

ENSINO CONFIRMATÓRIO: UM ESTUDO COMPARATIVO DO MÉTODO DE ENSINO DOS CATECISMOS PROPOSTO POR LUTERO E METODOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS

CONFIRMATORY TEACHING: A COMPARATIVE STUDY OF LUTHER'S METHOD OF TEACHING CATECHISMS AND

Rafael Estevão Pereira Milagres¹
Anselmo Ernesto Graff²

Resumo: O tópico do presente artigo manifesta uma preocupação eclesial quanto à boa formação na fé do povo de Deus e uma discussão a respeito do impