tornou-se palco guerra de ideias e ideais e que, infelizmente, como pano de fundo, o palco do trabalho do ER mais se dividia e perdia forças nas escolas e no sistema educacional. E a estrutura da coordenação havia sido extinta, ficando apenas duas supervisoras Ângela Shardong – católica – Thelma Maria Soares Mesquita – evangélica –, nas dependências da Secretaria de Educação sem orientação pedagógica de ninguém e o ER funcionando precariamente em algumas escolas, nas quais os professores faziam o que podiam, assim o concluiu Ângela Shardong em sua descrição. (Ibidem).

A promulgação da LDB 9.394/96 trouxe várias contribuições para o sistema de ensino. O conselho Estadual de Educação de Roraima, fundamentado na Lei nº 9.475/97, que apresenta a nova redação do artigo 33 da LDEN, aprovou a Resolução CEE/RR nº 09, de 21 de novembro de 2006 que dispõe sobre o ER a ser ministrado no Ensino Fundamental nas escolas da rede pública do Sistema Estadual de Educação de Roraima e adota outras providências, que se resumem em: a interdisciplinaridade é um princípio da estruturação curricular e da avaliação, valores moral e ético, reconhecimento do fenômeno religioso, dado da cultura e da identidade, ensino religioso como área de conhecimento e articulação com os aspectos da cidadania. Estarão habilitados para o ER professores, com formação em Ciências da Religião e habilitação no Ensino Religioso. Os conteúdos do ER serão definidos no projeto político pedagógico da escola. Eles serão trabalhados transversalmente sob a responsabilidade da escola e organização do professor. (Cf. RORAIMA, 2006).

A problemática educacional referente ao ER que se encontra no estado, dificulta várias ações de um ensino de qualidade, apesar de a legislação favorecer caminhos para os acontecimentos. Não podemos culpar o professor, mas o sistema do estado em um todo. A legislação é clara quando aborda conhecimentos, valores, ética, cidadania, tolerância à diversidade e à cultura. Referente a esses temas,

sentimos a necessidade do conhecimento primeiramente do professor como afirma Junqueira (2002b, p. 113):

O professor do Ensino Religioso, mais que das demais disciplinas, precisa aprimorar e atualizar continuamente o conhecimento. O profissional deve ter clareza de suas opções religiosas, não se trata de negar ou escamotear, mas saber identificar o processo do qual é responsável e posicionar-se em suas escolhas assinalando aos estudantes a postura de respeito ao pluralismo de sua comunidade.

Quando se fala em escolhas, o professor do ER em Boa Vista- Roraima, não generalizando, não tem muita opção, a maioria ministra aulas para completar a carga horária, isto é, sua habilitação é de outras áreas afins contrariando o artigo 4º da Resolução.

Convido-o aqui para sentirmos juntos essa problemática. O professor é habilitado em matemática, no projeto político pedagógico da escola não consta o ER, a escola não trabalha a interdisciplinaridade, os conteúdos são elaborados a critério do professor sem suporte pedagógico, enquanto a própria Secretaria do estado não dava um suporte pedagógico ao ER, para orientar na prática pedagógica dos professores. Como funciona o ER?

Em agosto de 2012, a Secretária de Educação na gestão da Professora Lenir Rodrigues Luitgards Moura por conhecer e ser pioneira do ER em Boa Vista-RR, sentiu a necessidade de um ensino que contemplasse a formação integral do aluno e em uma das suas ações incluiu o ER. Fez uma parceria com a Universidade Católica de Pernambuco, com o objetivo de formar os professores envolvidos com o ER no Estado por entender que os professores do ER têm que ser habilitado na área. E assim iniciaram as capacitações nos dias 8, 9 e 10 de setembro, ministradas pelos professores doutores Gilbraz Aragão e Sérgio Vasconcelos Douets do curso de mestrado em Ciências da Religião da Universidade Católica de Pernambuco. A formação foi em três módulos:

MÓDULO I: DIÁLOGO E ENSINO RELIGIOSO (AGOSTO/2012)

- O que é o ensino religioso e para quê?
- O diálogo e o Ensino Religioso.
- Postura do Professor do Ensino Religioso.
- Desafio: Trabalhar a prática a partir do diálogo.

MÓDULO II: AS RELIGIÕES DO MUNDO (SETEMBRO/2012)

- Relato de Experiências.
- As religiões do mundo.
- Desafio: Trabalhar a prática superando os conflitos.

MÓDULO III: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA (NOVEMBRO/2012)

- Oficinas (a partir de temas propostos).
- SEMINÁRIO DE APRESENTAÇÃO À COMUNIDADE. (Informação verbal)⁸.

Quanto ao módulo II foram desenvolvidos pelos professores Manoel Gomes Rabelo Filho e Francisco Ribeiro da Silva. Quanto ao Módulo III não foram realizadas as oficinas nem o Seminário, mas à convite da Secretaria de Educação, a Professora Dra. Anísia de Paulo Figueiredo deu suporte pedagógico e orientação em relação à formação dos eixos temáticos a serem ministrados em sala de aula.

Diante dessa realidade, percebemos que o ER está passando por transformações, buscando novos objetivos. Nesse sentido, Paulo Freire (2001, p. 203) afirma:

A educação que se vive na escola não é chave das transformações do mundo, mas as transformações implicam educação. Neste sentido que sempre digo: a força da educação está na sua fraqueza; não podendo tudo, pode alguma coisa. Alguma coisa historicamente possível agora ou possível amanhã.

Assim o ER mostrou sua força, lutou entre a Igreja e o Estado, foi reflexão em vários documentos normativos, concebidos historicamente como doutrinários, mas, na atualidade, adquiriu status de área de conhecimento e de identidade pedagógica.

O ER pode ser, na escola, uma disciplina que ajude o adolescente na sua formação integral e na compreensão do pluralismo social e da diversidade cultural presente na Pós-modernidade. O ER pode propiciar experiências com sentido despertando o diálogo religioso com respeito, sem preconceito, reconhecendo e valorizando sua religião na busca do Transcendente.

⁸Os temas escolhidos em Reuniões sobre a formação dos professores do Ensino Religioso de Roraima em julho de 2012.

2 O ENSINO RELIGIOSO NA FORMAÇÃO INTEGRAL DO ADOLESCENTE

O capítulo abordou a contribuição do ER na formação integral do adolescente, na perspectiva da construção pessoal de um cidadão que valorize sua vida através dos valores políticos, afetivos e espirituais. Viktor Frankl e Paulo Freire são os principais norteadores dessa pesquisa, contribuindo com suas teorias referentes ao sentido da vida. Partir-se-á da história política do adolescente abordando seus aspectos de desenvolvimento pessoal.

Diante das políticas educacionais, o ER às vezes é visto como uma disciplina sem importância e nesse cenário quem perde é o adolescente por não ter uma formação que o ajude na construção do sentido da vida. Educar nesse sentido requer uma prática pedagógica que contemple todos os aspectos da vida do adolescente. Por entendermos que a formação integral possibilita ao adolescente sentir-se em comunhão com a natureza, conviver em harmonia com o seu semelhante, ajudar na construção do seu eu com sentido e responsabilidade e transformar para melhor a sua realidade.

Somente este adolescente consciente de si é capaz de tornar reais os conceitos de bondade, honestidade, integridade e justiça nesse caminho. Anísia Figueiredo (1995, p. 114) aponta um novo papel do ER nas escolas:

- a) Atuar como instância articuladora dos meios que proporcionam às gerações do presente e do futuro as razões de ser e estar no mundo;
- b) Fortalecer as predisposições naturais de cada ser humano em perceber a vida como um dom gratuito e o mundo como um todo, onde pensa, sente, decide e age como alguém chamando a realizar aí um projeto existencial.

O ER como disciplina de conhecimento na formação integral do adolescente deveria ser ministrado não como evangelização, mas como oportunidade de superação, na passagem da realidade imanente, que é o que se revela dentro da vivência de cada um, para o transcendente, isto é, o que está fora do cognitivo e da vivência. (Cf. TOURINHO, 2012). Nesse sentido aponta-se para consciência que deve ser trabalhada de uma forma que possa ser uma voz do meu eu, que servirá principalmente para nortear as ações; isto é ser servo da minha consciência. Para (FRANKL, 2003, p. 40) “só posso ser servo da minha consciência, se, na minha autocompreensão, entender a consciência como um fenômeno que

transcende minha mera condição humana e, conseqüentemente, compreender a mim mesmo, a minha existência a partir da transcendência.

Entendemos que o adolescente é uma realidade biopsicossocial e espiritual. Diríamos que se a dimensão espiritual não for trabalhada corremos o risco de não atingir o ser na sua formação integral e para propiciarmos uma prática de formação pensamos na necessidade de conhecer o adolescente em suas várias dimensões.

2.1 O ENSINO RELIGIOSO E A HISTÓRIA POLÍTICA DO ADOLESCENTE

Quando o Brasil se estruturou politicamente através do vínculo com a colônia portuguesa, entre 1500 e 1822, as leis e ordens para as crianças vinham da metrópole e eram aplicadas pelos representantes da corte e da Igreja Católica.

Havia uma união entre o Estado e a Igreja no processo de manutenção do poder. O cuidado com as crianças índias segundo Faleiros: “Era realizado pelos padres jesuítas, os quais tinham por objetivo batizá-las e incorporá-las ao trabalho. Foram fundadas as casas de recolhimento ou casas para meninos e meninas”. (FALEIROS, 2004, p. 2).

A exportação de madeira, ouro, açúcar e produtos agrícolas passou a propiciar o trabalho escravocrata. Os escravos e os índios eram considerados objetos e mercado, porque favoreciam a economia.

A criação de crianças escravas era mais cara que a importação de um escravo adulto, pois com um ano de trabalho escravo pagava-se seu preço de compra. Diante dessa situação havia grande número de mortalidade infantil.

Na prática social e política era normal separar os filhos de suas próprias mães. E as mães eram alugadas como mães de leite. A lei “Ventre Livre” em 1871, concedeu liberdade aos escravos nascidos no Brasil, mesmo assim a criança escrava podia ser utilizada pelo senhor desde os 8 até os 21 anos de idade. Os assédios sexuais eram práticas entre senhores e escravas ou índias. Surgiam os

filhos ilegítimos, contrariando a moral do casamento, e as crianças ilegítimas eram abandonadas, aumentando a pobreza.

Essa situação levou o vice-rei a propor duas medidas: coleta de esmolas na comunidade para ajudar as crianças e internação das mesmas. Para prender a atenção das crianças foi implantada a roda, um cilindro giratório na parede da Santa Casa que permitia que a criança fosse colocada de fora sem que as pessoas fossem vistas dentro, e assim eram recolhidas pela instituição que criou um local denominado Casa do Exposto.

Essas políticas públicas tinham interesse de proteger as crianças, escondendo-se num assistencialismo e na religião, facilitando o trabalho doméstico a maioria dessas crianças eram pardas, filhas de brancos e negros.

Ao longo dos séculos, várias leis e conselhos são criados nos estados com a intenção de proteger a criança e o adolescente. Há mais de duas décadas os representantes constitucionais aprovaram a criação do Estatuto da Criança e do adolescente pela Lei 8.069 de 13/07/1990 publicado em 16/07/1990, com a vigência a partir de 12/10/1990. (BRASIL, 2003).

No art. 3º, a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta lei, assegurando-lhes por lei ou por outros meios todas as oportunidades e facilidades a fim de lhes facultar os desenvolvimentos físico mental, moral, espiritual e social em condições de liberdade e dignidade. (BRASIL, 2003, p. 9).

Anteriormente, a adolescência era concedida principalmente pelas transformações físicas, mas hoje temos novas concepções. Percebemos que além de físico existem outros aspectos como o cognitivo, o moral, o cultural, o histórico, a personalidade, a identidade não podendo ser tratados esses aspectos de maneira isolada. Devem ser tratados como fenômeno da adolescência (puberdade – física, adolescente – psico) (noológica- espiritual).

Neste contexto surge no ER um novo paradigma a partir da lei 9.475, com enfoques na leitura do artigo 33 (nova redação da lei 9.394/96).

Art. 33. O ensino religioso de matrícula facultativa, e parte integrante da formação básica do cidadão constitui disciplina nos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito e a diversidade cultural e religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (BRASIL, 2012b).

Entende-se que o ER pode tecer caminhos de conhecimentos que ajudem na formação do adolescente como cidadão em todos os seus aspectos.

2.2 CONCEITOS E CARACTERÍSTICAS DA ADOLESCÊNCIA

A adolescência é uma fase única na trajetória da vida humana. É um período de desenvolvimento individual entre a infância e a maturidade. Apresenta comportamentos específicos e próprios tornando uma passagem de vida diferente das outras idades. É um período considerado difícil na sociedade. Não reconhecidos, às vezes, são tratados com palavras desagradáveis propiciando a eles confusão de identidade, ao mesmo tempo que são alvo do mercado de consumo levando a sociedade a elaborar vários conceitos a seu respeito.

Assim Leon define a adolescência:

O conceito de adolescência é uma construção social. A par das intensas transformações biológicas que caracterizam a essa fase da vida, e que são universais, participam da construção desse conceito de elementos culturais que variam ao longo do tempo, de uma sociedade a outra e, dentro de uma mesma sociedade, de um grupo a outro. É a partir das representações que cada sociedade constrói a respeito da adolescência, portanto, que se definem as responsabilidades e os direitos, que devem ser atribuídos às pessoas nesta faixa etária e o modo como tais direitos devem ser protegidos. (LEON, 2005, p. 11).

As intensas transformações que caracterizam o adolescente proporcionam comportamentos apáticos, desmotivados ou atitudes violentas, demonstram inquietudes com a sua inserção social, muitas vezes levando-o à falta de sentido da vida.

Para Aquino, Viktor Frankl não se aprofundou em suas teorias sobre o desenvolvimento do processo da adolescência, mas comentou que o questionamento pelo sentido da vida é um problema humano característico.

E esse questionamento surge justamente no período da adolescência, com a maturidade cognitiva. A problemática essencial da existência humana se abre ao homem jovem, que está em processo de amadurecimento espiritual. (AQUINO, 2010, p. 82).

A escola pode oferecer ensinamentos para as lições que a vida se encarrega de apresentar nessa travessia árdua que o adolescente passa na sua vida. Buscando significados e clarezas na sua ação, educar sua espiritualidade faz grande diferença no comportamento das pessoas, no meio em que vivem, podendo evitar certos acontecimentos dolorosos como consta na reflexão de Paulo Freire. Ele, perplexo com o comportamento dos adolescentes, escreveu uma carta sobre a morte do Galdino de Jesus dos Santos (índio Pataxó) em 1997, com o seguinte texto:

Não é possível refazer este país, democratizá-lo, torná-lo sério, com adolescente brincando com a vida, destruindo sonhos, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela, tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progresso, se estamos a favor da vida e não da morte, de equidade e não da injustiça, dos direitos e não do arbitrário, da convivência com o diferente e não com negação, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 31)

Diante dessa reflexão de Paulo Freire, percebemos que, nessa fase da adolescência, há ausência da percepção do valor da vida e que sem educação a sociedade não muda. Sendo assim, o ER pode despertar nas aulas a dimensão religiosa, trabalhando a espiritualidade do adolescente em busca de uma religiosidade libertadora.

Para Max Scheler (apud GRUEN, 1995 p. 162) a religiosidade é um elemento comum em todas as religiões. Gruen (1995, p. 113), seguindo o pensamento de Scheler, afirma que a religiosidade é uma abertura humana no sentido radical da vida:

[...] chamamos religiosidade a disponibilidade dinâmica de pessoas ao sentido fundamental de sua existência, encerrando como compromisso. [...] A religiosidade não é uma atitude entre muitas: ela é a raiz do conjunto das dimensões de vida da pessoa, na medida em que as integra, a religiosidade dá coerência a um projeto de vida.

“A religiosidade é constitutiva de todo ser humano” (RIBEIRO, 1984, p. 12). Sendo assim, a religiosidade está ligada à capacidade de transcendência religiosa e a expressividade da religião presentes naturalmente ou de forma induzida no ser humano. Seguindo o pensamento de Ribeiro, Droogers (1984, p. 7) afirma: “Religiosidade pode ser definida como a vivência da fé que os adeptos de uma religião elaboram. O que os adeptos fazem com a sua religião é que determina a sua atitude, o seu comportamento, a sua maneira de pensar.”

Nesse contexto, a religiosidade se caracteriza como a vivência religiosa do povo que está fora de controle de uma instituição religiosa e possibilita o contato direto, sem intermediações com o sagrado. Portanto cabe ao ER educar para a religiosidade, isto é, criar condições para que o adolescente possa conhecer a dimensão religiosa e espiritual.

A espiritualidade refere-se a um processo interior que alimenta as convicções pessoais e motiva as ações, refere-se à busca e ao encontro com o sagrado, com que dá sentido a vida. Pode-se afirmar que a espiritualidade é apenas uma questão de nos transformarmos naquilo que realmente somos. As pessoas espiritualizadas se referem à espiritualidade como a uma fonte continua da sabedoria e orientação, como sustentação inspiradoras dos seus ideais mais elevados. (Cf. JULLIATO, 2009, p. 96).

O ER poderá subsidiar o adolescente para que ele se desenvolva sabendo de si, onde conhecerá os elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, e esses conhecimentos o ajudem na busca do Transcendente e também na reflexão sobre sua existência, despertando a fé na dimensão da vida.

O adolescente precisa ter consciência do que ele é em seus aspectos:
a) físicos e biológicos; b) cognitivos, valores e princípios; c) socioculturais;
d) religiosos e espirituais.

Vejamos a função do ER nos diversos aspectos da vida do adolescentes.

2.3 ENSINO RELIGIOSO E OS ASPECTOS FÍSICOS E BIOLÓGICOS DO ADOLESCENTE

Nos desenvolvimentos físico e biológico, encontramos marcos que caracterizam a adolescência (mudanças psicoafetivas). Conhecida como puberdade (mudanças físicas e hormonais), a palavra deriva-se do latim *pubertas* que significa maturidade sexual.

O corpo começa a sofrer mudanças com o crescimento fazendo com que a forma do corpo atinja temporariamente uma desarmonia notável, geralmente

ocorre por volta dos 12 anos de idade. Sem jeito o adolescente, às vezes, não sabe o que fazer, ainda não se acostumou com o seu novo físico, chega a perder a noção de espaço que ocupa. Surgem os cravos, as feições do rosto se modificam.

Segundo Novello essas alterações dependem:

- da glândula do hormônio somatropina – que estimula os órgãos sexuais e diminui sua ação assim que atingir um desenvolvimento pleno;
- da hipófise – pequena glândula localizada na base do cérebro, que comanda a vida;
- dos centros nervosos do encéfalo que são responsáveis pelos hormônios.
- Em consequência deixa de saber exatamente quem é e cria-se certa ansiedade, pois não consegue imaginar como será o amanhã. (NOVELLO, 2009, p. 21).

Devido ao desenvolvimento biológico e ao amadurecimento sexual na puberdade, o adolescente começa a sentir seu corpo. A primeira possibilidade de satisfação dos desejos sexuais é a masturbação, atingindo o ato de autossatisfação e uma forma de autoconhecimento. Com o desenvolvimento do sistema límbico na adolescência surgem as emoções imaturas, como a raiva, apresentando situações violentas, a busca do consumo das drogas, estimulando assim a liberação de dopamina e a diminuição da serotonina fazendo com que ajam mais impulsivamente.

Nota-se um apetite acelerado devido ao crescimento do corpo que necessita de energia para conseguir um desenvolvimento pleno. O corpo está em desenvolvimento sendo importante a prática do esporte para o crescimento harmônico de corpo e mente. As atitudes e práticas sexuais na modernidade representa um relacionamento afetivo bastante popular conhecido como “ficar”. Caracterizando um efeito imediatista, descompromissado, em caráter provisório obedecendo a mesma lógica de outros relacionamentos. Há de se considerar que o imediatismo prevalece como lógica de satisfação dos desejos e necessidades entre os adolescentes. Nesse contexto José Sterza Justo (2005, p. 67) faz o seguinte comentário sobre o pensamento de Bauman: vivemos hoje o chamado “tempo real” em que as distâncias se encurtam de tal forma a tornar tudo imediatamente presente. Vivemos na era da “instantaneidade” em que não é mais preciso aguardar, esperar ou retardar a satisfação de um desejo, um gesto, uma palavra.

Observa-se que os valores sociais se refletem nas atitudes sexuais dos adolescentes. É possível perceber a influência da família ou não na construção

dessa identidade. A escola tem que estar alerta a essa situação. Como o ER pode contribuir nesse caso?

No Caderno 11 do ER do FONAPER, que visa à capacitação do aluno para um novo milênio, está explícito que: o ER desenvolve o conhecimento na tríplice relação: educando – conhecimento – educador, o que se torna necessário admitir: “que o educador é o profissional mediador do processo, disponível para o diálogo e capaz de articulá-lo a partir do convívio do educando.” (PCNER apud FONAPER, 2000b, p. 19).

Nesse sentido o diálogo na sala de aula, como estratégias de compreensão do ato educativo e em busca de um caminho com significado poderá ajudar o adolescente a descobrir o mundo com amor, humildade, fé, liberdade e responsabilidade a respeito de suas ações.

Paulo Freire (1980, p. 83) afirma que o diálogo “impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens”.

Freire (1994, p. 115) define o diálogo como prática de liberdade:

O que é o diálogo? É uma relação entre A com B. Nasce de uma matriz crítica (Jaspers). Nutre-se de amor, da humildade, da esperança, de fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação.

Sobre esse aspecto, Viktor Frankl também defende o diálogo Socrático como um caminho para desvelar consciência, uma maneira que pode orientar o sentido, surgindo uma aprendizagem com significado. Para Frankl, o sentido da vida como motivação do ser humano sendo o fim que leva para aprendizagem como consequência.

E o adolescente nesse cenário vive o momento de busca de significados que dê sentido à sua vida, neste tempo de mudanças no modo de pensar, conflitos de valores, tudo isso fazendo parte das estruturas do seu pensamento (aspecto cognitivo).

2.4 ENSINO RELIGIOSO E OS ASPECTOS COGNITIVOS DO ADOLESCENTE

No desenvolvimento cognitivo ou intelectual surge o aparecimento das mudanças qualitativas na estrutura do pensamento, com o qual o adolescente passa a raciocinar sobre si mesmo.

A fase marca o desenvolvimento da estrutura lógica chamada de operações formais. Bärbel Inhelder e Jean Piaget (1976, p. 48-49) definem essa operação efetuada sobre operações, ou seja, uma operação à segunda potência:

A primeira característica das operações formais consiste em poderem elas realizar-se sobre hipóteses e não somente sobre os objetos – é essa a novidade fundamental cujo aparecimento por volta dos 11 anos foi notado por todos os autores. Mas implica uma segunda novidade igualmente essencial: não sendo hipóteses os objetos nas proposições, sem conteúdo consiste em operações intraporporcionais de classes, relações etc... de que se poderia fornecer a verificação direta; o mesmo ocorre com as consequências extraídas por via inferencial, em contrapartida, a operação dedutiva que conduz às hipóteses as suas conclusões já não é do mesmo tipo, mas interproposicional, consistindo portanto, numa operação efetuada sobre operações, ou seja uma operação à segunda potência.

Enquanto isso o adolescente desenvolve a habilidade de formular conceitos matemáticos e filosóficos, com capacidade de distanciar-se do mundo empírico. O egocentrismo vai diminuindo, quando há um contato social suficiente, de modo que essas preocupações sejam compartilhadas com os outros, despertando o idealismo na percepção de que existem possibilidades de influir sobre as questões sociais e políticas.

As reflexões sobre si e o mundo em sua volta permeiam sua consciência e envolve as relações lógicas entre as proposições de segunda ordem ou em operações. Assim, o adolescente nas situações operacionais têm a capacidade de processamento de informações maior que na infância. Criam fantasias para resolver os problemas que encontram no cotidiano, vivenciando o abstrato.

Os sentimentos pessoais são tratados de maneira geral com presença do ascetismo,⁹ que ocorre de maneira diferente: controlam-se os sentimentos, utilizando a negação dos mesmos em torno do certo e do errado.

⁹O ascetismo é a prática da abstenção dos prazeres e até do conforto material, adotado com o fim de alcançar a perfeição moral e espiritual. O asceta submete-se a dieta rigorosa e a frequentes jejuns, sendo que os antigos cristãos se sujeitavam até a castigos físicos, como a flagelação.

O ER, como disciplina de conhecimento, prevê a construção de significados: o educando atualiza seu conhecimento através da reflexão sobre as experiências religiosas percebidas. Ele compreende, numa análise, o significado delas para a vida e entende as atitudes morais diferenciadas como consequência do fenômeno religioso que indica as indagações existenciais: Quem sou? De onde vim? Para onde vou? (PCNER, apud FONAPER, 2000b, p. 18).

O papel do ER na educação é abraçar esse conflito de abstenção que o adolescente passa consigo mesmo para atingir o ser.

Assim comenta Walsch:

Não basta que a educação mude apenas o fazer ou o compreender, é preciso também que atinja o ser. É necessário tornar os estudantes pessoas melhores, orientadas por valores mais autênticos, transformadas no seu interior. (WALSCH, 2005, p. 30).

Precisamos nos deter sobre a negação da existência do adolescente. Ela pode significar que sua espiritualidade precisa de estratégias que o leve a ter consciência de si mesmo, pois a existência humana representa uma existência espiritual que Frankl (apud LIBÓRIO, 2011, p. 81) define com a seguinte frase: “o ‘espiritual’ pode ser consciente ou inconsciente sendo limite entre consciente e inconsciente muito fluido ou permeável: passa-se facilmente de um para outro.” A dimensão espiritual também é definida como a dimensão dos fenômenos especificamente humanos.

Nessa concepção Viktor Frankl (2003, p. 19) afirma:

O ser humano pode, assim, ser “verdadeiramente ele próprio” também nos seus aspectos inconscientes. Por outro lado, ele é “verdadeiramente ele próprio” somente quando não é impulsionado, mas responsável. O ser humano propriamente dito começa, onde deixa de ser impelido e cessa, quando cessa de ser responsável. O homem propriamente dito se manifesta onde não houver um *id* a impulsioná-lo, mas onde houver um eu que decide.

Sobre o mesmo assunto, Paulo Freire (apud AQUINO, 2010, p. 69) afirma que:

Quando o ser humano adquire consciência de sua realidade, ele mesmo pode transformar seu contexto como a si mesmo, assim, é possível comprometer-se. “A consciência é temporalizada. O homem é consciente e, à medida que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade.

Entende-se que a espiritualidade deve ser compreendida a partir de uma visão integral do adolescente cuja falta resulta na desumanização de sua consciência.

Quem ainda não ouviu essa frase: Fulano parece que não tem consciência. Isso porque a espiritualidade depende da consciência, isto é, da dimensão espiritual para atingir sua verdadeira essência.

Nesse contexto (AQUINO, 2013, p. 43- 45) menciona que

[...] não só o psíquico, mas também o espiritual, tem sua dinâmica; apesar a dinâmica do espiritual não se fundamenta a partir do instintivo, mas partindo da aspiração aos valores. [...]

O ser humano não poderia ser mais concebido apenas como ser autômato, reduzido a processos psicológicos, sociológicos ou somáticos. Para tanto, Frankl introduz mais uma dimensão na qual se localizam os fenômenos especificamente humanos.

Na concepção da logoterapia, o indivíduo possui um corpo (soma), uma psiquê, entretanto sua essência se encontra numa dimensão além: a dimensão noética/espiritual, essa última dimensão compreendida com uma dimensão mais antropológica do que religiosa. Dessa forma Frankl constitui uma maneira de abordar o ser humano e compreendê-lo de forma integral. [...].

A dimensão psíquica vai desde os impulsos, sensações e desejos até os processos intelectuais e padrões comportamentais e sociais. Por fim, a dimensão espiritual ou noética localiza as posturas do ser humano perante sua porção psicofísica, como por exemplo 'as decisões da votada, intencionalidade, interesses práticos e artísticos, pensamento criativo, religiosidade, senso ético (consciência moral) e compreensão do valor'.

O aspecto cognitivo do adolescente, a agressividade é um fator que sempre está em jogo, não concebida como uma tendência antissocial, mas com uma maneira de se relacionar com o meio e de nele penetrar. Existe a necessidade da afirmação de si. Portanto, para ele, o fato de não renunciar a si mesmo pode-se tornar um princípio moral.

A afirmação agressiva de si mesmo pode representar para os adolescentes uma manifestação de busca de sua identidade, de sua necessidade de segurança e visa à valorização de si mesmo em relação aos outros.

O meio em que vive pode influenciar na formação cognitiva-moral do adolescente, na sua afetividade, na responsabilidade, no respeito e como saber viver na sociedade que apresenta regras.

Considerando a pessoa como ser constituído também do espírito, afirma uma finalidade última para o homem. Sobre essa visão de Sciacca (apud XAUSA, 1986, p. 71) comenta:

O homem é um ser em situação, mas essa situação é a do ser desmembrado [écartelé] entre o tempo e a eternidade e é essa dupla referência que é o homem, esse peregrino absoluto, negar um e outro é negar a condição humana.

Entendemos que a finalidade última do homem está ligada à eternidade. Como boa parte dos adolescentes vivencia o niilismo, seria a oportunidade de o ER aproveitar esse momento para a construção de conhecimento e de sentido, abordando, em suas aulas, temas como: a vida e a morte vistas em diferentes religiões e doutrinas, numa perspectiva que o adolescente possa construir com convicção o sentido e a fé. Segundo Maria Luiza Teles (2011, p. 36): “Pessoas possuidoras de uma fé transcendental lúcida e madura são bem equilibradas, vivem e morrem tranquilamente.”

Assim refere-se à fé em si mesmo, na vida e no outro como valor. A fé, para quem a tem, destrói a mentira do caráter, que obriga o homem a fazer-se de herói no plano social, e abre o seu coração para o infinito. Como afirma Montaigne (apud TELES, 2011, p. 37): “quem ensinasse os homens a morrer, os ensinaria a viver”, especialmente os adolescentes em sua dimensão sociocultural.

2.5 ENSINO RELIGIOSO E OS ASPECTOS SOCIOCULTURAIS DOS ADOLESCENTES

Junto ao desenvolvimento cognitivo, começa a configuração de um raciocínio social na adolescência. Assim, afirma Leon: “O raciocínio social do adolescente se vincula com o conhecimento do eu e dos outros, a aquisição das habilidades sociais, o conhecimento e a aceitação/negação dos princípios da ordem social.” (LÉON, 2005, p. 11). É a fase da busca de sociabilizar-se com pessoas diferentes do grupo familiar e, ao mesmo tempo, buscar a autonomia. Para integrar-se ao meio e sentir-se nele, é necessário que aprenda a conviver com muitas regras que a sociedade estabelece. Para não crescer desvinculado da realidade que a sociedade apresenta os limites existentes no meio social servirão de modelos em suas próprias decisões.

Essas situações geram conflitos, levando o adolescente a passar por duas fases: No dinamismo exploratório eles buscam sua própria definição; o compromisso e a consistência de decisão ainda lhes faltam. A descarga emocional emerge como resposta das tensões. O sentido da vida está relacionado às emoções e, muitas vezes, os adolescentes encontram dificuldades em lidar com elas. Sempre querem vencer, mas demonstram regressões a atitudes infantis. Rejeitam regras de disciplinas apresentando atitudes de descompromissos. Na etapa projetiva, iniciam a elaboração de um projeto de vida, com capacidade de realizar escolhas mais objetivas e significativas. Buscam fixar-se em uma profissão ou vocação. Geralmente procura amizade com grupos do mesmo sexo, servindo como uma espécie de identificação como fuga do envolvimento do sexo oposto. É notável o afastamento gradual dos laços de amizade pelos parceiros do grupo com os quais tinham uma forte identificação.

Olhando pelo lado favorável, Klosinski faz o comentário:

O grupo de coetâneos faz surgir certo sentimento de senso comum, com o qual o indivíduo precisa identificar-se para poder participar. A interação entre competência pessoal e aceitação pelos membros do grupo ajuda a desenvolver um positivo sentimento de auto-valor. (KLOSINSKI, 2006, p. 30).

Nesses grupos, há uma certa determinação de papéis de integrantes, existe concorrência para se adquirir um certo nível de prestígio através da amizade. Desenvolvem uma grande confiança e estabelecem, de acordo com as responsabilidades e características que trazem uma boa convivência no grupo. É a chamada força da parceria.

A cultura pode influenciar no desenvolvimento do adolescente, pois traz muitos impactos na vida, dificultando a elaboração do seu próprio estilo de vida principalmente na pós-modernidade. Quando falamos em modernidade e pós-modernidade, relacionadas ao adolescente e a cultura, Libanio (2004, p. 16) argumenta:

Outros entram na modernidade pelas asas da elite, outros pelos porões da luta da sobrevivência. Outros ainda inserem-se nela ou são excluídos. Outros cansam-se da modernidade e metem-se de corpo inteiro na nascente pós-modernidade da festividade ou do tédio, ou da experiência mística, ou do comportamento humanitário.

Nesse momento, cabe ao próprio adolescente optar pelas posições que tomará em relação à sua cultura. A interação pessoal no universo cultural é

essencial, pois, terá opção de realizar e conceber valores que acredita ser essenciais e adotar ou descartar elementos da cultura que lhe são apresentados.

Ruth Benedict (apud FONAPER, 2000a, p. 19), no seu livro *O crisântemo e a espada*, define a cultura como “[...] uma lente através da qual o homem vê o mundo”. O adolescente olhará o mundo a partir das lentes dadas pela sua cultura e o seu comportamento será orientado sempre pela visão de mundo. Por isso a necessidade do ER ter um espaço que favoreça o conhecimento das diversidades culturais, incluindo as tradições religiosas do universo cultural.

Esse espaço deverá ser aberto para as reflexões e as discussões das diferentes tradições religiosas, que poderá ser o caminho de sua opção religiosa na descoberta do Transcendente.

Sendo assim, o ER, na atualidade, pode valorizar as diferenças sociais, culturais e religiosas presentes na sociedade, apresentando-se como elemento fundamental no fortalecimento do diálogo, do respeito à diversidade, da solidariedade em busca da construção de uma sociedade mais humana e humanizadora.

Conforme os PCNER, o ER, através dos seus conteúdos, pretende proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso. Esses conteúdos, numa sequência cognitiva e respeitando as características próprias dos educandos em cada série, fazem parte dos cinco eixos organizadores do ER: culturas e tradições religiosas, teologias, textos sagrados, ritos e ethos que se sustentam à diversidade cultural-religiosa do Brasil. (PCNER apud FONAPER, 2000a, p. 20).

É papel do ER valorizar a trajetória particular de cada grupo e proporcionar a convivência fraterna, de modo que o adolescente possa vivenciá-la com alteridade e responsabilidade com o pluralismo cultural.

Ainda nos referindo ao assunto, Paulo Freire escreveu sua experiência na sala de aula, no Nordeste, que substituiu a chamada turma de alunos ou a de sala de aula por Círculo de Cultura. Porque todos os inseridos no processo educativo formam a figura geométrica do círculo, acompanhado por um professor animador que mediará o diálogo.

No Círculo de Cultura, eram discutidos temas de conhecimentos sistematizados e questões referentes à prática social para o exercício da cidadania, buscando soluções para problemas do mundo, do trabalho e da vida. Visava a promover, no ensino-aprendizagem, a participação ativa nos seguintes temas: cidadania, saúde, liberdade, felicidade, valores éticos, política, economia, direitos sociais, religiosidade, cultura etc. Era o mundo riquíssimo para o exercício dialógico.

Através do diálogo e atitudes valorativas, o ER pode levar o aluno a vivenciar em sala de aula momentos que possam contribuir na construção do adolescentes como pessoa que deve ter consciência dos valores que tornam sua vida digna, especialmente os religiosos e espirituais.

2.6 ENSINO RELIGIOSO E OS ASPECTOS RELIGIOSOS ESPIRITUAIS DOS ADOLESCENTES

Valor e personalidade são atributos espirituais que estão intimamente ligados à uma dependência simbiótica onde um não sobressai sem o aparecimento do outro.

A fé, a esperança e a caridade constituem os fundamentos dos valores religiosos. Esses valores geralmente são adquiridos na infância com a família. Na fase da adolescência, há uma destruição desses valores religiosos, que os adolescentes procuram substituí-los, levando-os a buscar várias religiões comparando provas de veracidade, algo que tenta ser verdade para ele. Essa fase tão difícil pode ser chamada de crise religiosa por várias razões. (LIBANIO, 2004, p. 98). Cita dois pontos fundamentais que geram a crise:

a) as posições cientificamente sustentáveis do ensino tradicional que não se atualizou de uma leitura inteligente da Escritura na perspectiva dos gêneros literários. Assumem-se literalmente as afirmações da Bíblia sem nenhuma compreensão hermenêutica com desconhecimento total da exegese moderna. Também a defasagem dos ensinamentos morais e religiosos com respeito às novas situações afetivas sexuais que muitos adolescentes enfrentam no mundo escolar.

b) na confusão afetiva dos adolescentes, ainda inseguros para rejeitar sem mais a fé, iniciam um processo de afastamento das práticas religiosas. Acharnas aborrecidas, pesadas, sem graça e quando conseguem colegas com os mesmos sentimentos, unem-se espontaneamente para ir lentamente deixando a religião.

Para Bauman (1998, p. 27), religião “[...] é o nome que damos à atividade que nos permite sentir que estamos em contato com esse mundo da imaginação, da fantasia projetada e da sensibilidade do espírito inconsciente.”

Entendemos que religião e espiritualidade são coisas distintas, mas elas podem relacionar-se e conviver sem depender uma da outra. Embora inconscientemente, os adolescentes vivenciam a experiência espiritual.

Vejamos o que pensa Viktor Frankl (2003, p. 47) sobre essa experiência:

Numa segunda fase de desenvolvimento, a análise existencial fez uma investida pelo campo da espiritualidade inconsciente.

Da mesma forma que a logoterapia, como aplicação clínica da análise existencial, acrescentar o espiritual ao psicológico (que era então praticamente o único objetivo da psicoterapia), ela passou a aprender e ensinar a ver o espiritual também dentro do inconsciente, algo como um logos inconsciente; ao id como inconsciente instintivo, foi acrescentado, como nova descoberta, o inconsciente espiritual. Com esta espiritualidade inconsciente do homem, que qualificamos como inteiramente pertencente ao eu, descobrimos, onde são tomadas as grandes decisões existencialmente autênticas; a partir disso deduzimos, nem mais, nem menos que, para além da consciência da responsabilidade ou responsabilidade consciente deve existir algo como uma responsabilidade inconsciente.

Só a dimensão espiritual integra o psicofísico e pode favorecer o equilíbrio entre a mente, o corpo e o espírito. Sendo assim, entendemos que precisamos descobrir que nosso verdadeiro eu é espiritual, que somos essencialmente seres espirituais expressos numa forma física.

Cabe ao ER oportunizar ao adolescente um entendimento conforme o pensamento de Juliatto (2009, p. 105): “Você precisa entender a diferença entre o fazer e o ser e entre o ato de fazer e o estado de ser. O ato de fazer é uma função do corpo, o estado do ser é uma função da alma”.

Apesar de termos o inconsciente espiritual, geralmente na infância somos despertados pela família para a vida religiosa. Assim, consente Piaget (Cf. 1995, p. 62-63). A vida religiosa surge na infância, espontaneamente a criança atribui aos

pais a perfeição da divindade. Aos poucos, descobrem as imperfeições reais dos adultos que a criança prima como verdade.

Na fase da adolescência, o adolescente pode assumir ou negar qualquer religião.

Percebe-se que a religião favorece um equilíbrio espiritual. Aprimorando esse pensamento, Eliade (apud AQUINO; FERNANDES; PEREIRA, 2012, p.123) menciona que:

o ser humano religioso experimenta seu mundo como sendo construído por dois espaços qualitativamente diferente: o sagrado e o profano. O profano não possui um caráter de permanência, um ponto fixo no qual o ser humano possa se estruturar. Na experiência do sagrado, esse ponto fixo é obtido mediante a organização e um sentido para o mundo em meio a caos que se constitui a realidade.

Nesse sentido, compreende-se que o ser humano vivencia duas realidades: a sagrada e a profana. Sendo assim, a religiosidade o coloca em contato com o sagrado através dos atos religiosos (orações, novenas, missa, procissões, culto etc...). Nesse contexto, Eliade (apud AQUINO; FERNANDES; PEREIRA, 2012, p. 124) explica que: “os de vivência mais religiosa não tem apenas uma dimensão humana, mas também uma dimensão cósmica, a qual ele chama de uma ‘existência aberta’ ou trans-humana.”

Para Frankl (Ibid., 2012, p.125-126), a religiosidade, por sua vez, definir-se-ia como a busca do sentido último da existência, o que coincide com a busca de um “suprassentido [...]”

Nesse sentido, Frankl interpreta a religiosidade como uma tendência inconsciente do homem em relação a Deus. Enfatiza que o ser humano é mais religioso do que ele mesmo pensa. Então, a religiosidade parte de sua decisão. Entende-se que, em qualquer religião, encontra-se Deus ou o sagrado. E que a religiosidade, através de um comportamento religioso de uma valorização do espaço, do tempo, da natureza e da própria existência humana como menciona Eliade (Ibid., 2012, p. 123) enriquece ou fortalece a espiritualidade.

Sobre o mesmo assunto, Frankl (2003, p. 19-20) expressa que a existência humana representa uma existência espiritual e de outro lado a facticidade que se compõe tanto de elementos psicológicos quanto fisiológicos. E o limite entre existência e facticidade, o hiato ontológico deve ser traçado com máximo rigor.

Enfatizando a ideia de Frankl, diríamos que tem que ter inteligência espiritual. Howard Gardner (apud TORALBA ROSELLÓ, 2012, p. 37) referiu a inteligência espiritual como inteligência existencial ou transcendente e a definiu como:

a capacidade para situar-se a si mesmo em relação ao cosmos, em relação a si mesmo e em relação às características existenciais da condição humana, quais sejam o significado da vida, o significado da morte e o destino final do mundo físico e psicológico em experiências profundas como o amor à outra pessoa ou a imersão em um trabalho de arte.

Pode-se dizer que a inteligência espiritual poderá ajudar os adolescentes a descobrir os valores que dão sentido a sua vida.

2.7 ENSINO RELIGIOSO E OS VALORES PARA OS ADOLESCENTES

O ER como uma disciplina deveria ter sua prática didática contextualizada e organizada, desenrolando-se na relação ensino-aprendizagem pela preparação e compreensão dos valores adolescentes na fase formal. Quem é esse adolescente? Para que ensinar isso? O que se quer que o adolescente aprenda? Que sentido têm os valores na vida do adolescente?

O adolescente passa por uma aquisição de ideais e valores como liberdade, igualdade e justiça, bem como um importante processo de desenvolvimento ético-moral. Nessa fase, começa a preocupar-se com problemas ideológicos e éticos e passa por uma construção de valores sociais. Na busca pela perfeição moral, entram em conflito ao perceber que a sociedade não se concilia, muitas vezes, com os valores que defende, talvez por não conhecer seu nível de desenvolvimento. Partindo de Piaget, Kohlberg (apud DUSKA; WHELAN, 1994) traz uma descrição de seis estágios divididos em três níveis: a) 1º Nível Pré-convencional: traz os estágios da moral heterônoma e da moral individualista, que encaram as regras como exteriores a si, reduzidos à justiça e à moralidade. Estágio 1- Orientação para a punição e obediência, determina a bondade ou maldade de um ato, não tem consciência nenhuma do valor e do significado humano das regras. Estágio 2- A ação justa é aquela que satisfaz as minhas necessidades, as relações

humanas são vistas como trocas comerciais prevalece o individualismo. 2º Nível Convencional – refere-se aos sujeitos que já interiorizam as normas e as expectativas sociais, e morais para uma moralidade interpessoal, ou seja uma tendência para a ação de modo que o sujeito conquiste o respeito, estima e consideração dos outros. Estágio 3- Expectativas interpessoais mútuas, relacionamento e conformidade interpessoal, busca do desejo de aprovação familiar e social. Estágio 4- Consciência social, manutenção da lei e da ordem. Há um desejo de manter a ordem social especificamente pelo desejo de mantê-la, por achar justo. 3º Nível Pós-convencional – Valor moral das ações que não está nas conformidades à normas e padrões morais e sociais vigentes; está vinculado aos princípios universais, tais como o direito à vida, à liberdade e à justiça. Estágio 5- Há uma tomada de consciência da existência do outro, da maioria, do bem comum. Valores pessoais são claramente considerados relativos, é a lei da maioria e da utilidade social. Estágio 6- princípios éticos universais, o justo e o ético são definidos pela decisão da consciência de acordo com os princípios da ética, os padrões próprios de justiça têm mais peso do que as regras e leis existentes na sociedade.

Após esses estágios o adolescente passa a entender as regras que devem ser cumpridas e respeitadas por todos. Para que haja aumento da ordem, justiça, paz, isto é, a ética do dever. Piaget defende que seria importante oferecer ao indivíduo liberdade para optar e decidir, pois, assim, poderia cooperar voluntariamente com os outros, construindo um sistema moral de valores e convicções. (PIAGET, 1995).

Aquino, ao falar da liberdade de decidir, afirmou que a liberdade de vontade revela que o homem é um ser livre e responsável para decidir diante das possibilidades de que a vida dispõe. O ser humano possui liberdade em todos os casos; contudo, na maioria das vezes, desiste de forma voluntária por não ter consciência da liberdade. (AQUINO, 2010, p. 25).

Paulo Freire (1994, p. 54) em seus diálogos de liberdade reconhecia a necessidade de uma educação que desperte a reflexão sobre o próprio poder de refletir e que tenha sua própria instrumentalidade, onde se substituam as explicações mágicas por princípios morais.

Esses princípios surgiram no discurso do Padre Roque Zimmermann, no dia 17/06/99, referente ao relatório substitutivo do ER que foi sancionado no dia 22

de julho de 1999 pela Lei nº 9.475/97. Deixou claro que o ER, de modo privilegiado, ofereça ao educando a possibilidade de perceber a transcendência de sua existência e de como confere uma nova dimensão ao seu ser, com valores que o ajudem na construção de uma sociedade mais justa com liberdade de compreensão da busca do transcendente e do sentido da vida.

Nesse sentido, o ER traz a liberdade de desenvolver a atividade crítica do adolescente, pois, através da criatividade que o liberta, em vez de submeter-se e, ou adaptar-se ao conformismo, faz o que fazem os outros e ao totalitarismo que faz o que os outros impõem que ele faça em Viktor Frankl.

Entende-se que se o adolescente tiver consciência para que e de que querem se libertar, será um grande passo, pois não adianta somente almejar a liberdade, tem que saber do que quer se libertar para a partir daí lutar pela liberdade. É uma tarefa de conscientização, pois ninguém liberta ninguém; todos se libertam mediante o outro.

Se o adolescente tem consciência da liberdade, é provável que terá mais responsabilidade em diferenciar os valores que servem para sua formação pessoal e espiritual. Como se tem colocado, é do ER a tarefa de trabalhar os valores universais considerados fundamentais para o grupo social. No ER, os valores universais podem ser orientados independentemente de decisão própria do adolescente, pois esses valores são demonstrados nas vivências e nas atitudes de cada um.

Embora Paulo Luccas comente, baseado em Aristóteles, que existem alguns valores que estão além da nossa capacidade de apreensão pelo entendimento, que transcendem nossa compreensão limitada e por isso devem ser respeitados como valores de caráter universal, são os chamados valores transcendentais. Conforme Aristóteles, a existência só seria possível se fossem consideradas estas cinco dimensões transcendentais:

- a) Unidade (dimensão espiritual) a espiritualidade é a forma na qual encontramos o significado esperança, alívio e paz interior em nossa vida. É uma convicção profunda de que a existência tem um valor e um sentido. Algumas pessoas a encontram na religião, outras na música, na arte, na natureza, ou nos princípios e valores da vida. A essência do ser possui várias dimensões: pessoal, social, ecológica, teológica. Quanto mais espiritualizada uma pessoa, menos se deixará levar pelas aparências.
- b) Verdade (dimensão intelectual). É a apreensão da realidade pela inteligência. É o que permanece, o imutável, o que é sempre a mesma forma. Segundo Aristóteles, a

substância pode desenvolver-se, mas a forma permanece. A verdade é o fundamento da confiança.

c) Beleza (dimensão estética). A realidade das coisas está nelas mesmas, mas a sua aparência está em nós. Sem a grandeza do ser não captamos pelos sentidos nem pela inteligência a beleza das coisas. Só os que cultuam os valores dentro de si são capazes de apreender a harmonia das coisas e se fazem capazes de admiração.

d) Bondade (dimensão moral). A bondade aprimora a pessoa e a inclina a querer o bem dos outros. É a força dos que têm domínio de si, de suas paixões e impulsos. A bondade não se detém em procurar as causas, mas em compreender as circunstâncias sem esperar explicações ou justificativas. É generosa e não espera nada em troca. O bondoso é enérgico e exigente sem deixar de ser compreensível e amável.

e) Amizade (dimensão afetiva). É a relação social mais importante de uma pessoa. É a abertura da intimidade a quem se confia, envolve o conhecer e dar-se a conhecer. É a relação que melhor expressa a excelência da confiança do outro. (LUCCAS, 2011).

De qualquer modo, os valores estão presentes na vida humana, o ER pode aperfeiçoá-los, igualmente às outras aulas que fazem parte do referencial do adolescente, também determinados valores podem ser úteis a sua vida. Conforme Scheler (1994, p. 161): “A vida ‘deve’ produzir algo útil, apenas à medida que pudermos gozar de algo agradável, quando ela mesma é colocada na fila de valores vitais mais elevados e pode dominá-los livremente.”

Os valores são construídos com base nas interações que o sujeito faz com a realidade. Os valores não são pré-determinados e nem são simples internalizações (de fora para dentro), mas resultantes das ações do sujeito sobre os mundos objetivo e subjetivo que ele vive. Se estamos vivendo um processo de transformação social, a expressão usada é que os valores estão em crise, como os adolescentes podem interagir com essas mudanças de valores?

Podemos observar esses valores em crise como possibilidade que se apresenta para novas formas de orientação moral. Para Puig (apud LA TAILLE; MENIN, 2009, 71), a crise de valores segundo ele pode ser positiva, afirmando que:

São momentos de dificuldades e incerteza, mas também são tempos abertos a novas possibilidades que nos convidam à criatividade e à mudança. Uma crise é uma oportunidade (...). Todos juntos podemos derrotar a desesperança e aproveitar as oportunidades para construir formas de vida mais justas e que nos tornem mais felizes.

Sendo assim, podemos pensar que a crise de valores não é somente a repressão do velho e sim como um desenvolvimento e a emergência de um novo conjunto de estruturas que caracterizará a nova sequência cultural. Nessa perspectiva, somos, queiramos ou não, artífices do mundo futuro e que só pela nossa prática poderá ser mais justo, igualitário e democrático na diversidade. Como

sinaliza Berger (1996, p. 6) “a democracia é também uma demanda moral (...) por decidir quais critérios se diz que uma ação é boa ou má.”

Nesse sentido, cabe ao ER, na sua prática propiciar a interação com os adolescentes conforme suas peculiaridades, momentos de construção de identidade diante das mudanças sociais atuais, considerando a crise de valores.

Os valores são fundamentais na construção do ser. Paulo Freire (1974, p. 64) afirma que “ o destino do homem não é coisificar-se, mas humanizar-se.”

Paulo Freire entendia a humanização como destino do ser humano e a educação para a decisão, para responsabilidade social e política, pois não há educação fora das sociedades humanas, pois o homem é um ser de relações e de contatos e o mundo resulta de sua abertura à realidade que o faz ser o ente de relações que é.

Assim o ER pode nortear os adolescentes a identificarem e classificarem os valores, como também ajudar na descoberta de si, para tomar decisões de forma autônoma, consciente e intencional.

Max Scheler afirma que os valores constituem um mundo de relações de essência e as leis formais *a priori*. Segundo isso os valores se dividem em positivos e negativos e se agrupam em superiores e inferiores: Valor positivo: a existência é, em si mesma, um valor positivo; Valor negativo: a não existência ou interrupção da existência; Valores superiores: os valores mais consistentes, os menos divisíveis, os que servem de fundamentos a outros, os que provocam satisfação mais profunda, os que são menos relativos; Valores inferiores: o contrário dos valores superiores; “a priori”. (modalidade de valor, vem com a gente): Valores sensíveis: o agradável e o desagradável; valores vitais: o nobre e o vulgar; valores espirituais: o belo e o feio, o justo e o injusto, o conhecimento pura da verdade; valores do sagrado e do profano: altar, igreja, baile, etc; segundo seus portadores. Valores de coisas: bens e bens de cultura; valores de pessoa: valores da própria pessoa, as virtudes, etc. Só a pessoa é originariamente boa ou má e não os valores. Os valores morais (superiores) são pessoais por excelência! (Cf. Bochenski, 1962, p.142-144).

Os valores, pois, são eixos construtores da identidade da pessoa, especialmente a do adolescente.

2.8 O ENSINO RELIGIOSO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO ADOLESCENTE

A adolescência é marcada por diversos fatores, mas sem dúvida, o mais importante é a tomada de consciência de um novo espaço no mundo através da construção da identidade que é pessoal e social, acontecendo de forma interativa, através de trocas entre o indivíduo e o meio em que está inserido.

Becker faz a seguinte comparação com essa construção: Um belo dia, a lagarta inicia a construção do seu casulo. Este ser que vivia em contato íntimo com a natureza e a vida exterior, se fecha dentro de uma 'casca', dentro de si mesmo, e dá início à transformação que levará a um outro ser, mais livre, mais bonito (segundo algumas estatísticas) e dotado de asas que lhe permitirão voar. Se a lagarta pensa e sente, também o seu pensamento e o seu sentimento se transformarão. Serão agora o pensar e o sentir de uma borboleta. Ela devia ter outro corpo, outro astral, outro tipo de relação com o mundo. (BECKER, 1997, p.14).

Diante da comparação, Erikson afirma que partimos do princípio de que na adolescência, o indivíduo desenvolve os valores preliminares de crescimento fisiológico, amadurecimento mental, responsabilidade e sociabilidade para atravessar a crise de identidade. De fato, podemos falar da crise de identidade como o aspecto psicossocial do processo adolescente. (ERIKSON, 1972, p. 90).

É importante entender que o termo crise não é sinônimo de catástrofe ou desajustamento, mas de mudança de um momento crucial no desenvolvimento no qual existe a necessidade de se optar por uma outra direção rumo à construção de identidade.

As transformações físicas pelas quais os adolescentes passam, acarretam, além das alterações biopsíquicas, profundas mudanças no que seu comportamento, nas suas convicções e nos seus papéis sociais. O meio também começa impor-lhe novas expectativas no seu modo de ser e agir.

Já que construir uma identidade implica definir quem a pessoa é, quais são os seus valores e quais as direções que deseja seguir pela vida. Como o ER pode abraçar essa causa? Segundo Erikson (1972, p. 76), a formação da identidade

recebe a influência dos seguintes fatores: Intrapessoais – (as capacidades inatas do indivíduo e as características adquiridas da personalidade); ultrapessoais (identificações com outras pessoas) e culturais (valores sociais a que uma pessoa está exposta, tanto globais quanto comunitárias).

Nesse sentido, o ER pode refletir esses fatores citados e promover momentos de vivência que o adolescente perceba que pode utilizar em sua vida, pois quanto mais desenvolver o sentimento de identidade, mais o adolescente se valoriza e reconhece suas limitações, habilidades e pode adquirir sua autonomia e independência.

E ao mesmo tempo entendemos que é desejável que o ER recupere as relações entre o global e o local, o espiritual e o material, o universal e o particular, a tradição e modernidade.

É de suma importância nesse momento conhecer os fenômenos religiosos, já que a maioria das famílias e das escolas não desempenham o seu papel referente ao assunto religião e muitos jovens declaram-se ateus. Nesse pensamento, Rubem Alves (1999, p. 12) afirma que, no mundo dessacralizado em que vivemos, “confessar-se religioso equivale a confessar-se habitante do mundo encantado e mágico do passado, ainda que apenas parcialmente.”

Se o adolescente está em processo de construção de identidade, é importante uma prática religiosa construída de sentido para o mundo atual ou uma prática religiosa realmente engajada com a solução de problemas em nível planetário, na busca da paz, da igualdade, da minimização de fome e da miséria, no consenso quanto à necessidade de preservar o planeta, no respeito pelo outro em sua plenitude e finitude.

Quando o adolescente se depara com problemas em sua vida e tem dificuldade em solucioná-los, surgem as chamadas crises que provocam a confusão de papéis e a difusão de identidades.

Stuart Hall, ao analisar a identidade na pós-modernidade ou “modernidade tardia” cita, como temas da crise: a identidade do sujeito e a descentração do sujeito. As identidades criadas a partir do Renascimento cultural e do Iluminismo europeu está em declínio num mundo pautado pela compreensão diferente do espaço-tempo.

Entende-se que esses declínios estão trazendo questionamentos quanto à identidade cultural de classe, raça, nacionalidade, sexo e etnia. Isso faz com que a ancoragem estável dos indivíduos no mundo social esteja abalada e as identidades modernas estejam descentradas. Esses processos de mudanças, tomados em conjunto, representam um processo de transformação e nos levam a pensar se não é a própria modernidade que está sendo transformada. Stuart Hall (2005, p. 10) resgata três concepções de identidade:

- a) Sujeito do Iluminismo – baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, e de ação cujo centro consistia num núcleo interior, que emergia desde o nascimento ao longo de toda sua vida, permanecendo totalmente o mesmo.
- b) Sujeito Sociológico – reflete a complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo moderno não era autônomo auto-suficiente, mas isto era formado na relação com outras pessoas importantes para ele.
- c) Sujeito pós-moderno – a identidade tornou-se uma celebração móvel, formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

De acordo com essa visão, para Stuart Hall, a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem uma essência interior que é o “eu real” formada e modificada num diálogo contínuo com os mundos culturais “exteriores” e as identidades que esses mundos oferecem.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida.

Nessa concepção Paulo Freire (1974, p. 42) recomenda que:

É preciso que a educação esteja em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos, adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo e estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história.

Quando Paulo Freire fala nessa construção como pessoa, podemos pensar na formação de cidadania do adolescente, onde ele possa conhecer seus direitos e deveres políticos e civis de cidadão. Direitos políticos não só partidários, mas também uma política centrada na liberdade e na autonomia do ser. Na sua concepção de Educação e Política, ele aponta sempre na direção de um ser pleno de cidadania capaz de assumir para si o comando dos seus processos de existência.

Neste sentido, quanto mais se articulam conhecimentos frente ao mundo, mais os adolescentes se sentirão desafiados a buscar respostas a sua vida e mais incitados e levados a uma construção de sua identidade, com responsabilidade, liberdade e ética adolescente.

2.9 O ENSINO RELIGIOSO E A CONSTRUÇÃO DA ÉTICA ADOLESCENTE

O adolescente na pós-modernidade tem a tendência de generalizar os conceitos morais, baseando-se nas próprias convicções que se apresentam desordenadas e, muitas vezes, impostas. Por exemplo, não rouba, mas as vezes depreda propriedades públicas, é autêntico, mas mente para defender-se. Uns adotam os padrões morais que são impostos pelo grupo a que pertencem para não serem diferentes surgindo situações, muitas vezes, constrangedoras, podendo influenciar suas ações para um caminho não desejado.

Diante dessa situação que os adolescentes apresentam, percebe-se a ausência de uma reflexão ética para o caminho da felicidade. Nesse contexto, o ER propõe em seus eixos temáticos o estudo da ética como uma forma interior da moral humana que se traduz numa moral viva, cuja função é desmascarar e ponderar as falsas realizações não autênticas de realidade humana, projetar e configurar o ideal normativo das realizações humanas. No ER, a ética se expressa em forma religiosa, através das mensagens contidas nos textos sagrados das tradições religiosas. Portanto, nos textos sagrados trabalhados no ER, podemos explorar as virtudes éticas por serem disposições estáveis para agir bem e fugir do mal. Nesse sentido, é bom lembrar o que afirma Sá (1996, p. 65): “Na conduta ética, a virtude é condição basilar, ou seja, não se pode conceber o ético sem o virtuoso como princípio.”

Entendemos que há necessidade de constar nas aulas do ER o conhecimento das virtudes básicas (cardeais) como: prudência, justiça, fortaleza, temperança (equilíbrio) e as virtudes teologais (fé, esperança, amor) e respeito à vida, ao outro, ao pluralismo, à diversidade, à lealdade, à bondade, à solidariedade, à perseverança, à generosidade e à tolerância. As virtudes ajudam na construção

ética da pessoa a partir do que ela pretende com o seu ser e com a vida. Ao lado das virtudes, temos a consciência, que significa a presença que a pessoa tem de si mesma.

Segundo Camargo (2003, p. 68), a consciência do adolescente é mais voltada para o futuro de acordo com um idealismo, que imagina um mundo diferente do atual, ele está cheio de vida, de energias. Como a realidade não condiz com seus anseios ele torna-se crítico da mesma.

Para Paulo Freire (2003, p. 15-16). o ponto de partida da análise da ética é perceber e assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. Ao tratar especificamente da ética afirma que:

É preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro [...] Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. [...] A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiros e imorais.

Sua preocupação com relação à ética é consequência de uma reflexão sobre o contexto histórico, que identifica a causa de alguns comportamentos, valores e a moral da sociedade. Paulo Freire defende que pela educação é possível uma mudança de comportamento e de prática da ética que nasce na relação dialógica, em que o educador e educando aprendem juntos, observando a prática de uma ética universal. Paulo Freire (2003, p. 18). busca, portanto, refletir a respeito da ética enquanto ética universal afirmando que:

Quando falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana [...] Na verdade falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais.

Viktor Frankl (2003, p. 26) fala sobre o fenômeno da “consciência” e afirma que ela pertence de forma incondicional ao ser humano como o “ser que decide”. Apropriando-se da frase “ser que decide” pode-se pensar na pergunta: como o adolescente vai conseguir decidir algo em sua vida, na situação em que se encontra a sociedade hoje na pós-modernidade? O sentido que Frankl dá à consciência, como um ser que é, diferencia-se da consciência moral, como um ser possível ou que deveria ser. Isso é algo irreal, mas com possibilidade de se tornar real. Assim, é que pode-se questionar: “de que forma poderia ser realizado se não for, de alguma maneira, antecipado espiritualmente.” (Ibid., p. 27). No seu entender,

portanto, deve-se antecipar, através da intuição, uma espécie de “visão” do que deveria ocorrer. A consciência moral é a essência da intuição. A intuição antecipa o realizado, por isso que, “a consciência ética (o *Ethos*) é, de fato, irracional e apenas posteriormente racionalizável.” (Ibid.).

Zygmunt Bauman (2003, p. 20) faz comentários, que ouvimos muitas vezes, de que as pessoas adquiriram mentalidade individualista, interessando-se só por si mesmas, ficaram sem Deus, perderam a fé e “dogmas religiosos”, essa é a marca da secularização. A perspectiva pós-moderna acerca de fenômenos morais revela o relativismo da moralidade. Percebemos um desarmamento do tipo “nada podemos fazer a esse respeito,” tendo em vista a variedade aparentemente irreduzível de códigos éticos.

Respondendo à pergunta anterior, podemos pensar numa educação através do ER e elaborar esquemas que esclareçam ao adolescente sobre sua consciência moral. Para que ele possa decidir, sem deixar que o outro assuma por ele a responsabilidade do seu ato. Por entendermos que a ética atual é tratada a partir do sujeito e não mais a partir dos costumes.

Patrus (2012, p. 59) faz um comentário que todos os filósofos e antropólogos desde Sócrates concordam em um aspecto:

O ser humano é um ser de consciência, capaz de ver-se a si mesmo, de ter uma dimensão de interioridade. Diferente dos animais, o ser humano é um único ser que pode viver e se ver vivendo, sendo ao mesmo tempo, ator e espectador na trama da vida. Chamamos essa consciência de reflexiva porque o ser humano pode ver-se como se sua consciência fosse um espelho que reflete a sua atuação no mundo.

A realidade que a sociedade apresenta é o desvio da verdade numa época de incerteza e mudanças, onde o adolescente tem como espelho a insegurança, podendo levá-lo a uma crise de valores e de sentido na sua vida. O adolescente sente a crise de sentido, e também busca sentido para a vida.

2.10 O ENSINO RELIGIOSO: A CRISE E A BUSCA DE SENTIDO NA ADOLESCÊNCIA

Na contemporaneidade, os adolescentes vivem num mundo de mudanças sociocultural, econômica, religiosa e política. Numa sociedade que oprime e às vezes marginaliza, afetando a orientação do sentido no indivíduo ou em grupos. (Cf AQUINO, 2010, p. 35).

A modernização avançou, o pluralismo se desenvolveu sem controle, os valores não são mais propriedades comuns a todos. São nessas mudanças que o adolescente é mais atingido, na diminuição de qualidade de vida e nas suas expectativas de futuro.

O adolescente contemporâneo encontra dificuldade para construir um projeto de vida e estabelecer objetivos a serem alcançados em sua vida. Ele pode ser afetado pelo sentimento de vazio existencial, por que perde seu entusiasmo pela sociedade, pelo amor, pelo trabalho, uma situação de não realização de valores em alguma área de sua vida.

Desorientado com essa situação, a incerteza e a negação estão presentes, demonstram-se em suas frases: “Eu não pedi para nascer”, “não sei para que nasci”. Isso pode ser um alerta de crise de sentido ou mesmo o vazio existencial. Isso é confirmado por Frankl (2005, p. 82): “A preocupação com o sentido surge justamente no período da adolescência, com a maturidade cognitiva, a problemática essencial se abre ao jovem, que está em processo de amadurecimento e luta espiritual.” Nesse sentido Young (apud FRANKL, 2005, p. 20) reforça a ideia de Frankl:

Os jovens sofrem o vazio existencial mais que os velhos. Desde que é sempre nos jovens que se nota um declínio mais profundo das tradições, tal resultado sugere a ideia de que exatamente o desmoronamento das tradições seja o fator mais importante para explicar o vazio existencial.

Entendemos que o declínio de tradições que Young comenta, existe nos adolescentes. A ausência de reserva de valores, adaptados a um sentido de vida, que podem ser extraídos de princípios valorativos de sua cultura. Tudo isso porque o pluralismo moderno leva a um enorme relativismo dos sistemas de valores e da

interpretação, em outras palavras, são “descanonizados”. Assim afirma Berger e Luckmann (2004, p. 50):

A desorientação do indivíduo e de grupos inteiros por causa disso já é tema principal há muitos anos da crítica da sociedade e da cultura. Categorias como “alienação” e “anomia são propostas para caracterizar a dificuldade das pessoas de encontrar um caminho no mundo moderno.

De acordo com o pensamento de Berger e Luckmann, a desorientação do indivíduo no mundo dificulta o encontro de um caminho que dê sentido à sua vida. Frankl (1993, p. 97) atribui o vazio existencial de nosso tempo a uma dupla perda sofrida pelo ser humano em períodos distintos:

No início da história, o homem foi perdendo algum dos instintos animais básicos que regulam o comportamento do animal e asseguram sua existência. Tal segurança, assim como o paraíso, está cerrada ao ser humano para todo o sempre. Ele precisa fazer opções. Acrescente-se ainda que o ser humano sofreu outra perda em seu desenvolvimento mais recente. As tradições que serviam de apoio para seu comportamento atualmente vêm diminuindo com grande rapidez, nenhum instinto lhe diz o que devo fazer e não nas tradições que lhe diga o que lhe deveria fazer, as vezes ele não sabe sequer o que deseja fazer, às vezes ele não sabe sequer o que deseja fazer. Em vez disso, ele deseja fazer o que os outros fazem (conformismo) ou ele faz o que os outros querem que ele faça (totalitarismo).

E assim Frankl afirma que sem a segurança dos instintos e das tradições, o homem pós-moderno deve recorrer à sua consciência de modo livre e responsável para tomar decisões e encontrar o sentido verdadeiro. Frankl também afirmou que os valores vão desaparecendo porque são transmitidos pelas tradições e nós presenciamos hoje o seu declínio. Mesmo assim, acredita que ainda é possível descobrir significados e que o sentido de uma dada situação é único e imutável. Não haveria, então, possibilidade alguma de os sentidos serem transmitidos pela tradição. Somente os valores, que poderiam ser definidos como significados universais, podem sofrer a influência do declínio das tradições. Isso porque enquanto os valores são únicos, eles são objetos de descoberta pessoal. Eles devem ser procurados e encontrados por conta própria. Diante da procura de sentido, às vezes, o adolescente está sujeito à frustração existencial. Conforme denomina Frankl (1990, p. 38): “frustração existencial’ causada pela carência de sentido é que se manifesta através de fenômenos de massa, como depressão, agressões ou toximania.”

Nesses fenômenos também estão incluídas as neuroses. No adolescente tomado pelo vazio existencial, pode manifestar-se a neurose noogênica. A palavra noogênica vem da expressão grega *noos*, cujo significado é espírito, razão ou mente. A neurose noogênica não se enraíza no domínio psíquico e sim no noético de ordem espiritual. Sendo assim, não poderíamos deixar de refletir sobre o seguinte provérbio espanhol: “Quem perde a riqueza, perde muito; quem perde amigos perde mais, mas quem perde seu espírito, perde tudo. (Provérbio espanhol).” (Juliatto, 2009, p. 91).

Podemos considerar a espiritualidade como parte integrante na vida humana. Freud (apud JULIATTO 2009, p. 93) tirou esta conclusão: “A humanidade sabe que tem espírito; eu procurei mostrar que ela também tem impulsos.” Nesse pensamento Viktor Frankl enfatizou que “cuidar só dos instintos pode levar à desesperança e a becos sem saída”. O itinerário de reconstrução do ser humano passa necessariamente pela valorização espiritual.

Frankl (1990, p. 29) afirma que a existência espiritual humana é compreendida como processo de “autotranscendência” conceito que ele ressalta como fundamental à existência humana, conforme sua afirmação:

O homem não é apenas um ser que reage, mas também se autotranscende. A existência humana aponta para além de si mesmo, mostra sempre algo que não é de novo, ela mesma – a algo ou alguém, a um sentido, ou a um ser companheiro. Só a serviço de algo ou no amor ao seu parceiro, o homem torna-se inteiramente homem e inteiramente ele mesmo.

Izar Xausa (apud AQUINO 2010, p. 35), concordando com Viktor Frankl, revela que “há de fato uma orientação do homem para algo que o transcende, seja um sentido a realizar, seja uma pessoa a encontrar, a sua natureza, de uma maneira ou de outra, o leva a se ultrapassar.”

Percebemos que o que transcende o ser humano é a espiritualidade. Nesse pensamento, Buzan (2005, p. 60) acredita que “uma verdade se mantém inabalável. Tudo que acontece na história do mundo sustenta-se sobre algo espiritual. Se o espiritual é forte, ele cria a história do mundo. Se é fraco, sofre com a história do mundo. ‘É o espírito que conduz o mundo, não a inteligência’.” Se refletirmos esta frase, aproximando-nos ao pensamento de Max Scheler, como o fez Frankl, que comenta que não são as funções psíquicas, como a inteligência, que faz do homem uma pessoa. “A característica decisiva da essência do homem é muito

mais 'um princípio oposto a toda e qualquer vida em geral também à vida humana': 'o espírito'. Por ser dotado de espírito, é ele pessoa, possui ele dignidade." (FRANKL, 1990, p. 39).

Para valorizar a construção do sentido através da espiritualidade é preciso entender a diferença entre fazer e ser e entre o ato de fazer e o estado de ser. O ato de fazer é uma função do corpo, o estado de uma é uma função da alma. Isso significa que não devemos nos preocupar somente com as formalidades exteriores da vida e sim com a ética que é a raiz de nossas atividades. Nota-se que nos últimos anos a sede pela espiritualidade em ofertas de livros e filme da série Harry Potter que muitos adolescentes aparentemente vivenciam como realidade. Isso é um exemplo de que os adolescentes, sem perceberem, vivem em busca de sentido para sua vida. E Frankl (1990, p. 78) afirma que, embora inconsciente, o adolescente se empenhe por sentidos em sua vida. Para ele:

[...] O sentido é uma dádiva *a priori* e fundamental. O sentido é primariamente "motivacional": a procura de sentido é a própria motivação primária.

O sentido é constitutivo – porquanto domina, ordena, estabiliza a vida de cada um em todas as partes integrantes – e situacional, porque surge em cada instante particular e se acende em cada problema.

O sentido é individual. Embora existam valores gerais de sentido cultural, se entendermos cultura como expressão-de-um sentido, saberemos que ele vem a ser multiforme de sentido de diferentes indivíduos. É esta a razão porque em cada cultura não raro se nos deparam formas bem específicas de realização de sentido, por indivíduos isolados, conforme as exigências e características da personalidade dos respectivos sujeitos.

Continuando o pensamento de Frankl (2005, p. 23), ele alerta que:

É exatamente o desejo de sentido que permanece insatisfeito na sociedade atual. As teorias atuais sobre a motivação veem o homem como um ser que ou reage a estímulos, ou obedece aos próprios impulsos. Estas teorias não levam em consideração o fato que, na realidade, em vez de reagir ou obedecer, o homem responde, isto é responde às questões que a vida lhe coloca e por esta via realiza os significados que a vida lhe oferece.

Portanto, é preciso aprender a ter olhos abertos para as lições que a vida se encarrega de apresentar. É preciso partir para busca de significados, clareza e valorização do bem, de compromissos com a verdade, de solidariedade com os outros, de escuta das mensagens positivas e de aquisição de valores que dignificam a vida. Como exemplo, o relato de Paulo Freire (2001, p 249). a respeito de viver com sentido:

Eu fui um adolescente problematizado por causa da situação difícil de família que eu tive que enfrentar. Mas eu fui um adolescente muito coerente com o adolescente, e fui um homem amadurecido muito coerente com o jovem interior, e estou sendo um velho coerente com o moço que eu fui. Isto não significa que eu tenha sido muito inteiro, - ninguém é - mas em certo sentido explica a permanência de gostar da vida e gostar do mundo.

O ER é o espaço privilegiado para oportunizar a descoberta do sentido ou mesmo o significado na linguagem de Paulo Freire. Ele aponta que a escola não tem oportunizado esse movimento sem ruptura entre o ato de ler o mundo, e o ato de ler as palavras, causando assim uma dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado de experiências sobre as quais não lemos. Ao ler as palavras, a escola torna-se um lugar especial que ensina a ler apenas “palavras da escola”, e não as palavras da “realidade”. O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida nos quais os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Paulo Freire e Donald Macedo (1990, p. 164) fazem o seguinte comentário sobre essa dicotomia: “Pode-se pensar nessa dicotomia como uma espécie de ‘cultura do silêncio’ imposto aos estudantes. A leitura da escola mantém o silêncio a respeito do mundo da experiência e o mundo da experiência é silenciado sem textos críticos próprios.” Para o nosso educador o aprendizado deve ser significativo, isto é, ter um sentido, alimentar o cognitivo e a alma. O ER propõe trazer para dentro da escola o mundo para que o ato de ler torne-se “grávido” de significados reais.

Partindo desses princípios, o ER como área de conhecimento que constrói significados a partir das relações que o educando estabelece no entendimento do fenômeno religioso, essa construção vai-se arquitetando pela observação do que se constata, pela reflexão do que se observa e pela informação sobre o que reflete.

Deverá ser ao longo das aulas que o adolescente atualiza seu conhecimento através da reflexão sobre as experiências religiosas percebidas, compreende, numa análise e entende as atitudes morais diferenciadas como consequência do fenômeno religioso que instiga as indagações existenciais: “quem sou eu? De onde vim? Para onde vou?” (FONAPER, 2000b, p. 18) E assim, diante dos pressupostos pedagógicos do ER, podemos desenvolver em sala de aula

atividades que proporcionem a liberdade de descobrir as indagações existenciais e as respostas das perguntas que a vida lhe propõe. É válido lembrar que essas indagações que geralmente são feitas pelos adolescentes são em constantes buscas de sentido para sua vida.

É necessário compreender o adolescente, na perspectiva de humanização, na busca respostas para as dúvidas sobre a existência pessoal. A espiritualidade é uma das formas que o ser humano tem como sua inspiração, independentemente de crenças religiosas. Afirma Viktor Frankl (1990, p. 49) que:

[...] o homem pode encontrar sentido independente de ser ou não ser religioso, e para o caso em que ele é religioso, é também mais uma vez independente da religião a qual ela possa atender. Pode ser mais fácil o homem religioso encontrar um sentido, mas não deve e nem pode obrigá-lo ou forçá-lo a ter uma crença [...].

Faz-se necessário que os adolescentes cultivem sua espiritualidade indiferente de suas crenças, pois, ao manter o espírito vivo e alegre, dar-se-á sentido às coisas que faz, às atitudes e escolhas.

Referente a essa ideia, Jung Mo Sung (2007, p. 41) afirma que “um dos problemas fundamentais que decorre da nossa condição é o de encontrar sentido à vida. Sem um sentido – objetivo – finalidade, nós não sabemos para onde ir, nem encontramos sentido (significado) nas coisas que fazemos.”

Como os adolescentes vivem num intenso confronto com a realidade, geralmente estruturam sua espiritualidade através de vários caminhos, a partir de diferentes exemplos e vivências como: na sua própria essência, na comunidade de fé, na mídia.

A família é muito importante nesse processo embora a maioria das famílias sejam ausentes; nem sempre as necessidades que este ser em construção tem para compor sua identidade é priorizada.

Com essas reflexões de atividades que incluem os ensinamentos, a escola, através do ER, pode encontrar caminhos que os ajudem a elaborar sentidos importantes para sua vida pessoal. Dessa forma, é um desafio para o professor de ER proporcionar momentos que promovam o desenvolvimento da espiritualidade e a descoberta do ser na sua formação integral no que diz respeito aos valores, ética, identidade e na construção de uma sociedade humanizada, fraterna, responsável e feliz.

3 A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DA VIDA NA ABORDAGEM FRANKLIANA

O capítulo abordou a análise da pesquisa de campo, demonstrando a construção do sentido da vida através do ER, numa abordagem frankliana que compreende o homem em quatro áreas a saber: o sentido da vida, o sofrimento, o trabalho, o amor e o sexo. Faremos uma trajetória na história da vida de Viktor Frankl.

A procura do sentido é uma característica distintiva do ser humano. Nenhum outro animal jamais se preocupou com o fato de que sua vida tivesse ou não um significado. Frankl, para chegar a essas conclusões, desde criança já tinha curiosidade e seu sofrimento na segunda guerra mundial o ajudou a perceber o homem em três dimensões: psíquica, social e espiritual.

Faremos um breve histórico de sua vida. Viktor Emil Frankl nasceu na cidade de Viena, na Áustria, em 26 de março de 1905. Doutorou-se em filosofia, psiquiatria e neurologia, interessando-se desde cedo pela medicina. Fez estudos paralelos em filosofia, tornando-se leitor crítico de Freud, Jaspers, Reich, Heidegger e Adler, entre outros pensadores. Isso levou a influenciar posteriormente suas obras de filosofia fenomenológica e existencialista. Em suas abordagens logoterapêuticas percebem-se as influências de concepções advindas da fenomenologia, do existencialismo e do humanismo existencial. Frankl, desde criança, fazia questionamentos existenciais. Aquino (2010, p. 13-14) relata:

Quando tinha cerca de quatro anos de idade Frankl [...] relata que, pouco antes de dormir, descobriu que um dia ia morrer e ficou chocado. Contudo, o que lhe afligia não era o tempo que iria viver, mas a questão sobre se a transitoriedade retirava o sentido da vida. Desde esse momento, começou a perguntar-se pelo sentido da vida e a interessar-se por questões filosóficas.

Na sua trajetória colegial, Frankl foi um aluno exemplar. Já demonstrava seu interesse pelo estudo sobre o sentido da vida e fazia questionamentos com os professores. Aquino (Ibid.) complementa:

Frankl aos treze anos de idade, ouviu de um professor de ciências que a vida era resultado do processo de combustão, enfim, um processo de oxidação. Indignado com a visão niilista do professor, levantou-se e

perguntou: “Que sentido, então tem a vida?” O professor que estava imerso em uma visão reducionista do ser humano não o respondeu.

Frankl, ainda adolescente, fazia conferências que envolviam questionamentos existenciais sobre o sentido da vida e chegou a publicar entre 1923 e 1925 vários artigos científicos.

Em 1938, a Áustria é invadida pelos nazistas e os judeus de Viena são obrigados a portar um distintivo para serem facilmente identificados. A segunda guerra mundial foi deflagrada. Em 1942 Frankl casa-se com Tilly e, no mesmo ano, é enviado com toda a família para o campo de concentração, com exceção de sua irmã, que havia ido morar na Austrália. Ele passou por quatro campos de concentração entre 1942 e 1945, inclusive os considerados mais violentos, como o de Theresien (1942-1944) e o de Auschwitz (1944).

Em 1943, Frankl perdeu seu pai e, no ano seguinte, sua mãe, seu irmão e sua esposa em câmara de gás nos campos de concentração. A sua experiência trágica nos campos de concentração iluminou suas ideias sobre o significado da vida ajudando os outros a encontrarem o sentido de suas vidas. E nessa missão Frankl pôde conhecer e ajudar o homem na luta pelo sentido da vida mesmo com o sofrimento. Esse relato está explícito em seu livro *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração* (1993). Neste livro, ele descreve os horrores da guerra e sua experiência nos campos de concentração, relata alguns momentos marcantes na luta pela sobrevivência.

Frankl percebeu que as pessoas que buscavam um sentido na vida eram mais resistentes. Observou a capacidade do ser humano de ultrapassar as dificuldades encontradas, isto é, pessoas que têm esperança. Sua vivência no campo de concentração ajudou a esclarecer suas convicções da Logoterapia e Análise Existencial. Após a sua libertação dos campos de concentração em 1946, tornou-se diretor do Hospital Policlínico Neurológico de Viena. Manteve-se no cargo por um período de 25 anos. Em 1987, casou-se com Eleonore Katharina e teve uma filha chamada Gabriele, que lhe deu dois netos. No ano seguinte, defende sua tese de doutorado em filosofia intitulada *O Deus inconsciente* (1946). Nesta obra, Frankl salienta que para ser uma boa pessoa não basta ter uma consciência tranquila, mas dirigir-se a alguém, isto é, perceber o outro, pois a consciência tranquila não é resultado de bondade e sim de consciência.

Viktor Frankl faleceu aos noventa e dois anos no dia 2 de setembro de 1997, deixando um rico trabalho que prioriza o sentido na vida do homem, a Logoterapia, que significa terapia através do sentido. Ela é composta pelas seguintes dimensões: somáticas (fisiológicas), psicológica (instintiva e cognitiva) e noética (espiritual). A logoterapia concerne à indagação pelo sentido da existência humana e à possibilidade de ajuda no encontro do sentido. Uwe Böschmeyer (In: FRANKL 1990, p. 37) define a logoterapia da seguinte forma:

[...] A questão essencial da logoterapia reflete o problema da viabilidade de ajuda para o encontro de sentido – ao se incluir a dimensão espiritual, ou seja a dimensão noética, na psicoterapia – sem que, de parte do médico, haja imposição ideológica sobre o paciente. E declara: “Mas aqui surge a própria problemática de valores.” E que daqui em diante se apresenta a indagação sobre quem possui a competência e quem, sobretudo tem o direito de estabelecer o sentido da vida – menos do que isso – e de apontar o caminho!

Atualmente a logoterapia caracteriza-se como motivação fundamental do humano – o desejo de encontrar um significado para a própria vida. Vem conquistando seu espaço também na área da educação, pois seus olhares abordam o homem na sua totalidade. Frankl também percebeu que a educação deve concentrar-se na realidade humana e sua filosofia humanística vê o homem em diversos graus:

- a) o corporal (físico), o anímico (psíquico) e o espiritual (noético) numa dimensão mais compreensiva do humano;
- b) o homem como ser único, total e que tem um centro existencial que é o espiritual;
- c) reconhece o homem como ser livre e responsável, fundamentado na dimensão noética;
- d) a abertura do homem para o mundo através da autotranscendência, revelando o desejo de ultrapassar a transcendência, através do relacionamento com os outros;
- e) o homem além de impulsionado pelos instintos, é traído pelos valores;
- f) valoriza a capacidade intuitiva do homem e vê a consciência como órgão do sentido que aponta para o sentido da vida humana;
- g) vê a importância do sentido para a vida humana e a vontade de sentido no homem como sendo motor básico da existência humana;

h) enfatiza os efeitos da ausência de sentido na vida que é caracterizada pelo vazio existencial;

i) reconhece o *nóos* de uma instância superior no homem, que ao mesmo tempo busca um sentido último da existência, representa também uma espiritualidade que aponta para uma dimensão extra-humana, supratranscendente, que é Deus.

Frankl entende o homem como um sujeito de construção e de transformação do mundo, não como mero objeto. Ele vê o homem “fundamentalmente estruturado para a realização de sentido.” (FRANKL, 1990, p. 41).

Nesse contexto, entende-se que o homem pode construir o sentido em sua vida, mas quando ouvimos a expressão “sentido da vida”, *a priori* parece algo abstrato. Para melhor entendimento no decorrer desse capítulo, que tem como essência o sentido da vida, vejamos o que pensa Frankl (1990, p. 61) sobre essa expressão:

[...] Jamais poderei possuir e conservar sentido de uma vez por todas. Ninguém poderá dizer: “encontrei o sentido, ele é assim e assim”!
 Vivenciar o sentido envolve um engajamento um compromisso. “Sua reunião e fusão na essência total nunca poderá acontecer através de mim e, contudo nunca sem mim.” (BUBER, 1997, p. 18).
 Sem uma referência a mim mesmo nada se torna valor, nem sentido. “Onde não existe participação não há realidade” (BUBER, 1977, p. 76).
 O sentido invariavelmente tem por pressuposto a minha inserção em algo por que eu me deixei atrair. É a mim que isso diz respeito. Importa que me deixe atrair por um valor concreto de vivência, de ação, de atitude, o qual aprovo graças à compreensão do meu ser-aí.
 Sentido é realização do meu eu e essencialmente ainda mais: sentido é a realização do eu através da construção do mundo.

Nesse sentido, apropriando-se das palavras de Frankl, o sentido da vida difere de pessoa para pessoa, de um dia para o outro, de uma hora para a outra.

Não devemos procurar um sentido abstrato para nossa vida. Precisamos reconhecer que temos uma vocação ou missão específica na vida, cada um precisa executar tarefas concretas que exigem sua realização.

Diante da ideia de compreensão sobre o sentido, faremos agora uma explanação de um dos objetivos dessa pesquisa, que é a construção de sentido na abordagem frankliana.

Partindo do pensamento de Viktor Frankl já citado acima (1990, p. 61): “[...] Importa que me deixe atrair por um valor concreto de vivência, de ação de atitude o qual aprovo graças à compreensão do meu ser-aí.”

O ser humano é um “ser-de-relação” que “está-no-mundo”, “é-com-o-mundo”. Pode distinguir um eu e de um “não-eu”. Isto tornaria capaz de relacionar-se e sair de si, projetar-se, transcender.

Essas relações se dão com o mundo. E a importância dessa relação é a reflexão sobre a realidade. Ao compreender a realidade, ter coragem de enfrentar os desafios e a consciência de ajudar a resolver os problemas. Assim poderemos construir uma realidade onde o meu semelhante que estava precisando de ajuda possa se sentir no mundo mais humanizado.

A construção do sentido é um episódio temporal porque o homem é um ser histórico. A construção em que vive muda pela ação das gerações deixando, às vezes, um declínio nos valores existentes. E esse declínio poderá gerar conflitos em sua relação com a vida e com o sentido. Viktor Frankl (2005, p. 35) afirma que:

O homem é geralmente considerado como *homo sapiens*, o homem inteligente que possui os conhecimentos necessários, que sabe como obter sucesso. *Homo patiens*, o homem que sofre, que sabe como sofrer, como transformar seus sofrimentos em uma conquista humana. O *homo patiens* move-se ao longo de um eixo perpendicular àquele do sucesso – fracasso do *homo sapiens*. Ele se move sobre um eixo que se estende entre os dois polos de realização e do desespero. Entendemos a realização de si através de um sentido e como desespero, o desespero devido à falta aparente para a própria vida.

Sendo assim, o ser humano atribui uma origem significativa à realidade em que vive, tendo como referências as ações que Viktor Frankl desenvolveu em prol da humanidade. Se o homem vive sempre em busca de sentido e, às vezes, não consegue descobrir esse sentido, percebe que algo está confuso em sua vida.

Podemos dar como exemplo um adolescente que está começando a seguir maus caminhos. Se eu tenho um senso de humanidade e tenho objetivos para ajudar esses adolescentes a construir um sentido para suas vidas, deve-se pensar em meios de valorização com os quais ele possa decidir e construir um significado diferente para a vida que está levando.

Nesse sentido, podemos concordar com Viktor Frankl (1990, p. 78): “O sentido é constitutivo – porquanto domina, ordena, estabiliza a vida de cada um em

todas as partes integrantes – e situacional, por que surge em cada instante particular e se acende em cada problema.”

Entendemos que a construção do sentido está ligada a uma realização concreta, a uma ação. Baseado em Frankl supõe-se que se dediquem ao cultivo dos valores positivos da sua cultura, com a vivência dos quais, juntamente com as demais pessoas, possam realizar-se mais plenamente.

A seguir, ver-se-á como adolescentes de Boa Vista (RR) vivenciam a crise de sentido em suas vidas!

3.1 PARTICIPANTES:

Participaram da pesquisa 35 adolescentes de duas escolas em Boa Vista-RR. Maria Nilce Brandão na periferia e Euclides da Cunha no centro, envolvendo 20 do sexo masculino e 15 do sexo feminino, na faixa etária entre 13 e 18 anos da 7ª e 8ª do ensino fundamental. A nossa intenção era entrevistar 40 alunos, mas, por motivos alheios à nossa vontade, na Escola estadual Euclides da Cunha, cinco alunos deixaram de apresentar a autorização assinada pelos responsáveis.

3.2 INSTRUMENTOS:

Nos dados sociodemográficos foram mencionados sete perguntas, com objetivo de perceber o perfil dos entrevistados e obtivemos os seguintes resultados:

Sexo: Masculino: (20) 57,14%, Feminino: (15) 42,85%.

Idades: 13 (3) 18,57%. 14 (8) 22,85%, 15 (11) 31,42% 16 (10) 28,57%, 17 (1) 12,85%, 18 (1) 2,85%.

Escolaridade: 7ª série: (3) 8,57%, 8ª (23) 65,71%, N.R (9) 25,71%.

Pertence a alguma religião? Sim (23) 65,71% Não (12) 34,28%.

Qual Igreja? Protestante e evangélicos (14) 40% Sem religião (12), 34,29% , Católicos (5), 14,86% Igreja Messiânica (1) 2,86%. Sem Religião (12), 34,29%. N.R (2) 5,71%. Você trabalha? Sim (10) 28,57%, Não (25) 71,42% . Em que trabalha? Os adolescentes da periferia em lojas, supermercados e oficinas. Os do centro em projetos do estado e na empresa dos pais.

Os participantes foram solicitados a responder um questionário misto com 15 perguntas, fundamentados na abordagem frankliana. Devido o ER ser o objeto de estudo da pesquisa, direcionou-se com a intenção de perceber se o ensino está contribuindo na formação total do adolescente, com as seguintes perguntas :

B1- Você sente prazer em assistir às aulas do ensino religioso? (20) 57,14% Sim,(14) 37,14% Não,(1) 2,86% N. R.

B2- Ao assistir as aulas do ER você percebe que elas o ajudam na sua vida?(22) 62,86% Sim(12) 34,29% Não(1) 2,86% N. R B2.1- Como?

B3- Depois que você assiste às aulas do ER, continua a colocar em prática o que você aprendeu? (12) 34,29% Sim,(23) 65,71% Não,(1) 2,86% N.R B3.1- Como? (16) 45,71% N.R, Ir á Igreja (2) 5,71%, Respeitar (2) 5,71% Comunicar aos outros (2) 5,71%, Fazer o bem (2) 5,71%.

Entende-se que se o aluno sente prazer e tem opção por certa disciplina, será mais fácil o processo de ensino-aprendizagem ser contemplado. A B1 nos ajudou a avaliar o grau de satisfação e interesse de descobrir se o ER influencia os adolescentes no seu cotidiano e como o ajudam a dar sentido em suas ações. Espelhado pela ideia de Krestschmer Wolfgang (apud FRANKL, 1990, p. 63) que a filosofia do sentido se encontra imediata e inseparavelmente vinculada à filosofia dos valores. Ainda no pensamento de Wolfgang (Ibid.): “Ocorre que só valores podem dar sentido à vida. O sentido é intermediado por valores.” Nesse sentido surgiu a pergunta B4- Para você quais os principais valores em sua vida? Família,(15) 42,86%, Deus,(9) 25,71% Amigos (9) 25; 71% Educação,(7) 20%.

Sabemos que a família pode propiciar valores que dá sentido a vida. A fundamenta a pergunta B6 – o que você acha da sua família? Ótima e Legal (11) 31,43%, Boa e Unida (5) 14,29% - Na intenção de perceber como estão os aspectos citados acima.

B7- Você ajuda sua família com seu trabalho? (24) 65,71% Sim, (11) 31,43% Não (1) 2,86% N.R.

B7.1 Que tipo de ajuda?(21) Ajuda Doméstica 60%, Ajuda Financeira (8) 22,86% (6) 17,14% N. R.

B8- Você se sente realizado em ajudar sua família? (31) 88,57% Sim, (2) 8,69% Não, (1) 4,34% N.R B8.1- Como? Ajudar, eleva a autoestima (8) 22,86%, Ações Solidárias (5) 14,29%.

Aquino (2010, p. 28) nos alerta que é importante salientar que o sentido existencial se encontra sempre no mundo, isto é, fora do sujeito, como uma pessoa a amar, uma obra a realizar ou uma atitude a tomar. O desejo de sentido, além de ser manifestação própria e inerente ao homem consiste em uma prova circunstancial para indícios da saúde mental.

O desejo de sentido é ainda um valor de sobrevivência, cuja capacidade de dirigir a própria vida depende de si mesmo.

Entende-se que o adolescente não percebe essa capacidade, suas perspectivas de sonhos, significado e sentidos podem transformar-se numa frustração e resumir-se como Aquino (2010, p. 29), afirma o que Frankl denominou de “vazio existencial”, que se manifesta através do tédio e pela sensação de vida sem sentido.

Diante desses pensamentos, surgiram as perguntas com intenções de perceber (o sentimento através das ações , se sentem crise de sentido, a origem e o modo de amenizar a situação).

B10- Algum dia você sentiu uma sensação de tédio (tristeza profunda) ou algum vazio (sensação de nada) dentro de você? (27) 77,14% Sim, (8) 22,85% Não

B10.1- O que você acha que ocasionou essa sensação? Falta de Afetividade (8) 22,86%, Momentos trágicos do passado (3) 8,57% (9) N.R.

B11- Se você sente essa sensação de tédio ou vazio o que costuma fazer para aliviar essa sensação? Assiste televisão (12) 34,28%, Procura um amigo para conversar (17) 48,57%, Lê um livro (6) 17,14%, Procura uma diversão (10) 28,57%, Vai à igreja (10) 28,57%, Outros (7) 20%.

Viktor Frankl (2012) afirma que o sentido último,o suprasentido necessariamente excede e ultrapassa a capacidade intelectual finita do ser humano.

Assim a pergunta B 14, Você acredita na vida eterna? Como é? (25), 71,43% Sim, (8),22,86% Não, NR (2) 5,71% entre as respostas (7) 20% acredita na vida após a morte e descanso eterno e (7) 20% paraíso e céu.

Na pergunta B15 Deus preenche o vazio existencial das pessoas? Como? (5),14,29% conversando com as pessoas. (4), 11,43% através da Bíblia, (4),11,43% faz sentir-se aliviado.

3.3 PROCEDIMENTO PARA COLETA DE DADOS:

Na primeira visita à Escola Estadual Maria Nilce Brandão, na periferia, presenciamos um comportamento violento entre adolescentes que, foi notícia de jornais no dia seguinte (Cf. ADOLESCENTE... 2012). Fato marcante que nos levou a refletir que os adolescentes através de seus comportamentos refletem a falta de humanismo que pode dar cabo às suas vidas e à do próximo por motivos fúteis numa desvalorização da vida.

Para a coleta de dados referente à pesquisa ,no mês de julho de 2012 em Boa Vista (RR) pesquisou-se o acervo da Diocese de Roraima na responsabilidade do Pe. Raimundo Vanthuy Neto. Duas pessoas que tiveram um trabalho brilhante com o ensino religioso deram sua contribuição por escrito . Aplicou-se o questionário com 15 perguntas, 6 delas foram o sociodemográfico e 9 no questionário misto aos adolescentes das Escolas Maria Nilce Brandão (periferia) e Euclides da Cunha (centro), tendo os seguintes passos: Distribuiu-se o termo de autorização para participarem da pesquisa com devolução assinada pelo responsável e aplicou-se o questionário aos alunos que apresentaram interesse em participar da pesquisa.

Deu-se ênfase que as questões fossem respondidas conforme seu entendimento e sua realidade, com a liberdade de deixar em branco se não entendesse a pergunta.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

As respostas foram analisadas de forma quantitativa e qualitativa sendo usada a porcentagem (análise quantitativa) e a categorização de respostas (análise qualitativa), levando em conta teóricos que embasam essa dissertação. A teoria de Jean Pierre Deslauriers e Michèle Kérisit (2008, p.140) contribuíram com o seu pensamento quando ele afirma que a análise de dados consiste em encontrar um sentido para os dados coletados e em demonstrar como eles respondem à pesquisa. Onde a abordagem da análise seria caracterizada pela elaboração de uma teoria baseada sobre um processo de indução e sobre a abertura dos dados.

No apêndice B está o Questionário Misto com todas as respostas dadas pelos sujeitos da amostra. As letras A e B indicam, com suas numerações, as Questões do Questionário Misto (15) e a letra Q indica os questionários de cada um dos 35 alunos entrevistados, havendo comparações entre as duas Escolas: a do centro e a da periferia. O NR significa não responderam ou não respondeu.

3.5 RESULTADO DAS DISCUSSÕES

A presente pesquisa teve como ideia central analisar contribuição do Ensino Religioso na formação total dos adolescentes de suas escolas em Boa Vista (RR) na abordagem frankliana com ênfase nos seguintes temas: sentido da vida, amor, trabalho e sexo.

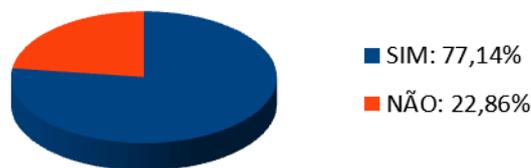
Espera-se que os objetivos tenham sido alcançados. Para isso, descreveram-se estatisticamente os dados conforme as respostas do questionário aproximando-os das ideias de Viktor Frankl. Vale ressaltar que a amostra não representa todos os adolescentes das escolas entrevistadas, e sim aos entrevistados.

4 O ADOLESCENTE E A CRISE DE SENTIDO NA PESQUISA DE CAMPO EM BOA VISTA (RR)

Iniciamos a aplicação do Questionário Misto com a seguinte pergunta: *Algum dia sentiu uma sensação de tédio (tristeza profunda) ou algum vazio (sensação de nada) dentro de você?* (B10). Vejamos o percentual das respostas!

Dos 35 sujeitos entrevistados, com idade média de 13 a 18 anos 77,14% responderam Sim ao vazio existencial e 22,86% Não como mostra o gráfico 3 abaixo:

B10 Algum dia sentiu uma sensação de tédio ou algum vazio dentro de você?



*Gráfico 1: O adolescente e o vazio existencial.
Fonte: Pesquisa de Campo em Boa Vista (RR), em 2012.*

Diante desses percentuais, podemos afirmar que os adolescentes das escolas pesquisadas vivenciam a crise de sentido na sua vida. No item 2.10 do capítulo 2 desta dissertação citou-se as causas e consequências da crise de sentido na adolescência. Na busca de um melhor entendimento referente ao vazio existencial, fizemos a seguinte pergunta: *O que você acha que ocasionou essa sensação de tédio e de vazio?* (B10.1).

Comparando as respostas da escola do centro da cidade com a escola da periferia, temos as seguintes caracterizações: 25,71% dos sujeitos revelaram a falta de afetividade, 11,43% dos sujeitos falaram dos momentos trágicos do passado que o martirizam.

As respostas dos sujeitos da escola da periferia assim colocam as causas de seu vazio existencial: “Falta alguém me amar, começar...”. (B10.1, Q4).

Compreende-se que o adolescente está na fase de construção de sua identidade afetiva. Ele necessita de alguém que lhe dê carinho, afeto amizade, isto é valores vivenciais. Alguém que lhe escute, que lhes dê segurança nos momentos difíceis de sua vida, para se sentirem valorizados e ao mesmo tempo descobrir que sua vida tem sentido. Nessa procura geralmente encontram o amor, que nesse momento despertam o desejo de amar, a paixão torna-se avassaladora e namorar é o momento marcante de prazer, felicidade, fantasias, momentos de busca da sua vida autotranscendente, onde sua psique é alimentada e esse alimento pode-se encontrar no amor. Viktor Frankl, nos seus relatos da sua passagem no campo de concentração, conta que o amor permeava sua consciência e o ajudava a vencer os obstáculos de sofrimentos que procurou entender o amor naqueles momentos como “a verdade de que o amor é, de certa forma, o bem último e supremo que pode ser alcançado pela existência humana.” (FRANKL, 1993, p. 43).

Diríamos que o amor nos ajuda a dar sentido à vida. Podendo ser o amor de um companheiro, o amor de um amigo, o amor da família, da natureza. Nesse sentido Viktor Frankl (1993, p. 100) completa o pensamento: “[...] Ninguém consegue ter consciência plena da essência última do outro ser humano sem amá-lo.”

Por isso é importante amar na adolescência, pois o amor pode ajudar o adolescente a ser uma pessoa de paz, compreensiva com o próximo que transmita carinho ao invés de violência. Reforço aqui a necessidade de um tu para a troca de afeto, para poder realizar sua vontade de sentido. Sobre isto Frankl (1978, p. 12) afirma:

Em virtude de sua vontade de sentido, o homem não só tende a buscar um sentido, e realizá-lo, mas também a encontrar outras existências sob a forma de um tu a fim de lhes dedicar o seu afeto, ambos o alcance do sentido e o encontro, lhe fornecem um motivo de ser feliz e obter prazer.

Para o adolescente o tu citado acima, pode ser a família que preenche esse vazio da falta de afeto, já que a família é a principal responsável pelos na formação do adolescente.

Uma boa educação familiar garante uma base sólida e segura perante as diversidades culturais, sociais e espirituais, características do amadurecimento.

Quando isso não acontece podemos entender a resposta: “Porque me senti só. Minha família me vira as costas.” (B10.1, Q2). Na resposta “Meu pai levou

um tiro” (B10.1, Q7) percebe-se que fatos acontecidos com familiares no passado martirizam a vida do adolescente a ponto de ocasionar o vazio existencial, podendo levar a baixa estima ou mesmo ao mau humor como é mais conhecido. Essas características são corriqueiras na vida dos adolescentes, mas o passado também dá sentido à vida, descobrindo em si mesmos o que havia de útil e válido, mesmo que esse passado não tenha sido prazeroso, podendo construir algo levando em conta esse passado. Fazer um balanço do passado ajudará a aprender a reconhecer o roteiro da sua vida incluindo a história, as origens e o lugar que ocupam nele, para livrar e efetuar modificações que se deseja. E esse balanço possibilitará a firmar uma identidade que possa dizer: “Eu” sou uma pessoa que sei perdoar, reconheço minhas faltas, fraquezas, minhas dúvidas, minhas crenças e com a força que tudo isso me dá. (Cf. POLETTI; DOBBS, 2008, p. 35). Sendo assim tem-se uma postura positiva, pois quando se está cheio de amargura, tristeza, ódio, não há espaço suficiente para se buscar o sentido atribuído à vida.

O senso de bom humor, geralmente está presente nas reuniões dos adolescentes e isso os ajuda a esquecer os problemas existentes nem que seja por pouco tempo. A autoestima pode dar sentido à vida, isto é, quem tem autoestima geralmente tem um bom humor. Viktor Frankl viveu momentos árduos em que o passado estava sempre presente no seu cotidiano, que era a saudade de sua esposa, mesmo assim conseguia vivenciar no campo de concentração momentos de humor, onde muitos dos prisioneiros não sabiam se riam ou se choravam porque eram invadidos pelo sentimento do passado e não sabiam se reviveriam aquele momento. Para eles, poderia ser o último momento de suas vidas, mesmo assim utilizavam o humor como uma estratégia útil à arte para viver. Sobre essa vivência, Viktor Frankl (1993, p. 48) afirma: “Também o humor, constitui uma arma da alma na luta por sua autopreservação. Afinal é sabido que dificilmente haverá algo na existência humana tão apto como o humor para criar distância e permitir que as pessoas se coloquem acima da situação, mesmo que somente por alguns segundos.”

Ainda em relação à pergunta sobre *O que você acha que ocasionou essa sensação?* (B10.1): Na Escola Euclides da Cunha, no centro percebemos que os adolescentes também vivenciam a crise ou vazio existencial, sendo, no entanto, diferentes as causas: “Quando meu pai se separou.” (B10.1, Q25); “Saudades dos

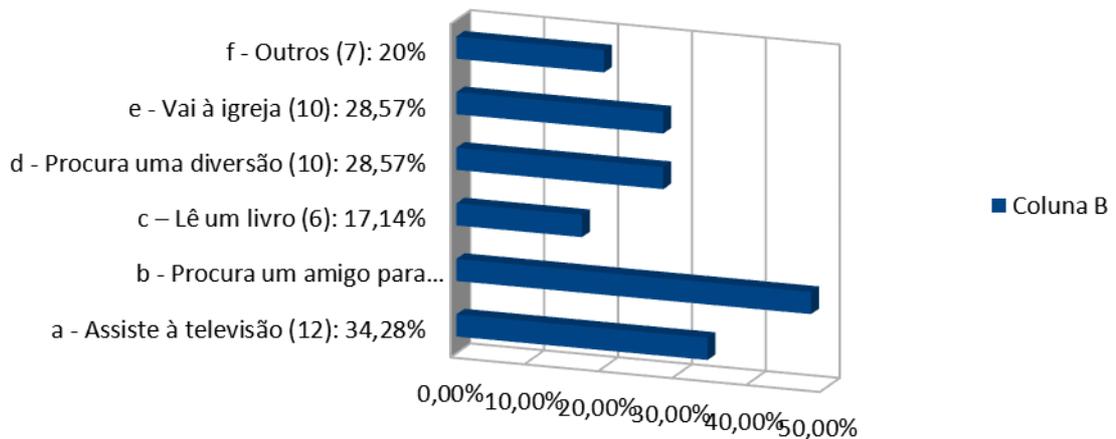
meus amigos, da minha cidade, etc.” (B10.1, Q33); “A falta daquele carinho que todos tem, uns com outros [...]. Sou excluído de tudo..” (B10.1, Q33). Percebe-se que os alunos da periferia são mais abalados por acontecimentos indesejáveis que marcam suas vidas para sempre. Tem-se conhecimento de que a falta de carinho é o que mais abala a consciência dos adolescentes das escolas envolvidas na pesquisa, pois a afetividade, não está só no coração, no sentimento, ela permeia a formação da identidade.

Sabe-se que o adolescente caracteriza-se por uma afetividade egocêntrica e instável, quando não superada na evolução da personalidade, poderemos ter um adulto incapaz de amar. O contato com o outro criar, ligações afetivas, pode dar sentido à vida. Pois o afeto, o carinho, o amor, a aceitação servem de necessidades vitais a qualquer ser humano, igualmente como a água que tomamos. E quando os adolescentes vivenciam a palavra “falta” de amor, citados pelos adolescentes, pode alertá-los com as palavras de Viktor Frankl (1993, p. 100) ao afirmar que se pode encontrar o sentido da vida quando: “[...] experimentando a natureza e a cultura ou, ainda, experimentando outro ser humano em sua originalidade única – amando-o.”

Se os adolescentes sentem e percebem a sensação do vazio. A pesquisa nos trouxe algo que consideramos de suma importância, com a pergunta: O que costuma fazer para aliviar essa sensação? E como respostas nas duas escolas: procura um amigo para conversar 48,57%, a televisão 34%, ir à Igreja, 28%:

O gráfico 2, abaixo, mostra a situação de busca para vencer os problemas:

B11 Se você sente essa sensação de tédio ou vazio o que costuma fazer para aliviar essa sensação?



*Gráfico 2: Tentativas de solução para vencer o vazio existencial.
Fonte: Pesquisa de Campo em Boa Vista (RR), em 2012.*

É interessante lembrar que, quando os adolescentes estão conquistando sua autonomia, os laços de conversas com os pais são mais estreitos. É com os amigos que eles desabafam e às vezes até se orientam.

A pesquisa confirma como maioria que é com os amigos que eles procuram dialogar quando estão em busca de uma solução para sua vida. É nesse momento que o diálogo torna-se necessário por ser a ponte que os une, esclarece sentimentos, além de ser o alicerce de todo relacionamento. Pode-se dizer que é uma estratégia imprescindível na construção do amor, onde o adolescente encontra seu significado, conforme já citado no tópico 2.3 do capítulo 2 desta dissertação, onde foi abordado o diálogo no pensamento de Paulo Freire e Viktor Frankl.

Os meios de comunicação, principalmente a televisão nos deixam dúvida se vão superar ou camuflar o pensamento e o sentimento naquele momento.

É visível a ausência de valores que possa contribuir na construção da afetividade, sentimento que maltrata o adolescente. Principalmente nas novelas e

nos filmes que mostram traição, assassinato, roubo, sequestro, despertando a violência em geral.

A Igreja é uma escolha dos adolescentes apesar de Roraima ser o Estado menos religioso do Brasil, 65,71% dos adolescentes pertencem a uma religião e fazem opção por uma Igreja. Com esse grupo de alunos verifica-se que 40% são protestantes e evangélicos, 37,14% sem religião, 14,29% são católicos, e a Igreja Messiânica 2,86%, não foram registradas outras religiões diferentes, conforme o que mostra o gráfico 5:



adolescentes participam.

Fonte: Pesquisa de Campo em Boa Vista (RR), em 2012.

Entre os adolescentes, um percentual considerável de 37,14% se dizem sem religião. Esse é um fato que requer atenção, visto que parece haver um declínio nos valores religiosos adquiridos na infância. Isso, se, a família tem esses valores.

Para Viktor Frankl (2003, p. 61): “A religião é um fenômeno humano, [...] uma vez que propicia à pessoa uma sensação incomparável que não pode ser encontrada alhures a não ser uma transferência no Absoluto.”

O adolescente não precisa ter uma religião para encontrar o sentido. Vejamos o que Frankl (1990, p. 49) relata sobre o assunto:

[...] O homem pode encontrar sentido independente de ter ou não ter religião e para o caso em que ele é religioso, é também mais uma vez independente da religião a qual ela possa entender. Pode ser mais fácil o homem religioso encontrar um sentido, mas não deve e não pode obrigá-lo ou a forçá-lo a ter uma crença [...].

Frankl (1990, p. 62) completa com uma afirmação análoga à de Paul Tillich que nos oferece a seguinte definição: “Ser religioso significa fazer a pergunta apaixonada de nossa existência”, isto é, se o adolescente, através de sua consciência, perceber a presença que tem de si mesmo, de seus atos, o que está ocorrendo consigo mesmo, consegue perceber a missão de uma existência no mundo com sentido.

E, para perceber como pensam os adolescentes sobre sua existência, vejamos o que responderam em relação à pergunta *Por que você existe?* (B12). Não houve muita diferença nas respostas, visto que 54,29% dos sujeitos atribuíram a Deus e 25,71% reconhecem sua missão. Vejamos as respostas: “Porque Deus quis.” (B12, Q1); “Porque Deus me fez.” (B12, Q7).

Entende-se que Deus como resposta para maioria está como uma intuição espiritual porque, o homem é um ser espiritual tanto consciente quanto inconsciente. Viktor Frankl (2003, p. 24) resume essa situação da seguinte forma: “O espírito na sua origem é cego a toda auto-observação e a autorreflexão. Quando é totalmente primordial, completamente ‘ele mesmo’ é inconsciente de si mesmo”.

A existência humana representa uma existência espiritual. A distinção entre o consciente e o inconsciente não proporcionam critérios para referir-se à existência humana, mas sim um ser responsável e um ser existencial. Por isso a necessidade de desenvolver a dimensão espiritual dentro de si. As vezes somos interpelados nessa dimensão espiritual. Onde podemos associar este pensamento com as seguintes respostas: “Porque tenho algo a fazer na terra” (B12, Q13); “Porque cada um de nós viemos e nascemos com uma missão. Com o passar do tempo nós vamos descobrindo aos poucos” (B12, Q32). Percebemos na resposta o senso de responsabilidade e de descobertas.

Com esse pensamento que a vida possibilita aos adolescentes, de tornar-se sempre mais aberto aos outros e ao universo, constrói algo que dá sentido, a sua existência. Não devemos procurar um sentido abstrato para nossa vida. Precisamos reconhecer que temos uma vocação ou missão específica na vida. Cada um precisa executar as tarefas concretas que exigem realização. Isto é construir projetos, abrir-se ao futuro, ter esperança. Pode-se dizer que a vida é construída na esperança de realizações afetivas e profissionais no futuro. E abrir-se ao futuro não é só ter esperança das coisas simples é também para as provações da vida que, às vezes,

são muito dolorosas. É nesse momento que o adolescente deve ser capaz de aceitar um sinal do destino, como os fatos violentos que ocorreram em suas vidas, e levantar, ousar e continuar tentando com esperança e reconectar ao sentido que ela dá à sua vida. A esse respeito Viktor Frankl (apud AQUINO, 2010, p. 49) afirma que:

[...] a sua primeira e a mais imediata missão está precisamente em descobrir a própria missão e em avançar resolutamente ao encontro do sentido da vida no que ele tem de único e irrepetível. E, para tanto, no que se refere especialmente às suas possibilidades interiores, no que diz respeito, por conseguinte, ao problema de saber como poderia decifrar, digamos assim, no seu ser a direção do seu deve-ser.

Assim a tarefa de cada um é tão singular como sua oportunidade específica, sendo único e insubstituível.

Para enriquecer esse pensamento, Aquino (2010, p. 30), inspirado em Viktor Frankl, complementa:

Os sentidos são únicos e mutáveis e não faltam nunca, pois a vida não deixa de ter sentido. Entretanto, não é o homem que deve se perguntar acerca do sentido de sua existência (até porque o sentido do universo é ininteligível), mas o ser humano é que é constantemente interrogado e é ele que deve responder as questões que a vida lhe impõe. Tais respostas serão (ou pelo menos deveriam ser) sempre dadas através de atos, pois unicamente pelas ações serão constituídas as verdadeiras respostas ao sentido. Assim, o existir só pode ser real, ou melhor, digno, se for assumido como responsabilidade.

O termo responsabilidade é essencial na vida do adolescente para entender que a vida é feita de rotinas e de aventuras, mas uma e outra nascem das escolhas que fazem. Não é pré-fabricada por Deus, nem pela ciência, nem pela história e não é uma jornada sem direção.

As escolhas implicam o resultado. É quando nos aproximamos do sentido e da responsabilidade. Isto é, quem escolhe é responsável pelas consequências e não pode atribuir os resultados do destino a Deus.

E Deus, inconsciente e ao mesmo tempo consciente, está presente na espiritualidade dos adolescentes através dos valores espirituais afetivos, o que demonstra quando fizemos a pergunta: *Deus preenche o vazio existencial das pessoas? Como?* (B15).

Um aluno respondeu que não sabia, três não responderam, três disseram que sim, mas não respondeu como. No total de todos os sujeitos (35) responderam sim, 14,29% afirmaram que é conversando com as pessoas, 11,43% através da bíblia e 11,43% faz sentir-se aliviada. E assim são as respostas: “Sim, conversando

com as pessoas.” (B15, Q23); “Sim, com seu amor por nós com a palavra da Bíblia.” (B15, Q30); “Fazendo elas se sentirem melhor.” (B15, Q1).

As demais respostas se aproximam da mesma ideia¹⁰. Percebe-se a transcendência, os valores espirituais e afetivos no pensamento dos adolescentes.

Na resposta B15, Q23: “Quando Deus conversa com as pessoas”, nos faz lembrar, quem ainda não ouviu alguém dizer que não vai à Igreja, não tem religião, porém conversa com Deus.

Vejamos como Viktor Frankl (2003, p. 47) explicita esse fenômeno que ocorre não só com os adolescentes mas com outras pessoas:

[...] descobriu, dentro da espiritualidade inconsciente do homem, algo como uma religiosidade inconsciente no sentido de um relacionamento com Deus, de uma relação com o transcendente que, pelo visto é imanente no homem, embora, muitas vezes permaneça latente.

Ainda em Frankl esta fé inconsciente do homem, que aqui nos revela e está englobada e incluída no conceito de seu “inconsciente transcendente” isso significa que sempre houve em nós uma tendência inconsciente para Deus. Já se fala de um Deus oculto.

E a conversa que os adolescentes dizem ter com Deus, Viktor Frankl (2005, p. 56) define assim: “Deus é o parceiro de teus solilóquios mais íntimos. Cada vez que tu falas contigo mesmo com a máxima sinceridade e em absoluta solidão. Aquele a quem tu te diriges pode ser legitimamente chamado de Deus.”

Na resposta B15, Q30 podemos interpretar que os adolescentes sentem Deus na fé e na afetividade, na resposta B15, Q1 as faz se sentirem melhor e esse sentimento melhora, podemos atribuir que sua consciência percebeu o sentido que se esconde em cada situação na nossa vida.

Apesar de os adolescentes vivenciarem um declínio de valores, numa sociedade selvagem que os escraviza e às vezes até lhe tiram a paz, no entanto, ainda há consciência dos principais valores da vida.

A pergunta B4, *Para você quais os principais valores em sua vida?* As respostas de ambas as escolas foram citadas: família (42,86%), Deus (25,71%), educação (17,14%), respeito (14,29%), amor (5,71%), solidariedade (5,71%).

¹⁰Estas respostas estão no Apêndice B, na questão B15.

Apenas Q8 e Q19 da Escola Maria Nilce Brandão responderam “viver”. Entendemos que está relacionado à vida, à sua existência.

Elizabeth Lukas (apud AQUINO, 2010, p. 39) menciona que o homem deve descobrir um valor em si mesmo, esse valor é crer em si, assim como valorar o seu eu. Depois que o homem percebe esse valor, em si, ele terá outra concepção de mundo e outra concepção de si, através de sua consciência.

Então se o adolescente consegue se vê como um valor é um sinal de autoestima e de autoconfiança, sendo mais fácil encontrar um sentido.

Os demais sujeitos citaram: Deus, família, educação, respeito, amor, solidariedade. Deu-se a entender que os adolescentes perceberam os valores que poderão dar sentido em suas vidas. Acreditamos que esta formação tem participação do ER conforme o que se verificou na pergunta B5 que veremos adiante.

Se observarmos os valores citados pelos adolescentes, todos têm como pressuposto a família como a principal responsável na construção desses valores. Intencionalmente fizemos a pergunta B6, *O que você acha de sua família?*

A importância da família na formação do adolescente já citada nesse capítulo nos levou a confirmar que a família tem grande importância para os adolescentes: através dela, eles conseguiram detectar os valores que lhe dão sentido de respeito, responsabilidade, união, amor, felicidade.

Nas respostas não houve outros segmentos com grandes diferenças que chamasse nossa atenção, mas a resposta Q29 completou a ideia principal quando nos direcionamos à família: “Minha base de tudo.” (B6, Q29).

Nesses princípios, percebemos que os valores contribuem na construção dos sentidos que dignificam nossa vida e isso os adolescentes compreenderam através das ações da família. Diante dessa compreensão, podemos associar ao pensamento de Viktor Frankl (1990, p. 61): “[...] Importa que me deixa atrair por um valor de vivência de ação de atitude o qual aprovo graças à compreensão do meu ser-aí.”

Mas para esses valores serem transformados em sentidos precisa de ações concretas sugeridas pelas perguntas B7, *Você ajuda sua família com seu trabalho?* e B7.1 *Que tipo de ajuda?*

Como respostas envolvendo as duas escolas, temos os seguintes resultados descritos no gráfico abaixo:

B7 Você ajuda sua família com seu trabalho?

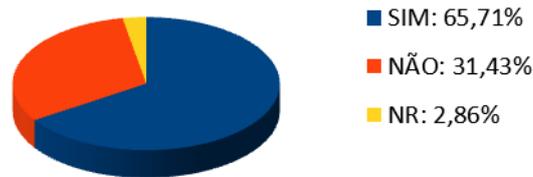


Gráfico 4: A ajuda do adolescente à sua família.

Fonte: Pesquisa de Campo em Boa Vista (RR), em 2012.

Dos 35 sujeitos entrevistados, 65,71% ajudam suas famílias, enquanto 31,43% não podem ajudar. Do total 60% dos sujeitos ajudam em serviços domésticos e 22,86% ajudam financeiramente. (B7.1).

A diferença das respostas de uma escola para outra, está nas ações que diferenciam as classes sociais, principalmente a econômica. E como respostas foram citadas: “Eu ajudo a pagar a conta de água e luz” (B7.1, Q19); “Em casa com trabalhos domésticos” (B7.1, Q30).

Na nossa sociedade, é realidade a diferença de classe social, no qual nos deparamos com adolescentes nas ruas trabalhando para ajudar no orçamento familiar. Não podemos esquecer que dessa situação podem surgir características negativas como a droga, a gravidez, as doenças sexualmente transmissíveis.

No entanto, esse não é o nosso foco, voltaremos a falar de sentido e convidá-lo a refletir a pergunta: Esses adolescentes aparentemente sofredores será que a vida deles tem sentido? Para Viktor Frankl (2005, p. 34):

Nada pode mudar o fato que as condições podem variar na medida em que tornam mais fáceis ou mais difíceis para um indivíduo encontrar em sua vida ou dinamizar o sentido de uma determinada situação. Estamos pensando em sociedades diferentes e nos diferentes graus em que elas promovem ou inibem a dinamização do sentido. Em linha de princípio, o sentido é acessível em qualquer condição mesmo nas piores que se possa imaginar.

Podemos descobrir um sentido em criar uma obra, em fazer uma ação e em fazer uma experiência porque nos dá realização. Nas perguntas (B8), Você se

sente realizado em ajudar sua família? E Como (B8.1)? Nas respostas, a maioria (88,57%) afirmou que sim como mostra o gráfico abaixo:



*Gráfico 5: A realização ao ajudar à família.
Fonte: Pesquisa de Campo em Boa Vista (RR), em 2012.*

Em relação à B8.1, as respostas de ambas as escolas apresentaram semelhanças. Do total, 17,14% dos alunos responderam que ajudam na autoestima e 14,29% nas ações de solidariedade. Vejamos algumas respostas: “Porque é uma sensação muito boa poder ajudar alguém.” (B8.1, Q1); “Fico feliz por ajudar” (B8.1, Q29); “Eu gosto de me sentir útil.” (B8.1, Q3).

O momento nos permite demonstrar a construção de sentido que os adolescentes vivenciam através de suas ações que lhes dão sentido na vida. Primeiro perceberam os valores através da família, segundo os valores foram transformados em ação, terceiro essas ações lhe deram o sentido de felicidade de solidariedade, uma sensação de bem, de sentir-se útil.

Associando isso à história de Frankl, a sua sobrevivência se deu na relação com o mundo da guerra, do sofrimento, da saudade, da ajuda aos outros e da doença.

Na vontade de sobreviver para ajudar seus semelhantes, ele percebeu que, apesar de tudo, sua vida tinha sentido: quando se sentia útil.

Os adolescentes relataram a felicidade como sensação de realização, de uma sensação que o fez sentir-se bem. O homem está sempre orientado para algo que o transcende como o amor, a saudade, a felicidade, a liberdade, seja uma pessoa a encontrar ou um sentido a realizar. Sobre isso Viktor Frankl (1978, p. 11) faz o seguinte comentário:

Não é verdade que o homem antes de tudo se esforça para ser feliz? Kant o admitiu acrescentando apenas que ele deveria igualmente tentar ser digno dessa felicidade. Eu diria que no final das contas, o que procura não é a felicidade em si, mas uma razão para ser feliz.

A razão para ser feliz os adolescentes apresentaram quando fizemos a pergunta B9, *O que você acha que está faltando na sua vida para ser muito feliz?*

Devido à diferença de respostas de uma escola para outra, resolvemos citar por escola. Na escola da periferia, houve várias situações e as mais recorrentes foram o trabalho com 11,43%, encontrar alguém da família 11,43% e Deus com 8,57% dos questionários respondidos.

Na escola do centro, 17,14% responderam às afetividades (amor, felicidade etc) e 14,29% a união.

Na escola da periferia, houve as seguintes respostas: “Falta um pouco mais de Deus no coração.” (B9, Q1); “Um emprego bom” (B9, Q6); “Encontrar meu irmão desaparecido há 12 anos.” (B9, Q18).

Na escola do centro: “União, amor, felicidade e carinho.” (B9, Q30); “Menos briga na família” (B9, Q29); “Por enquanto um pouco mais de liberdade.” (B9, Q31).

As diferenças nas respostas nos trouxeram situações novas, permitindo-nos duas observações. *A priori* verificamos que os alunos da periferia percebem a razão para ser feliz, coincidindo com os caminhos que Viktor Frankl sugeria para encontrar o sentido da vida que pode ser através do trabalho, não somente para trabalhar e sim a ação que dá o sentido de ser-aí, isto é, realizar a essência do seu eu. Encontrar alguém ou amar também lhe dá sentido à vida. E Deus, para quem é realmente religioso e acredita, tem significado de esperança e proteção. Mas a resposta “encontrar meu irmão desaparecido [...]” (B9, Q18), entende-se que está faltando uma paz interior e um drama está submerso na vida do adolescente. O drama não pode ser apagado da consciência e ninguém pode explicar ou lhe dá um sentido. O adolescente pode adaptar-se pouco a pouco tão positivamente quanto possível, a fim de reencontrar a serenidade e seguir em frente. Só ele pode dar um sentido ao que ele está vivendo, ninguém pode fazer por ele. É necessário um mecanismo físico e psíquico para enfrentar e se reconstruir após as crises. Isso chama-se resiliência que, em termos humanos, significa transformar-se, crescer mediante a capacidade de enfrentar situações. Para afirmar que alguém possua a

capacidade de resiliência, é necessário que não somente sobreviva às adversidades, mas que aprenda com o sofrimento tomando este seu favor como fator para o desenvolvimento pessoal. Sendo assim, uma pessoa resiliente encara as adversidades sob outro prisma, como desafios conseguindo retornar ao seu estado de saúde e espírito anterior à crise. (Cf. LIMA, 2013, p. 4).

A vida é cheia de mudanças e a cada circunstância exige uma adaptação positiva: enfrentar a doença, a morte, a velhice, os estresses para ter liberdade de dar sentido à vida. Como exemplo, pode-se citar Viktor Frankl, que durante sua prisão, vivenciou e suportou todos os sofrimentos com sentido e, ao mesmo tempo, mensurava, até que ponto seus companheiros traduziam o sentido da vida. É na expressão de Nietzsche (apud FRANKL, 1993, p. 75) que explica a resistência nos campos de concentração: “Quem tem *por que* viver aguenta quase todo *como*.” Era preciso conscientizar os prisioneiros, à medida em que era dada a oportunidade, do “porque” de sua vida, do seu alvo, para assim conseguir que eles estivessem também interiormente à altura do terrível “como” da existência presente, registrando aos horrores do campo de concentração.

E a outra observação é que, na Escola do Centro, o foco dos relatos da maioria foi a ausência de união na família, de afetividade e liberdade. E também a carência de afetividade que os alunos percebem por parte das famílias.

Se pensarmos de uma outra forma, conclui-se que os adolescentes têm apoio econômico, mas afetivo não. E a ausência familiar em qualquer aspecto no momento de formação da adolescência pode trazer consequências não desejadas como futilidades e drogas. A família deveria ser uma segurança por qual se espera paz, amor, carinho e afetividade em geral.

Nesse contexto pretende-se nos aproximar do pensamento de Frankl (2005, p. 15) quando diz: “[...] Sonhamos que bastava fazer progredir as condições sócio-econômicos de uma pessoa, para que tudo caminhasse bem e ela ficasse feliz.”

A felicidade, pode-se dizer, que é uma base motivadora. Se tivéssemos motivo para ser feliz, a felicidade surgiria de modo espontâneo e através da consciência nos ajudaria a sentirmo-nos de bem com a vida, levando a pessoa perceber que sua vida naquele momento tem um significado.

A família e a escola nesse cenário é a principal responsável em propiciar esses momentos de formação que faz parte da adolescência, citada no capítulo anterior como aspectos biopsicossocial e espiritual. Quanto ao espiritual, podemos citar como um órgão principal do ser humano, que, orientado pela consciência, pode direcionar seu comportamento nos momentos trágicos que a vida nos propõe.

Nesse sentido, aproveitando a pergunta de Viktor Frankl (1990, p. 13), faremos a mesma pergunta. Pode a vida, apesar de todos os seus aspectos negativos, ter um sentido – conservar um sentido sob quaisquer condições em qualquer circunstância?

Na perspectiva de descobrir o que os adolescentes pensam sobre a circunstância do sofrimento, fizemos a seguinte pergunta: *Qual o sentido do sofrimento em sua vida?* (B13).

Para boa parte dos alunos das duas escolas, aparentemente, foi uma pergunta abstrata das quais 14,29% disseram nenhum, 11,43% disseram nada e 8,57% dos sujeitos responderam não.

Posso concordar que é abstrata porque não é tão fácil de descobrir o sentido do sofrimento, pois não paramos para refletir essa temática.

Parece que somos preparados somente para a diversão, a competição e as comemorações da vida. Mas três alunos nos surpreenderam com as respostas: “Superá-los.” (B13, Q15); “Fazer a gente refletir melhor sobre as coisas que fizemos, e quem sabe até agir”. (B13, Q25); “Importante para o meu crescimento interno e externo.” (B13, Q30).

Percebemos que as duas primeiras respostas estão relacionadas à reflexão e superação. Refletir qualquer sofrimento pode trazer uma sensação de culpa ou responsabilidade. Porém, superá-los aí está o sentido. Pois o adolescente tem a capacidade para transformar o sofrimento em realização. Para ficar mais claro, vejamos a passagem de um livro de um escritor que fez parte da guerra e Frankl (2005, p. 33) relata:

Eu pensava ingenuamente: “darei a eles o que vi, com a esperança de que as pessoas mudem para melhor mas as pessoas não mudaram e nem mesmo quiseram saber. Foi só muito mais tarde que eu compreendi verdadeiramente o sentido do sofrimento. Ele só tem sentido quando quem sofre muda para melhor.” Eis aí, ele acabou reconhecendo o sentido de seu sofrer, este mudou!

Retornando às respostas, podemos associar que o sentido de superá-los pode estar em mudá-los. E sobre a resposta Q30 da pergunta B13 entendemos o crescimento interno e externo como uma fortaleza que os ajuda a vencer os perigos e os sofrimentos e se sua mente consegue sentir isso, imediatamente o corpo também sentirá, e isso significa que mudar a si mesmo é renascer, crescer além de si próprio. É saber enfrentar os sofrimentos que podem surgir em nossas vidas.

A morte também pode ter um sentido até na hora de um suicídio. Vejamos o que Frankl (2003, p. 62) explica sobre isso:

Quer queira, que não, se admite ou não – o ser humano crê num sentido enquanto respira. Mesmo um suicida crê no sentido de morrer. Se ele realmente não cresse mais em sentido algum, a rigor não mais conseguiria mexer se quer com um dedo, nem mesmo cometer um suicídio.

Podemos aproveitar a palavra crer não como fé em Deus e sim como uma fé mais abrangente no sentido. Para melhor entendimento podemos citar Lucas, 13, 22-25 (BÍBLIA, 1985, p. 1957):

Jesus atravessava cidades e povoados, ensinando e encaminhado-se para Jerusalém. E alguém lhe perguntou: “Senhor, é pequeno o número dos que se salvam?” Ele respondeu: “Esforçai-vos por entrar pela porta estreita, pois eu vos digo que muitos procurarão entrar e não conseguirão. Uma vez que o dono da casa houver se levantado e tiver fechado a porta e vós, de fora, começardes a bater a porta dizendo: ‘Senhor abre-nos’, ele vos responderá: ‘Não sei de onde sois’.”

Com esse pensamento queremos dizer que o caminho que nos leva à vida eterna não é o mais fácil, nem o mais largo. Para se saber como esse caminho não é tão fácil, fizemos as seguintes perguntas: *Você acredita na vida eterna?; Como é?* (B14; B14.1).

Como
o que nos mostra o

B14 Você acredita na vida eterna?

respostas tivemos
gráfico abaixo:

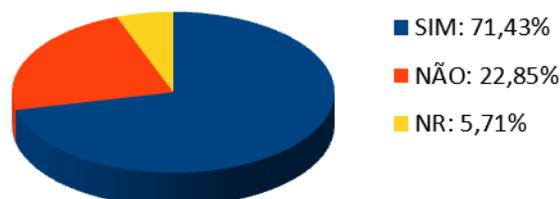


Gráfico 6: A crença na vida eterna nas duas escolas.

Fonte: Pesquisa de Campo em Boa Vista (RR), em 2012.

Como se pode observar, a grande maioria (71,43%) acredita na vida eterna.

Sobre a crença na vida eterna, obtivemos várias respostas e escolhemos apenas três de ambas as escolas: “Uma vida que você possa praticar tudo (B14.1, Q4); “Depois da morte nós temos a vida eterna com Cristo” (B14.1, Q5); “Só tem vida eterna quem está com Deus” (B14.1, Q22).

Contextualizando as respostas, entendemos que o conhecimento bíblico se destacou nesse momento, apesar de não atingir a todos, ficando onze sem responder. Entendemos que os que pensaram na vida, pensaram num envolvimento ativo com o ambiente, tanto físico como o interpessoal e acha que pode praticar tudo, mas necessariamente tem que escolher.

E esse escolher é que nos mostrará o caminho que nos aproxima de Deus, e podemos resumir “Deus é amor” porque Deus resume tudo o que Ele é nessa palavra: Amor. Por isso, conhecê-lo significa amar como ele ama. E a vida eterna, pós-morte, interpretamos que quem tem fé em Deus acredita na Bíblia poderá confirmar em Jó, 14: 1-2, 14 (BÍBLIA, 1985, p. 899, 900): “O homem, nascido de mulher, tem a vida curta e cheia de tormentos. É como a flor que se abre e logo murcha, foge como sopra sem parar. [...] pois, se alguém morrer, poderá reviver?”

Para responder a perguntas tão complexas, sem dúvida, o Ensino Religioso pode ajudar muito às pessoas, especialmente aos adolescentes que vivem a crise da passagem da Infância para a Juventude, da heteronomia para a autonomia.

4.1 O ENSINO RELIGIOSO PARA O SENTIDO DA VIDA DO ADOLESCENTE SEGUNDO VIKTOR FRANKL E OS DADOS DA PESQUISA DE CAMPO

O Ensino Religioso (ER) e a construção do sentido da vida são o foco essencial da pesquisa de campo.

Iniciamos nosso Questionário Misto com a pergunta B1: *Você sente prazer em assistir às aulas de ER?* Os alunos responderam:



*Gráfico 7: A satisfação ou não com o Ensino Religioso.
Fonte: Pesquisa de Campo em Boa Vista (RR), em 2012.*

Como se pode observar, a maioria dos alunos (57,14%) aprecia as aulas de ER.

A pergunta foi feita por compreender que se o aluno sente prazer em assistir à aula da disciplina, será mais fácil contemplar o ensino-aprendizagem com êxito.

Um dos nossos objetivos é a formação integral do adolescente numa abordagem frankliana, por ser um método fenomenológico, que ensina a viver a realidade do eu, do outro e do mundo, a ver essa realidade no seu significado, no concreto e no vivido, destacando a interpretação do mundo que surge intencionalmente à nossa consciência através da espiritualidade e na experiência do sujeito com a vivência dos valores.

Essa formação dá subsídios para compreender o adolescente de um modo integral, em todos os seus aspectos, procurando ressaltar ao adolescente a importância do ser humano levando em conta o seu existir no mundo.

É através do mundo que os significados emergem à pessoa e é através das pessoas que o mundo adquire significados.

Nossa pesquisa procurou descobrir esses princípios franklianos entre os entrevistados. Perguntou-se se as aulas do ER estão contribuindo na formação dos adolescentes. Para saber isso fizemos as perguntas: *Ao assistir as aulas do ER você percebe que elas ajudam na sua vida?* (B2); *Como?* (B2.1). No total:

B2 Ao assistir às aulas de Ensino Religioso, você percebe que elas o ajudam na sua vida?



Gráfico 8: A ajuda do ER na vida do adolescente.
Fonte: Pesquisa de Campo em Boa Vista (RR), em 2012.

Como respostas de ambas as escolas, percebemos que a maioria das respostas (62,86%) está direcionada à Religião e aos valores. Analisemos algumas respostas: “Sabemos mais sobre Deus a entender a Deus.” (B2, Q1); “Me mantendo longe das drogas, pilantragem e maus caminhos (B2, Q14).

Supomos que a resposta que se refere a Deus pode ser uma vontade de “sentido último”. Será que existe um sentido encoberto por detrás de tudo?

Não existe uma resposta concreta, mas Frankl (2003, p. 84) sobre isso afirma:

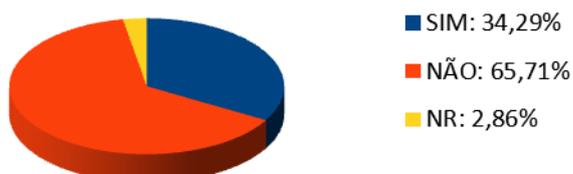
Diante do fato de que é igualmente concebível que tudo tenha um sentido, e que tudo seja desprovido de sentido [...] e confrontando as duas possibilidades de pensamento, o homem que crê num sentido diz o seu *fiat* ou “amém”, Assim Seja. Faço a opção por agir “como se” a vida tivesse um sentido infinito, além de nossa capacidade finita de compreensão, enfim um “supra-sentido”.

E na resposta que fala sobre os maus caminhos. Os valores éticos e morais estão ao alcance dos conhecimentos dos adolescentes. Ressaltando aqui a problemática da nossa pesquisa, como os adolescentes percebem e constroem o sentido através do ER?

A pergunta sobre essa temática é a B3: *Depois que você assiste as aulas do ER, costuma colocar em prática o que aprendeu?* B3.1: *Dar exemplo:*

Num percentual envolvendo as duas escolas, temos:

B3 Depois que você assiste as aulas de Ensino Religioso costuma colocar em prática o que aprendeu?



*Gráfico 9: O Ensino Religioso e sua prática concreta na vida.
Fonte: Pesquisa de Campo em Boa Vista (RR), em 2012.*

Como se pode ver, o ER não tem repercussão na vida dos adolescentes em sua grande maioria (65,71%).

De fato a questão B3.1, *Dar exemplo*, foi a pergunta menos respondida. Do total 42,86% não responderam, 11,43% falaram sobre ir à Igreja e 11,43% falaram sobre o respeito aos pais. Pensamos que quando falamos em prática, pode deixar dúvida em citar. Foram escolhidas duas respostas consideradas relevantes: “Sim, ir à Igreja é um exemplo” (B3.1, Q2); “Honrar pai e mãe, respeitar os mais velhos e ser educado” (B3.1, Q15).

Citamos, no capítulo anterior, que sem um sentido, sem objetivo, sem finalidade para a vida não sabemos para onde ir, nem encontramos sentido (significado) nas coisas que fazemos.

As ações que a minoria dos adolescentes (34,29%) praticou depois das aulas do ER podemos denominar de construção de sentido, porque houve uma direção que o levou a algum lugar ou alvo.

Podemos considerar a vida humana como um projeto porque é um ir ao futuro e um construir-se contínuo.

Houve também um nexos com as aulas de ER, isto é, uma articulação entre os momentos ensino-aprendizagem que permitem alcançar algo que desejou alcançar.

É a consciência que nos ajuda a construir o nexos. É a consciência do nexos e as objetivações de valores íntimos que dão sentido ao viver. E as ações de

religiosidade e de valores vivenciados pelos adolescentes podemos caracterizá-las de “significados”, porque significar é submeter à razão, o sentido que queremos dar à nossa vida.

Vale apenas ressaltar que esta adequação não está pronta, exige empenho e responsabilidade. Para descobrir se o ER envolve os temas que contemplam a abordagem frankliana, fizemos a seguinte pergunta: *Marcar um X nos temas mais importantes que você estuda nas aulas de ER.* (B5).

Ressaltamos que Viktor Frankl compreende o homem na sua totalidade, que envolve quatro áreas, a saber: sentido da vida, sofrimento, trabalho, amor, sexo. Os temas sobre sofrimento e trabalho já foram abordados nas perguntas anteriores.

Diante das respostas dadas pelos sujeitos da amostra, percebemos que os alunos não estão no escuro, de uma forma ou de outra eles têm conhecimentos de temas que se aproximam da abordagem Frankliana.

B5 Marcar com um X os temas mais importantes que você estuda nas aulas do Ensino Religioso:

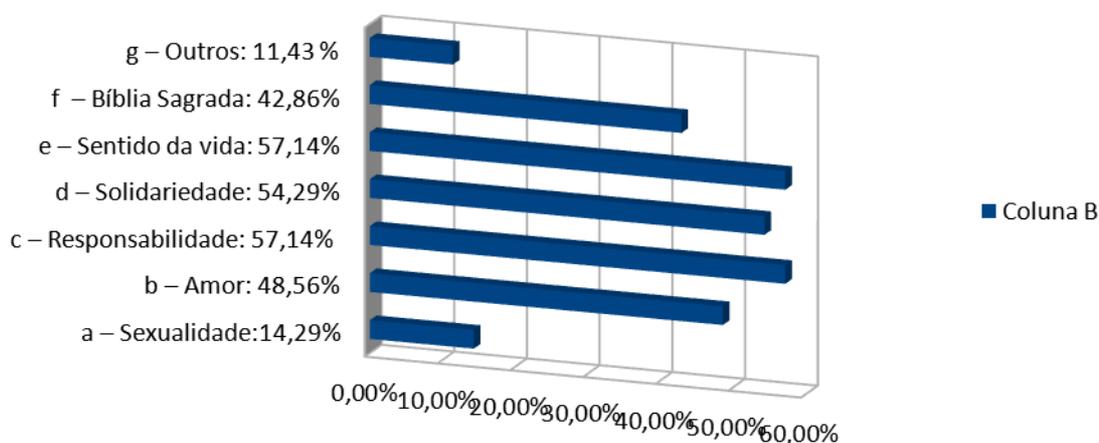


Gráfico 10: Temas mais importantes ministrados no ER nas duas Escolas. Fonte: Pesquisa de Campo em Boa Vista (RR), em 2012.

Sentido da vida (57,14%), responsabilidade (57,14) e Solidariedade (54,29) tiveram maiores percentuais. Entende-se que poderá ter sido pela frase que desperta curiosidade – Sentido da vida – ou coincide com o pensamento de Viktor Frankl (2005, p. 25) ao afirmar que: “O homem procura sempre um significado para a

sua vida. Ele está sempre se movendo em busca de um sentido de seu viver em; outras palavras, devemos considerar aquilo que o chama a “vontade de sentido”.

Sobre a responsabilidade, percebemos, no decorrer da pesquisa, que ações de valores foram praticadas, supõe-se a contribuição do ER.

Sobre o amor e a solidariedade, suponhamos que o estudo da Bíblia o ajudou a descobrir esse sentimento. Entende-se que a transformação começa na mente do cristão e não em seu comportamento. Nós agimos de acordo com aquilo que cremos. E a Bíblia nos propicia oportunidade de mudança nos nossos sentimentos e ações.

Mas Viktor Frankl fala no amor como um fenômeno antropológico que se constitui em aspectos que designou como autotranscendência da existência humana, que abrange fundamentalmente o que é o ser, isto é, o homem sempre indica um transcender na direção de um sentido, que ele preenche, com um companheiro que ele encontra. E quando ele se transcende, ele se realiza, a serviço de uma causa, por amor a alguém. De outra maneira, o homem só se torna completamente homem quando se dirige para uma causa ou para uma pessoa.

Sobre o tema da sexualidade, foi a que teve o percentual menor (39%), entendendo-se que ainda há um receio em discutir sobre tais temas. Vale a pena lembrar que, na pós-modernidade, o sexo virou comércio, vendendo-se a virgindade para quem paga mais, ignorando os adolescentes, ignoram seus próprios valores. Frankl (1978, p. 65) define isso como:

aspectos de comportamento psicosssexual. No entanto, a indústria do prazer sexual procura glorificá-los, mostrando-os como “progressistas”. Apresenta como luta contra a hipocrisia, o que é, em si mesmo, hipocrisia. Procura a liberdade da censura quando o que pensa é em liberdade de fazer negócios para ganhar dinheiro. Infelizmente espalha-se num mundo de hoje uma pressão para maior ‘consumo’ de prazer sexual.

Diante dessa realidade que os adolescentes vivenciam, não poderíamos deixar de lembrar o desafio que o ER tem na formação do adolescente procurando atender a cada aspecto da construção citado no segundo capítulo desta dissertação.

Temos toda certeza que teremos adultos que consigam achar no mundo em que vivem o sentido da sua vida.

CONCLUSÃO

Em nossos dias, muitos adolescentes estão vivenciando momentos de insegurança na hora do agir. Eles se deparam com uma sociedade capitalista na qual o consumismo, a competitividade e a tecnologia estão presentes no seu cotidiano. Nesse cenário, têm-se adolescentes que se encontram na fase de transformação e, ao mesmo tempo, de formação em seus aspectos do desenvolvimento biológico, psicológico, axiológico e espiritual. Ao ter que enfrentar os desafios que a vida lhes propõe, a insegurança surge podendo proporcionar, nesse momento, um conflito existencial, que se percebe claramente nas redes sociais, meios de comunicações atualmente mais utilizados pelos jovens lê-se a frase “que tédio”. Isso demonstra um sentido de vazio e, ao mesmo tempo, falta de sentido da vida.

Esse trabalho procurou descobrir se o ER em Boa Vista (RR) contribuiu na formação total dos adolescentes, numa abordagem frankliana, que tem como essência o sentido da vida.

Confirmou-se que grande percentual dos adolescentes sentem o sentimento de vazio ou tédio, que pode-se afirmar como crise de sentido relacionados a fatos ocorridos em sua vida e afetividade por parte da família que foram expressos claramente (falta de amor) isto é valores vivenciais e essa falta é mais na escola do centro, onde as famílias têm um nível financeiro mais elevado. Percebeu-se que os adolescente constroem o sentido ou significado na sua vida através de suas ações de respeito e solidariedade, tendo nexos com o ER. Citaram a família como maior motivação do sentido da vida.

Viktor Frankl percebeu o ser humano de uma forma mais humanística e integral quando criou a Logoterapia e entendeu o homem como ser espiritual-pessoal. Com esses princípios observou-se que falta aprimoramento em orientações que contemplem a dimensão espiritual. Principalmente quando se refere ao suprasentido, isto é, a uma dimensão transcendental e a autotranscendência, a capacidade de sair de si e entender o que está além de si na busca do sentido.

O ER está se estruturando em Roraima, ainda que não haja uma prática pedagógica definida. O ensino aproxima-se da abordagem frankliana, principalmente no que se refere aos valores, faltando ainda propiciar aos adolescentes a

perceberem a consciência como um órgão do sentido que, através dele, enriquece a espiritualidade.

No decorrer da pesquisa percebeu-se que a dimensão espiritual ou noética é o elo de ligação entre o corpo e a mente através da consciência que, se trabalhada, ter-se-ão adultos solidários, ricos de espírito, que possam amar a si próprios, ao próximo e a natureza.

De forma geral conclui-se que esta pesquisa trouxe para Boa Vista (RR) contribuição para propiciar a formação total dos adolescentes fundamentada por Viktor Emil Frankl. E como sugestão o ER pode apropriar-se de uma metodologia com o perfil da Logoterapia, por proporcionar fundamentos Franklianos que envolvem o adolescente na sua totalidade através do sentido, e apropriar-se de uma prática que atinja o sentido através dos valores.

Referências

A. Livros

ALVES, Rubem. **O que é religião?** São Paulo: Loyola, 1999.

AMATUZZI, Mauro Martins (Org.). **Psicologia e espiritualidade.** São Paulo: Paulus, 2005.

AQUINO, Thiago A. Avellar de. **Logoterapia e análise existencial:** uma introdução ao pensamento de Viktor Frankl. São Paulo: Paulus, 2013.

AQUINO, Thiago A. Avellar de (Org.) et al. **Logoterapia & Educação:** fundamentos e práticas, São Paulo: Paulus, 2010.

AQUINO, Thiago A. Avellar de. FERNANDES, Ana Sandra. PEREIRA, Gylmara de Araújo. **Do sagrado de Eliade ao logos de Frankl:** um estudo comparativo. Revista Estudos de Religião, v. 26, n. 42, 119,-133, jan. Jul. 2012.

AZZI, Riolando. Educação e evangelização: perspectivas históricas. **Revista de Educação da AEC**, Brasília, n. 84, p. 31-49, jul-set. 1992.

BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**, 2a. ed. São Paulo: Paulus, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BECKER, Daniel. **O que é a adolescência?** São Paulo: Brasiliense, 1997.

BERRY, John W. Migração, aculturação e adaptação. In: DEBIAGGI, Sylvia Duarte Dantas. MARTES, Ana Cristina Braga. PAIVA, Geraldo José de. **Psicologia, e/imigração e cultura.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido:** a orientação do homem moderno, Petrópolis: Vozes, 2004.

BETTO, Frei. **CEBs, rumo à nova sociedade.** São Paulo: Paulinas, 1983.

BÍBLIA. Português. **Bíblia de Jerusalém.** trad.: Escola Bíblica de Jerusalém. ed. rev. São Paulo: Paulinas, 1985.

BOCKENSKI, Joseph M. **A filosofia contemporânea ocidental.** São Paulo: Herder, 1962.

BOFF, Leonardo. **A águia e a galinha:** Uma metáfora da condição humana. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL, Lei n.º 8.069 de 12 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências; Lei n. 8.242 de 12 de outubro de 1991. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, e dá outra providências. **Estatuto da criança e do adolescente**. Senado Federal, Brasília, 2003.

BUZAN, Tony. **O poder da inteligência espiritual**: 10 maneiras de ativar seu gênio espiritual. São Paulo: Cultrix, 2005.

CAMARGO, Marculino. **Fundamentos de ética geral e profissional**, 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CONCÍLIO VATICANO II. 1962-1965. **Vaticano II**: mensagens, discursos, documentos. São Paulo: Vozes, 1968.

CNBB. **O Ensino religioso nas constituições do Brasil nas legislações de ensino e nas orientações da Igreja**. São Paulo: Paulinas, 1987.

CNBB. **Guia ecumênico: informações, normas e diretrizes**. Estudos da CNBB, n. 21, São Paulo: Paulinas, 1984.

CORDEIRO, Darcy. A evolução dos paradigmas e o ensino religioso: Introdução. In: SILVA, Valmor da. **Ensino Religioso**: educação centrada na vida: subsídio para a formação de professores, São Paulo, Paulus, 2004. p. 9-39.

DANTAS, Francisco C. San Thiago et al. **A educação no Brasil**, Rio de Janeiro: Nova Letra, 1995.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. KÉRISIT, Michèle. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: POUPART, Jean, et al. **A Pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

DOURADO, Érica Tailane Silva et al., Fundamentos antropológicos da logoterapia e Análise existencial. In: AQUINO, Thiago A. Avellar de (Org.) et al. **Logoterapia & Educação**: fundamentos e práticas, São Paulo: Paulus, 2010a. p. 13-52.

_____. Educar para o sentido da vida: uma intervenção prática. In: AQUINO, Thiago A. Avellar de (Org.) et al. **Logoterapia & Educação**: fundamentos e práticas, São Paulo: Paulus, 2010b, p. 79-138.

DROOGERS, André. **Religiosidade popular luterana**. São Leopoldo: Sinodal, 1984.

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

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Infância e adolescência**: trabalhar, educar, assistir, proteger. Revista Agora, ano 1, n. 1, out. 2004.

FERNANDES, Maria Madalena S. **Afinal, o que é ensino religioso?** sua identidade própria em contraste com a Catequese, São Paulo: Paulus, 2000.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. **Ensino religioso no Brasil: Tendências, conquistas, perspectivas.** Petrópolis: Vozes, 1996.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. Primeiros passos do FONAPER: Um sonho que se tornou realidade em tempos de novos projetos educacionais. In: FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Diversidade religiosa e ensino religioso.** São Paulo, Nova Harmonia, 2010.

_____. **Ensino religioso: Perspectivas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 1995.

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Diversidade religiosa e ensino religioso.** São Paulo, Nova Harmonia, 2010.

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso na diversidade cultural-religiosa da Brasil.** v. 2, São Paulo, [s/e], 2000a.

FONAPER – Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. **O ensino religioso na proposta pedagógica na escola.** v. 11, São Paulo, [s/e], 2000b.

FONSECA, Selva Guimarães. História local e fontes orais: uma reflexão sobre saberes e prática de ensino de história. **História Oral**-Revista da Associação Brasileira de História Oral, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, p. 125-141, jan-jun. 2006.

FRANKL, Viktor Emil. **A presença ignorada de deus.** trad. Walter O. Schlupp e Helge H. Reinhold. 7. ed. Rev., São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **A vontade de Sentido: Fundamentos e aplicações da logoterapia.** São Paulo: Paulus: 2011.

_____ et al. **Dar Sentido à vida: a logoterapia de Viktor Frankl,** Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

_____. **Em busca do sentido da vida.** 24. ed. São Leopoldo: Sinodal, Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **Em Busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração,** 3. ed. trad. Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline, São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Fundamentos antropológicos da psicoterapia,** trad. Renato Bitencourt, Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

_____. **Um sentido para a vida: Psicoterapia e humanismo.** 16. ed. Aparecida: Editora Idéias e Letras, 2005.

_____. BOSCHMEYER, Uwe. LANGLE, Alfrie. **Dar sentido a vida: a logoterapia de Frankl,** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação.** São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo e leitura da palavra, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia da esperança**: um encontro com a pedagogia do oprimido, 10a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**. São Paulo: Ação educativa, 2005.

GALVÊAS, Ernane. A educação no Brasil. In: DANTAS, Francisco C. San Thiago et al. **A educação no Brasil**, Rio de Janeiro: Nova Letra, 1995.

GRUEN, Wolfgang. **Ensino religioso na escola**. Petrópolis, Vozes, 1995. (Coleção ERE – Série Fundamentos).

HALL, Stuart. **Identidade e cultura na pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

INHELDER, Bärbel; PIAGET, Jean. **Da lógica da criança à lógica do adolescente**: ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais. São Paulo: Pioneira, 1976.

JULLIATO, Ivo Clemente. **O horizonte da Educação**: sabedoria, espiritualidade e sentido da vida. Curitiba: Champagnat, 2009.

JUNQUEIRA, Sérgio R. Azevedo (Org.). **Construção da identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar**. Curitiba: Champagnat, 2002a.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob; WASCHOWICZ, Lilian Anna. **Ensino religioso e sua relação pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2002b.

JUNQUEIRA, R. A., CORRÊA, Rosa L. T., HOLANDA, Ângela M. R., **Ensino Religioso**: Aspectos legal e curricular, São Paulo: Paulinas, 2007.

JUSTO, José Sterzo. O “ficar” na adolescência e paradigmas de relacionamento amoroso da contemporaneidade. **Revista do Departamento de Psicologia – UFF – nº 1**, p. 61-77, jan/jun. 2005.

KLOPPENBURG, Boaventura. Introdução Geral. In: CONCÍLIO VATICANO II. 1962-1965. **Vaticano II**: mensagens, discursos, documentos. São Paulo: Vozes, 1968.

KLOSISNKI, Gunther. **A adolescência hoje**: situações, conflitos e desafios. Petrópolis: Vozes, 2006.

LA TAILLE, Yves de, MENIN, Maria Suzana De Stefano (Org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009.

- LÉON, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In: FREITAS, Maria Virgínia de (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil**. São Paulo: Ação educativa, 2005.
- LYON, David. **Pós-modernidade**. 2.a ed. São Paulo: Paulus, 2005.
- LIBANIO, João Batista. **Jovens em tempo de pós-modernidade**: considerações socioculturais e pastorais. São Paulo: Loyola, 2004.
- LIBÓRIO, Luiz Alencar. **A existência humana e a dimensão psicorreligiosa**: psicologia da religião. [Curso de ciências da religião, UNICAP], Recife: [s/e], 2011. Apostila.
- LIPOVETSKY, Gilles. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo contemporâneo. Barueri: Manole, 2005.
- MATOS, Henrique Cristiano José. **Caminhando pela história da igreja**. Belo Horizonte: O Lutador, 1995.
- MIRANDA, Janira Sodré; QUADROS, Eduardo Gusmão. O ecumenismo e o ensino religioso, in: SILVA, Valmor da. **Ensino Religioso: educação centrada na vida**: subsídio para a formação de professores, São Paulo, Paulus, 2004.
- MONGIANO, Aldo. **Roraima entre profecia e martírio**: testemunho de uma igreja entre os índios nas lembranças de Dom Aldo Mongiano, missionário da Consolata; Bispo de Roraima de 1975 a 1996. Boa Vista: Diocese de Roraima, 2011.
- NOVELLO, Fernanda Porolari. **Psicologia da adolescência**, 8. ed. São Paulo: Paulinas, 2009.
- PATRUS, Roberto. **Ética e felicidade**: a aceitação da verdade como caminho para encontrar o sentido da vida, Petrópolis: Vozes, 2012.
- PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. trad. Maria Alice Magalhães d'Amorim e Paulo Sérgio Silva, 21. ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- POLETTI, Rossette. DOBBS Barbara. **Dar sentido à vida**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- POUPART, Jean, et al. **A Pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PORTES, Leonardo Henrique. GUIMARÃES, Maria Beatriz Lisbôa. **Espiritualidade, religiosidade e religião e as políticas de saúde em relação ao tabagismo**. Rev. APS [Atenção Primária à Saúde]. 2012 jan/mar; 15(1): 101-112.
- RAYES, Pedro Puentes. O novo ensino religioso: tropeço ou oportunidade. **Estudos Teológicos**. São Leopoldo, EST, Ano 40 (1), p. 81, jan., 2000.
- REALE, G. ANTISERI, D. **História da filosofia**: de Nietzsche à Escola de Frankfurt, v. 6, São Paulo: Paulus, 2006.
- RIBEIRO, Helcion. **Religiosidade Popular na teologia latino-americana**. São Paulo: Paulinas, 1984.

RUEDELL, Pedro. **Educação religiosa: fundamentação antropológica cultural da religião segundo Paul Tillich.** São Paulo: Paulinas, 2007.

SÁ, Antônio Lopes de. **Ética profissional.** São Paulo: Atlas, 1996.

SANTOS NETO, Elydio. **Educação e complexidade: pensando com Dom Bosco e Edgar Morin,** São Paulo: Salesiana, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores associados, 2008.

SCHELER, Max. **Da reviravolta dos valores.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, ideologia e contra ideologia.** São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Valmor da. **Ensino Religioso: educação centrada na vida: subsídio para a formação de professores,** São Paulo, Paulus, 2004.

SUNG, Jung Mo. **Um caminho espiritual para a felicidade.** Petrópolis: Vozes, 2007.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Filosofia para jovens: uma iniciação à filosofia.** 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Faustino. O potencial libertador da espiritualidade e da experiência religiosa. In: AMATUZZI, Mauro Martins (Org.). **Psicologia e espiritualidade.** São Paulo: Paulus, 2005. p. 13-30.

TORRALBA ROSELLÓ, Francesc. **Inteligência espiritual.** Petrópolis, Vozes, 2012.

TOURINHO, Carlos Diógenes Côrtes. **O transcendente e suas variações na fenomenologia de Edmund Husserl.** Prometheus: Filosofia em revista, Ano 5, Número 9, jan. Jul. 2012.

VALLE, João Edênio dos Reis. Religião e espiritualidade: um olhar psicológico. In: AMATUZZI, Mauro Martins (Org.). **Psicologia e espiritualidade.** São Paulo: Paulus, 2005. p. 83-107.

VASCONCELOS, Eymard Mourão (Org.). **A espiritualidade no trabalho em saúde.** São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

VIEIRA, Jaci Guilherme. **Missionários, fazendeiros e índios em Roraima: a disputa pela terra - 1777 a 1980.** Boa Vista: Ed. UFRR, 2007.

WALSCH, Neale Donald. **Faça sua luz brilhar: aprendendo a expressar seu verdadeiro eu.** Rio de Janeiro: Sextante, 2005.

XAUSA, I. A. M. **A psicologia do sentido da vida.** Petrópolis: Vozes, 1986.

B. Sites:

ADOLESCENTE leva seis facadas durante briga dentro de escola. Folha de Boa Vista, Boa Vista, 09 out. 2012. Disponível em: <http://www.folhabv.com.br/Noticia_Impressa.php?id=137625>, Acesso em: 09 out. 2012.

BANCO DE DADOS DO E-MEC. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br/>>, Acesso em 18 fev. 2013.

BRASIL, Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>, acesso em 26 ago. 2012a.

BRASIL, Lei n.º 9.475 de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 jul. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm>, Acesso em jul. 2012b.

BRASIL, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, de 16 de julho de 1934. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>, Acesso em 18 nov. 2012c.

BRASIL, **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, Rio de Janeiro, RJ, de 18 de setembro de 1946. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>, Acesso em 18 nov. 2012d.

CAPES [Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior]. Banco de dados disponível em: <http://trienal.capes.gov.br/wp-content/uploads/2011/08/Resultados-Finais-Trienal-2010_2.pdf>, Acesso em 18 fev. 2013.

LUCAS, Paulo. **Valores transcendentais**, Banco de dados, Disponível em: <http://copel.net/faco/leitura_arquivos/A4.pdf>, Acesso em: 21 set. 2011.

LIMA, Ana Lúcia. Viktor Emil Frankl: um exemplo de resiliência. [2010] Banco de dados. Disponível em: <<http://www.psicologia.com.pt>>, Acesso em 19 fev. 2013.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012**: os novos padrões da violência homicida no Brasil. Roraima. Disponível em: <<http://www.sangari.com/mapadaviolencia/>>, Acesso em: 12 fev. 2012.

C. Documentos Primários:

AEC/RORAIMA. **Boletim AEC-Roraima**. Boa Vista, Ano II, n. 1, mar. abr. Maio, 1993. Arquivo da Diocese de Roraima.

ASSOCIAÇÃO DOS EDUCADORES CATÓLICOS DE RORAIMA. **Estatuto da Associação dos Educadores Católicos De Roraima**. Boa Vista, 1984. Arquivo da Diocese de Roraima.

CENTREPI [Centro de Treinamento da Prelazia de Itacoatiara], **Comunidade Eclesial de Base**, Resumo das aulas do Pe. Omar Dixon. 1976. Arquivo da Diocese de Roraima.

COORDENAÇÃO DO ENSINO RELIGIOSO. [Nota de esclarecimento aos] **Senhores Vigários, Dirigentes de Comunidades...** Boa Vista, 04 de mar., 1988. Arquivo da Diocese de Roraima.

DIAGNÓSTICO DO ENSINO RELIGIOSO EM RORAIMA. Boa Vista, 198(?). Arquivo da Diocese de Roraima.

DIOCESE DE RORAIMA; SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Termo de Convênio que entre si renovam a Secretaria de Educação e Cultura e Diocese de Roraima**, Boa Vista, 1986. Arquivo da Diocese de Roraima.

RORAIMA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 09**, 21 de novembro de 2006. Dispõe sobre a disciplina de Ensino Religioso a ser ministrada no Ensino Fundamental nas escolas da rede pública do Sistema Estadual de Educação de Roraima e adota outras providências. Boa Vista-RR, nov. 2006.

RORAIMA (Território Federal). **Decreto nº 052(E)**, de 04 de setembro de 1987. Cria a Coordenação Territorial de Ensino Religioso de Roraima e dá outras providências. Boa Vista, 1987. Arquivo da Diocese de Roraima.

SILVA, Francisco Ribeiro. **Relato sobre os coordenadores do ensino religioso.** 2012. (Informação verbal).

SHARDONG, Ângela. **Ensino religioso em Roraima [Descrição sobre o ER].** Boa Vista, 2012. Digitado.

4. Para você, quais os principais valores em sua vida?

5. Marcar com um X os temas mais importantes que você estuda nas aulas do Ensino Religioso:

a - () Sexualidade

b - () Amor

c - () Responsabilidade

d - () Solidariedade

e - () Sentido da vida

f - () Bíblia Sagrada

g - () Outros

6. O que você acha da sua família?

7. Você ajuda sua família com seu trabalho?

() Sim

() Não

Que tipo de ajuda?

8. Você se sente realizado em ajudar sua família?

() Sim

() Não

Como?

9. O que você acha que está faltando na sua vida para ser muito feliz? Citar:

10. Algum dia sentiu uma sensação de tédio (tristeza profunda) ou um vazio (sensação de nada) dentro de você?

() Sim

() Não

O que você acha que ocasionou essa sensação?

11. Se você sente essa sensação de tédio ou vazio o que costuma fazer para aliviar essa sensação?

a - () Assiste à televisão

b - () Procura um amigo para conversar

c - () Lê um livro

d - () Procura uma diversão

e - () Vai à igreja

Outros _____

12. Por que você existe?

13. Qual o sentido do sofrimento em sua vida?

14. Você acredita na vida eterna?

() Sim

() Não

Como é?

15. Deus preenche o vazio existencial das pessoas? Como?

Obrigada pela contribuição!

APÊNDICE B

DADOS PESQUISA DE CAMPO (QUESTIONÁRIO MISTO)

Q: Questionário (Q1, Q2, Q3 etc, Q35).

A: Dados sociodemográficos .

B: Perguntas do Questionário misto.

A1, A2, etc: Refere-se às questões dos dados sociodemográficos.

B2, B3, etc: Refere-se ao número das Perguntas do Questionário Misto.

%: Indica os valores percentuais das respostas dadas.

NR: Não responderam ou não respondeu.

(): Representam os números reais.

A – Dados sociodemográficos

A1 Sexo

Escola Maria Nilce Brandão:

Masculino (18): 78,26%

Feminino (5): 21,73%

Escola Euclides da Cunha:

Masculino (2): 16,66%

Feminino (10): 83,33%

Total:

Masculino (20): 57,14%

Feminino (15): 42,85%

A2 Idades

Escola Maria Nilce Brandão:

Idade	13	14	15
Quantidade Alunos	3	7	2

Tabela 1

Escola Euclides da Cunha:

Idade	14	15	16	17	18
Quant. Alunos	1	9	10	1	1

Tabela 2

TOTAL

Entre 13 e 18 anos.

Idade	13	14	15	16	17	18
Quant. Alunos	3	8	11	10	1	1
Percentual	8,57%	22,85%	31,42%	28,57%	2,85%	2,85%

Tabela 3

A3 Escolaridade

Escola Maria Nilce Brandão:

Série	7 ^a	8 ^a
Quant. Alunos	3	8

Tabela 4

Escola Euclides da Cunha:

Todos os alunos da 8^a série – total: 16 alunos

Total:

Série	7 ^a	8 ^a	Não responderam
Quant. Alunos	3	23	9
Percentual	8,57%	65,71%	25,71

Tabela 5

A4 Pertence a alguma Religião:

Escola Maria Nilce Brandão

SIM (12): 52,17%

NÃO (11): 47,82%

Escola Euclides da Cunha

SIM (10): 83,33%

NÃO (2): 16,66%

TOTAL:

SIM (23): 65,71%

NÃO (12): 34,28%

A5 Qual igreja:

Escola Maria Nilce Brandão

Católica: (3)

Igreja da Paz: (1)

Não tenho uma firme: (1)

Quadrangular: (1)

Assembleia de Deus: (2)

Mundial [Igreja mundial do poder de Deus]: (2)

Bom Futuro II (referência a um bairro de Boa Vista): (1)

[Adventista]: (1)

Evangélico: (1)

Escola Euclides da Cunha

Igreja [nossa] comunidade Batista: (1)

Católica: (1)

Igreja Adventista do Sétimo Dia: (1)

Santa Catarina de Sena [católica]: (1)

Católica, e as vezes frequento a Messiânica: (1)

Quadrangular: (1)

IIGD [Igreja Internacional da Graça de Deus]: (1)

Família A.M.E.M [Associação Missionária Evangélica Maranata]: (1)

Igreja Batista da Liberdade: (1)

TOTAL:

Católica: 14,29%
 Quadrangular: 5,71%
 Igreja Mundial: 5,71%
 Batista: 5,71%
 Igreja da Paz: 2,86%
 Adventista: 2,86%
 Evangélico: 2,86%
 Adventista do Sétimo Dia: 2,86%
 Messiânica: 2,86%
 Igreja Internacional da Graça de Deus: 2,86%
 Igreja Família A.M.E.M (Maranata): 2,86%

Repostas mais recorrentes:

Protestantes e evangélicos (14): 40%
 Sem religião (12): 34,29%
 Católicos (5): 14,86%
 NR (2): 5,71%
 Igreja Messiânica (1): 2,86%

A6 Você trabalha?

Escola Maria Nilce Brandão:
 SIM (8): 34,78%
 NÃO (15): 65,21%

Escola Euclides da Cunha:
 SIM (2): 16,66%
 NÃO (10): 83,33%

Total:

SIM (10): 28,57%
 NÃO (25): 71,42%

A7 Em que (trabalha)?

Escola Maria Nilce Brandão:
 Q4 – Operadora de caixa
 Q9 – Restaurante.
 Q10 – Refrigeração.
 Q12 – Lava jato.
 Q14 – Ajudo meu tio na fábrica dele.
 Q15 – Em uma loja de uma oficina.
 Q16 – Pintor.
 Q17 – B.
 Q18 – Ajudante.
 Q19 – Fábrica.
 Escola Euclides da Cunha:
 Q33 – Em projeto do Detran, Cidadão do Futuro.
 Q34 – Secretaria da minha mãe no trabalho dela.

B – Questionário Misto

B1 Você sente prazer em assistir às aulas de ensino religioso?

Escola Maria Nilce Brandão:

SIM (14): 60,87%

NÃO (8): 34,78%

NR (1): 4,35%

Escola Euclides da Cunha:

SIM (6): 50%

NÃO (6): 50%

TOTAL:

SIM (20): 57,14%

NÃO (14): 37,14%

NR (1): 2,86%

B2 Ao assistir as aulas de Ensino Religioso você percebe que elas o ajudam na sua vida?

Escola Maria Nilce Brandão

SIM (15): 65,22%

NÃO (7): 30,43%

NR (1): 4,35%

Escola Euclides da Cunha

SIM (7): 58,33%

NÃO (5): 41,67%

TOTAL:

SIM (22): 62,86%

NÃO (12): 34,29%

NR (1): 2,86

B2.1 Como?

Escola Maria Nilce Brandão:

Q1: Sabendo mais sobre Deus a entender Deus.

Q2: Me ajuda em pensar na vida e como Deus é importante em nossa vida.

Q3: Para termos mais coisas para aprender.

Q4: Às vezes, dependendo do professor em crescer mais na vida, oportunidades novas.

Q5: Me ajuda a entender um pouco mais sobre o meu maravilhoso Deus.

Q6: Aceitar Deus.

Q7: Seguir o caminho do bem.

Q8: A ser melhor [aprender a ver] as coisas de outra forma.

Q9: Nos ensinando a seguir uma vida melhor.

Q10: -

Q11: -

Q12: Não respondeu.

Q13: No que é certo e errado.

Q14: Me mantendo [longe] das drogas, pilantragem e maus caminhos.

Q15: Ensina fazer o bem, e a não fazer o mau.

Q16: Não respondeu.

Q17: Nos dias que eu passo.

Q18: -

Q19: A não beber, a não fumar.

Q20: Não sei, mas eu acho que sim.

Q21: Não explica a situação da religião.

Q22: -

Q23: -

Escola Euclides da Cunha:

Q24: -

Q25: -

Q26: Me ensinando novas coisas a me comportar bem e parar de [danação] e várias outras coisas.

Q27: Ajudam que religião não está [ligada] só no tipo de igreja e sim na parte de Deus e os ensinamentos.

Q28: Em saio mas e paz.

Q29: -

Q30: Porque muitos professores não sabem explicar nada.

Q31: -

Q32: Acreditar em Deus, que ele existe que nos protege todos os dias, que existem várias religiões no mundo.

Q33: Dando alguns conselhos e ensinando a viver no caminho do bem ou certo, também nos prevenindo do mundo.

Q34: Mudo um pouco quando eu leio a bíblia, percebo que faço muitas coisas erradas.

Q35: Nos ajuda a entender mais sobre a vida, sobre Deus.

Respostas mais recorrentes:

Deus (7): 33,33%

Valores (5): 21,74%

B3 Depois que você assiste as aulas de Ensino Religioso costuma colocar em prática o que aprendeu?

Escola Maria Nilce Brandão:

SIM (8): 34,78%

NÃO (15): 65,21%

Escola Euclides da Cunha:

SIM (4): 33,33%

NÃO (8): 66,67%

NR (1): 8,33%

TOTAL:

SIM (12): 34,28%

NÃO (23): 65,71%

NR (1): 2,86

B3.1 Dar Exemplo:

Escola Maria Nilce Brandão:

Q1: -

Q2: Sim ir pra igreja é um exemplo.

Q2: Eu falo aos meus pais o que teve de importante.

Q3: Sim, Que servir a Deus é a melhor coisa que tem.

Q4: Bom eu sigo uma religião, independente da aula eu sigo os costumes que eu aprendo em minha igreja (religião).

Q5: -

Q6: -

Q7: -

Q8: Respeitar os pais.

Q9: Nenhum.

Q10: -

Q11: -

Q12: -

Q13: Nenhum.

Q14: Eu procuro fazer as coisas boas como orar.

Q15: Honrar pai e mãe, respeitar os mais velhos e ser educado.

Q16: -

Q17: Muitas coisas.

Q18: -

Q19: Não tenho muito tempo.

Q20: -

Q21: Porque eu não [estou acostumado].

Q22: -

Q23: -

Escola Euclides da Cunha:

Q24: -

Q25: -

Q26: Eu fico mais tranquilo, não fico brigando com meus colegas em outras turmas.

Q27: Nas atividades.

Q28: Porque eu não tenho tempo na verdade e porque eu não gosto.

Q29: Não aprendo quase nada, os professores quase não ensinam nada.

Q30: Porque não aprendo nada.

Q31: -

Q32: Começo a falar para as pessoas o que eu aprendi na aula de religião, incentivo as pessoas a fazer o mesmo.

Q33: Na medida do possível, mas nem toda vez, tem coisas que passam despercebidas ou eu nem dou a mínima.

Q34: Porque para mim é uma aula que não tem muita importância.

Q35: -

Respostas mais recorrentes:

- NR (16): 45,71%
- Ir à igreja (2): 5,71%
- Respeitar (2): 5,71%
- Comunicar aos outros (2): 5,71%
- Fazer o bem (2): 5,71%

B4 Para você quais os principais valores em sua vida?

Escola Maria Nilce Brandão.

Q1: Deus e família.

Q2: Minha família e o meu Deus.

Q3: Tudo eu valorizo, tudo na vida que Deus me deu.

Q4: Sempre acreditar em Deus, e ter sempre caminhos novos.

Q5: Deus, família, amor, cumplicidade, harmonia e tolerância.

Q6: Futuro da minha família.

Q7: A minha família, meu pai, mãe e irmãos.

Q8: Viver.

Q9: Minha família e amigos.

Q10: Os meus pais e meus amigos.

Q11: Minha família e amigos.

Q12: Educação, respeito.

Q13: Não sei.

Q14: Família.

Q15: A família, amigos.

Q16: -

Q17: Minha família.

Q18: Minha família em primeiro lugar de tudo.

Q19: Estudar e viver.

Q20: Amor, ser solidário e amar os pais e mães.

Q21: Família.

Q22: Eu não sei explicar.

Q23: Respeito, amor, sinceridade.

Escola Euclides da Cunha:

Q24: A família, saber a palavra de Deus e obedecer os pais.

Q25: Respeitar o próximo, fazer o bem às pessoas sem querer nada em troca.

Q26: Deus, família, estudo e os meus amigos.

Q27: Escola, estudar, os pais, conquistas e Deus e o amor que sinto.

Q28: Educação, respeito e sua dignidade.

Q29: Ajudar o próximo e ser feliz.

Q30: Minha família e os meus verdadeiros amigos.

Q31: Amor ao próximo, responsabilidade, solidariedade e a fé em Deus.

Q32: O estudo, a educação, o respeito com as pessoas, fazer amizade e primeiramente acreditar em Deus porque sem Deus nós não vivemos sem ele.

Q33: O respeito, porque tudo é a base do respeito. Desde criança aprendi isso e acho que isso é essencial na vida do ser humano.

Q34: Minha família, meus amigos, meus estudos.

Q35: Minha família, meus amigos e principalmente Deus.

Respostas mais recorrentes:

- Família (15): 42,86%
- Deus (9): 25,71%
- Amigos (9): 25,71%
- Educação (7): 20%

B5 Marcar com um X os temas mais importantes que você estuda nas aulas do Ensino Religioso:

Escola Nilce Brandão:

- a – Sexualidade (5): 21,74%
- b – Amor (10): 43,48%
- c – Responsabilidade (14): 60,87%
- d – Solidariedade (10): 43,48%
- e – Sentido da vida (14): 60,87%
- f – Bíblia Sagrada (9): 39,13%
- g – Outros: Eu tenho o ensino como uma regra (1): 4,35%
 - Religião (1): 4,35%
 - Educação (1): 4,35%

Escola Euclides da Cunha:

- a – Sexualidade (0): 0%
- b – Amor (6): 50%
- c – Responsabilidade (6): 50%
- d – Solidariedade (9): 75%
- e – Sentido da vida (6): 50%
- f – Bíblia Sagrada (6): 50%
- g – Outros: Desenhos e texto (1): 8,33%

Respostas mais recorrentes:

Duas Escolas:

- Responsabilidade (20): 57,14%
- Sentido da vida (20): 57,14%
- Solidariedade (19): 54,29%
- Amor (17): 48,57%
- Bíblia sagrada (15): 42,86%
- Sexualidade (5): 14,29%
- Outros (4): 11,43%

B6 O que você acha da sua família?

Escola Maria Nilce Brandão

Q1: Acho [que] somos bem felizes [mas] mesmo assim falta um pouco mais da presença de Deus.

Q2: Ah!!! Minha família é tudo pra mim, maravilhosa, legal e tudo de bom.

Q3: Muito essencial para minha felicidade. Eu adoro minha família, eu tenho alegria.

Q4: Ótima. Uma família unida e sempre em respeito e responsabilidade.

Q5: Eu tenho uma família abençoada por Deus, então não tenho muito o que reclamar, pois a minha família é maravilhosa.

- Q6: Bem Feliz.
 Q7: Bom porque nós somos do bem.
 Q8: Unida.
 Q9: Muito legal, sem brigas, sempre juntas e somos felizes.
 Q10: Acho minha família o máximo.
 Q11: Uma família unida.
 Q12: É a melhor família que existe.
 Q13: Boa.
 Q14: Me considero uma pessoa de sorte e agradeço a Deus por ela.
 Q15: Tem defeitos, mas ninguém é perfeito.
 Q16: -
 Q17: Nota 10.
 Q18: É ótima. Me agrada em tudo o que eu preciso.
 Q19: Eu acho que minha família é legal.
 Q20: Não é lá estas coisas, mas eu gosto.
 Q21: Boa.
 Q22: Muito legal.
 Q23: Eu acho minha família muito legal.
 Escola Euclides da Cunha:
 Q24: Eu gosto muito dela, e eles me ajudam muito.
 Q25: É o motivo no qual me fortalece, sem eles quem sabe não estaria na escola, com eles eu aprendo a lidar com o mundo.
 Q26: Eu acho uma boa família, pois não brigamos muito lá, mas há coisas que precisam ser mudadas.
 Q27: Importante. Família é uma bênção na vida de todos nós.
 Q28: Para mim a minha família é muito boa.
 Q29: Minha base de tudo.
 Q30: Muito importante, mas desunida.
 Q31: Eu gosto da minha família porque ela é bem unida.
 Q32: Minha família tem vários problema, mas eu [as] amo demais, minha família é tudo pra mim. Eu acho muito [boa] a minha família.
 Q33: Eu amo e só quero o bem para todos, claro que nenhuma família é perfeita todas tem discordâncias.
 Q34: Acho muito lega, companheira, bondosa, etc.
 Q35: Muito unida, legal e que amo muito.

Respostas mais recorrentes:

Ótima e legal (11): 31,43%

Boa e unida (5): 14,29%

B7 Você ajuda sua família com seu trabalho?

Escola Maria Nilce Brandão

SIM (16): 69,56%

NÃO (7): 30,43%

Escola Euclides da Cunha

SIM (8): 66,67%

NÃO (4): 33,33%

Total:

SIM (24): 65,71%
 NÃO (11): 31,43%
 NR (1): 2,86%

B7.1 Que tipo de ajuda?

Escola Maria Nilce Brandão

- Q1: Faço deveres domésticos.
 Q2: Lavo louça, limpo a casa, passo pano [na casa].
 Q3: Eu ajudo minha mãe em casa.
 Q4: Trabalho com eles.
 Q5: Eu cuido da minha casa.
 Q6: Na casa e outros.
 Q7: Fazendo limpezas.
 Q8: Arrumar a casa.
 Q9: Só cuido nos trabalhos de casa mesmo: Lavar a louça, limpar a casa.
 Q10: Tipo na casa. Ajudo a comprar as coisas.
 Q11: -
 Q12: Dinheiro.
 Q13: Nenhum.
 Q14: Me mantendo ocupado e de vez enquanto eu dou 30 reais pra ajudar no rancho.
 Q15: Em compras, ajuda financeira.
 Q16: -
 Q17: Nos viveres.
 Q18: A fazer compras.
 Q19: Eu ajudo a pagar a conta de água e luz.
 Q20: -
 Q21: Limpeza.
 Q22: -
 Q23: -

Escola Euclides da Cunha

- Q24: Ajudo a limpar a casa.
 Q25: Sempre que posso ajudo minha mãe nos deveres domésticos.
 Q26: Eu lavo louça, limpo quintal, lavo banheiro e outros.
 Q27: Na limpeza e na escola.
 Q28: Ajudo na casa.
 Q29: Ajudo minha mãe em casa.
 Q30: Em casa com trabalhos domésticos.
 Q31: Eu ajudo minha mãe em casa.
 Q32: Por enquanto tem trabalho, eu ajudo com os deveres de casa.
 Q33: Eu passo parte do meu dinheiro pra minha mãe, como eu já tenho minha pensão e o meu trabalho, aí eu dou pra minha mãe.
 Q34: Ajudo a cuidar dos meus primos, às vezes arrumo o quarto e lavo a louça.
 Q35: -

Respostas mais recorrentes:

Ajuda doméstica (21): 60%
 Ajuda financeira (8): 22,86%

NR (6): 17,14%

B8 Você se sente realizado em ajudar sua família?

Escola Maria Nilce Brandão

SIM (19): 82,60%

NÃO (2): 8,69%

NR (1): 4,34%

Escola Euclides da Cunha

SIM (12): 100%

NÃO (0): 0%

Total:

SIM (31): 88,57%

NÃO (2): 5,71%

NR (2): 5,71%

B8.1 Como?

Escola Maria Nilce Brandão

Q1: Porque é uma sensação muito boa poder ajudar alguém.

Q2: Faz eu pensar que eu devo sempre ajudar e não ficar só sem fazer nada.

Q3: Eu gosto de me sentir útil.

Q4: Ajudar a quem me ama.

Q5: Porque eu ajudo pessoas que só querem o meu bem.

Q6: -

Q7: Em trabalhar.

Q8: Fico feliz.

Q9: Com tudo o que eu posso.

Q10: -

Q11: Ajudo nos deveres de casa.

Q12: Porque ela pode contar comigo.

Q13: Não sei.

Q14: Me sinto bem

Q15: A minha família me ajuda a ser o que (sou) hoje e ajudo eles.

Q16: -

Q17: Muitas coisas.

Q18: Porque eu posso ajudar eles com o que eu ganho.

Q19: Porque a minha família me dá mais segurança.

Q20: -

Q21: Com amor e felicidade.

Q22: -

Q23: -

Escola Euclides da Cunha

Q24: Porque eu faço e eles se orgulham.

Q25: Ajudando num país sempre quando precisam de algo.

Q26: Eu sinto que eu fico com grande amor a minha mãe e deixa ela mais tranquila.

Q27: No fato de fazer meus pais felizes.

Q28: Claro que sim, eu sinto que fiz a minha parte.

Q29: Fico feliz por ajudar.

Q30: Pois vejo que meus pais gostam da minha ajuda.

Q31: Eu sou feliz com minha família.

Q32: Arrumara a casa, fazer almoço, cuidar das crianças.

Q33: Tipo é muito bom saber que você ajuda a sua mãe e tal, e da mesma forma também a gente recebe o benefício não como dinheiro, mas como reconhecimento.

Q34: Quando faço algo para minha família.

Q35: Ah. O que me pedirem e se eu puder ajudar eu ajudo.

Respostas mais recorrentes:

Ajuda que eleva a autoestima (8): 22,86%

Ações solidárias (5): 14,29%

B9 O que você acha que está faltando na sua vida para ser muito feliz? Citar:

Escola Maria Nilce Brandão

Q1: Falta ter um pouco mais de Deus no coração.

Q2: Terminar meus estudos e me formar em polícia ou cantora de banda de forró.

Q3: Dinheiro. Mas eu não ligo [porque] dinheiro ele faz falta.

Q4: Para mim falta compreensão e confiança, mais eu tendo minha família completa eu estou mais que feliz.

Q5: Ser mais independente.

Q6: Um emprego bom.

Q7: Não falta nada porque eu já sou feliz.

Q8: Dinheiro e eu começar a trabalhar para comprar minhas coisas.

Q9: Meu avô de novo conosco.

Q10: Uma boa vida financeira.

Q11: Algo que eu não sei.

Q12: Pinheiro.

Q13: Deus.

Q14: Deus, solidariedade, responsabilidade, etc.

Q15: Oportunidades.

Q16: -

Q17: Nada.

Q18: Encontrar o meu irmão desaparecido há 12 anos.

Q19: Nada.

Q20: Não gosto de falar sempre isso.

Q21: Nada.

Q22: Deus, dinheiro e mulher.

Q23: Ter uma mãe e meus irmãos.

Escola Euclides da Cunha

Q24: Nada.

Q25: Eu já sou bastante feliz no momento não preciso de nada.

Q26: -

Q27: Felicidade carinho e amor.

Q28: Dá para o meu pai o meu diploma.

Q29: Menos briga na família.

Q30: União, amor, felicidade e carinho.

Q31: Por enquanto só um pouco mais de liberdade.

Q32: A minha família ser mais unida, eu começar a trabalhar pra ajudar nas despesas e ser independente.

Q33: Eu não preciso de muito pra ser feliz, mas um pouco mais de união iria melhorar.

Q34: Me formar, ter minha própria casa etc.

Q35: Nem um tipo de briga e que todos fiquem em paz.

Respostas mais recorrentes:

União (5): 14,29

Afetividade (amor, felicidade, carinho, etc) (6): 17,14%

B10 Algum dia sentiu uma sensação de tédio (tristeza profunda) ou algum vazio (sensação de nada) dentro de você?

Escola Maria Nilce Brandão

SIM: 78,26%

NÃO: 21,73%

Escola Euclides da Cunha

SIM: 75%

NÃO: 25%

Total:

SIM: 77,14%

NÃO: 22,85%

B10.1 O que você acha que ocasionou essa sensação?

Escola Maria Nilce Brandão

Q1: -

Q2: Porque me senti só. Minha família me vira as costas.

Q3: Eu estava triste pela minha mãe ter descoberto uma doença.

Q4: Falta alguém me amar, começar ...

Q5: Baixa auto-estima, entre outras coisas.

Q6: -

Q7: Quando meu pai levou tiro.

Q8: Quando minha mãe morreu.

Q9: Perca de uma pessoa muito especial.

Q10: Não sei.

Q11: -

Q12: Preocupação.

Q13: Muitas coisas.

Q14: Eu vi minha mãe chorar.

Q15: Medo.

Q16: -

Q17: Não conseguir o que eu queria.

Q18: -

Q19: Eu não sei.

Q20: Meu pai e minha mãe.

Q21: Nada.

Q22: O diabo.

Q23: -

Escola Euclides da Cunha

Q24: Quando eu fico sozinha.

Q25: Quando meu pai se separou.

Q26: -

Q27: Decepções tanto na família quanto dentro do meu coração.

Q28: -

Q29: A morte dos meus familiares e ver meus pais e meu irmão triste.

Q30: Falta de carinho e briga com meu pai.

Q31: Saudades dos meus amigos, da minha cidade, etc.

Q32: Porque eu não saio muito, fico mais em casa e às vezes me sinto sozinha em casa.

Q33: A falta daquele carinho que todos tem, uns com outros [...]. Sou excluído de tudo.

Q34: A falta do meu pai e quando estou sozinha.

Q35: -

Respostas mais recorrentes:

NR (9): 25,71%

Falta de afetividade (8): 22,86%

Momentos trágicos do passado (3): 8,57%

B11 Se você sente essa sensação de tédio ou vazio o que costuma fazer para aliviar essa sensação?

Escola Maria Nilce Brandão

a – Assiste à televisão (8): 34,78%

b - Procura um amigo para conversar (10): 43,47%

c - Lê um livro (3): 13%

d - Procura uma diversão (6): 26%

e - Vai à igreja (5): 21,73%

f - Outros:

Não sinto isso (1): 4,34%

Para a *lan house* (1): 4,34%

Tomo “refri” (1): 4,34%

Jogo bola (1): 4,34%

Escola Euclides da Cunha

a - Assiste à televisão (4): 33,33%

b - Procura uma amigo para conversar (6): 50%

c - Lê um livro (3): 25%

d - Procura uma diversão (4): 33,33%

e - Vai à igreja (5): 41,66%

f – Outros:

Dançar (1): 8,33%

Rezar (1): 8,33%

Choro e falo comigo mesmo (1): 8,33%

Total:

a - Assiste à televisão (12): 34,28%

b - Procura uma amigo para conversar (17): 48,57%

c - Lê um livro (6): 17,14%

d - Procura uma diversão (10): 28,57%

e - Vai à igreja (10): 28,57%

f - Outros (7): 20%

B12 Por que você existe?

Escola Maria Nilce Brandão

Q1: Porque Deus quis.

Q2: Porque Deus começou o mundo.

Q3: Eu realmente não sei, mas deve ser uma boa coisa.

Q4: Porque eu sou um ser humano vindo de Deus e dos meus pais.

Q5: Porque eu sou uma serva de Deus, e ele tem vários planos pra minha vida.

Q6: Por minha mãe me botar no mundo.

Q7: Porque meu Deus me fez.

Q8: Porque eu quero.

Q9: Porque eu penso que Deus tem um propósito para mim.

Q10: Porque eu fui planejado.

Q11: Porque Deus quis.

Q12: Porque vim fazer a diferença.

Q13: Porque eu tenho algo a fazer na terra.

Q14: -

Q15: Meu pai e minha mãe transaram e [aqui] estou.

Q16: -

Q17: Para viver.

Q18: Porque Deus quis isso.

Q19: Eu não sei.

Q20: Por causa de Deus e pelo meu pai e minha mãe.

Q21: Porque Deus me deu a vida.

Q22: Porque Deus tem um plano na minha vida.

Q23: Eu existo porque Deus me fez.

Escola Euclides da Cunha

Q24: Porque Deus quis que eu existisse.

Q25: Eu acho que no começo foi para trazer felicidade aos meus pais.

Q26: Porque Deus me colocou neste mundo, pois eu tenho um grande propósito para ele.

Q27: Acho que Deus quando me colocou na terra ele me deixou uma missão: fazer com que pessoas próximas [...] felizes como se fosse como se fosse o meu último dia.

Q28: Por causa do amor entre o meu pai e da minha mãe.

Q29: Porque Deus me concedeu o dom de viver.

Q30: Porque Deus me criou pelos meus pais.

Q31: Por algum motivo que eu ainda não descobri qual.

Q32: Porque cada um de nós viemos e nascemos com uma missão. Com o passar do tempo nós vamos descobrindo aos poucos.

Q33: Na minha opinião para libertar a minha família de todas as maldições e pra ser feliz como todos.

Q34: Bom, eu acho que é para eu cumprir minha missão aqui.

Q35: Porque eu acho que os meus pais queriam me ter e Deus me mandou.

Respostas mais recorrentes:

Por causa de Deus (19): 54,29%
 Porque tenho uma missão (9): 25,71%

B13 Qual o sentido do sofrimento em sua vida?

Escola Maria Nilce Brandão

Q1: Talvez por algum pecado.

Q2: Tristeza.

Q3: Nenhum.

Q4: Vários.

Q5: Muitas vezes é o arrependimento do que eu não fiz na vida.

Q6: Meu irmão mais velho.

Q7: Nada, porque eu sou feliz.

Q8: Só a perda da minha mãe.

Q9: Não sei.

Q10: -

Q11: Não sei o sentido.

Q12: [No] coração.

Q13: Depende do sofrimento.

Q14: -

Q15: Superá-los.

Q16: -

Q17: Nenhum.

Q18: Nenhum.

Q19: Sei lá.

Q20: Não sei.

Q21: Nada.

Q22: Nenhum porque sou filho de Deus.

Q23: Nenhum.

Escola Euclides da Cunha

Q24: Nada.

Q25: Fazer a gente refletir melhor sobre as coisas que fizemos, e quem sabe até agir diferente pra não voltar a sofrer.

Q26: -

Q27: Às vezes quando brigo com meus pais ou quando discuto com meus amigos me sinto muito mal sozinha.

Q28: Nenhum.

Q29: Ajudar a evoluir na vida.

Q30: Importante para o meu crescimento interno e externo.

Q31: Eu não tenho sofrimento em minha vida, por enquanto é o que eu acho.

Q32: É que eu não saio muito, fico em casa, tenho poucos amigos, pela minha atitude que as pessoas não gostam.

Q33: A não compreensão do meu pai, na casa que ele prefere os outros do que sua filha.

Q34: O maior sofrimento foi a perda do meu pai.

Q35: Discussões.

Respostas mais recorrentes:

Algum mau (pecado, sofrimento, tristeza, perda etc) (8): 22,86%
 Nenhum (8): 22,86%

B14 Você acredita na vida eterna?

Escola Maria Nilce Brandão

SIM (15): 65,21%

NÃO (6): 26%

NÃO SEI (1): 4,34%

NR (1): 4,34%

Escola Euclides da Cunha

SIM (10): 83,33%

NÃO (2): 16,66%

Total:

SIM (25): 71,43%

NÃO (8): 22,86%

NR (2): 5,71%

B14.1 Como é?

Escola Maria Nilce Brandão

Q1: Imagino que seja como diz a bíblia.

Q2: Ser feliz.

Q3: -

Q4: Uma vida que você possa [praticar] tudo.

Q5: Depois da morte nós temos a vida eterna com Cristo.

Q6: -

Q7: Vivendo a vida.

Q8: Depois que a gente morre, morre o corpo, mas a alma vira eterna.

Q9: Viver em outro mundo.

Q10: -

Q11: -

Q12: Quando partimos para o outro mundo.

Q13: Não faço a mínima ideia.

Q14: -

Q15: Para aquele que acredita sabe muito bem, e para quem não sabe "aceite Jesus".

Q16: -

Q17: O Céu.

Q18: -

Q19: Que você vai viver por muito tempo.

Q20: -

Q21: Porque um dia chega a hora.

Q22: Mas só tem vida eterna quem está com Deus.

Q23: É viver para sempre e sem envelhecer.

Escola Euclides da Cunha

Q24: Eu acredito que haja sim uma nova vida no céu [com] Jesus e nossos parentes que faleceram.

Q25: -

Q26: -

Q27: Eu acho que deve ser um paraíso, pois como lutamos a vida toda meceremos um bom escanço eterno.

Q28: -

Q29: Nós morremos, mas nosso espírito vive eternamente.

Q30: Bela, se formos para o céu.

Q31: É uma vida de paz.

Q32: É um paraíso lindo, que nenhuma pessoa briga, fica de mal com outro, as pessoas vestidas de branco, cheios de árvores e frutos.

Q33: Como se a gente morresse e fosse visto em um mundo puro e com que você ama juntos.

Q34: Porque para mim todos nós temos uma segunda vida, por exemplo meu pai tem uma segunda vida.

Q35: Eu não sei bem como é.

Respostas mais recorrentes:

NR (11): 31,43%

Vida após a morte e descanso eterno (7): 20%

Paraíso e Céu (7): 20%

B15 Deus preenche o vazio existencial das pessoas? Como?

Escola Maria Nilce Brandão

Q1: Sim, fazendo elas se sentirem melhor.

Q2: Dando muita paz e felicidade e amor.

Q3: Sim, com amor e felicidade e paz eu tenho comigo.

Q4: Sim, conversar.

Q5: Sim, porque só Deus preenche o vazio de cada ser humano, pois ele é único.

Q6: Sim!!!

Q7: Com fé, felicidade.

Q8: Sim, em orações.

Q9: Fazendo o que ele pode.

Q10: -

Q11: Com o dom dele.

Q12: Deus conforta o meu vazio.

Q13: Sim, não sei como.

Q14: -

Q15: Através de louvor, lendo e etc.

Q16: -

Q17: Estando presente.

Q18: Sim, com os [...] que ele fala na bíblia que ele fez.

Q19: Com bênção e milagres.

Q20: Sim.

Q21: Sim.

Q22: Sim em orações.

Q23: Sim, conversando com as pessoas.

Escola Euclides da Cunha

- Q24: Com conselhos que ele dá mesmo os mais pequenos com apoio nas ocasiões difíceis.
- Q25: Sim, pelo menos pra mim, sempre quando sinto que tem um vazío em mim. Procuro Deus porque sei que de alguma maneira irá me ajudar.
- Q26: Sim ele nos dá forças todo dia de nossas vidas.
- Q27: Sim, em minha vida ele me preenche quando converso com ele. Me faz sentir aliviada e pura dos meus pecados.
- Q28: Sim, com o seu amor por todos.
- Q29: Sim, com as bênçãos que ele nos dá.
- Q30: Sim, com seu amor por nós com a palavra da Bíblia.
- Q31: Eu não sei como é que preenche.
- Q32: Com as palavras da Bíblia, com o perdão, na igreja e com amor dele e confiança que ele te passa, com as orações que você faz ele fala como você através da oração.
- Q33: Sim, com o seu grande amor e compaixão.
- Q34: Sim, através das orações.
- Q35: Sim, ele me ajuda a ter forças para lutar.

Respostas mais recorrentes:

- Conversando com as pessoas (5): 14,29%
- Através da Bíblia (4): 11,43%
- Faz sentir-se aliviado (4): 11,43%

APÊNDICE C

A1 Sexo



Gráfico 11: Sexo.
Fonte: Pesquisa de Campo em Boa Vista (RR), em 2012.

A2 Idade dos alunos



Gráfico 12: Idade dos envolvidos na pesquisa.
Fonte: Pesquisa de Campo em Boa Vista (RR), em 2012.

A3 Escolaridade dos Alunos

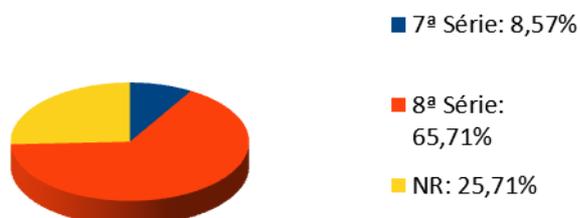
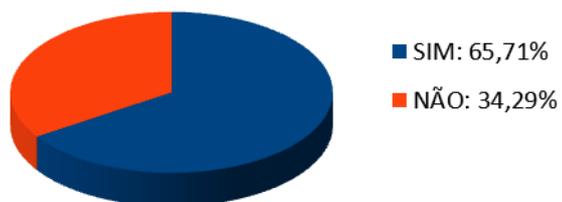


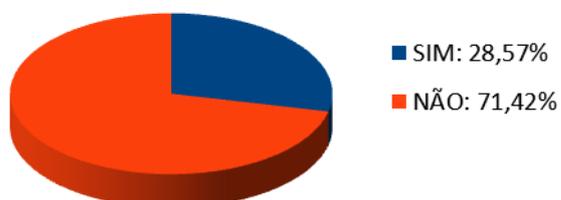
Gráfico 13: Escolaridade dos envolvidos na pesquisa.
Fonte: Pesquisa de Campo em Boa Vista (RR), em 2012.

A4 Pertence a alguma religião?



*Gráfico 14: Pertença dos adolescentes à religião.
Fonte: Pesquisa de Campo em Boa Vista (RR), em 2012.*

A6 Você trabalha?



*Gráfico 15: Trabalho dos adolescentes.
Fonte: Pesquisa de Campo em Boa Vista (RR), em 2012.*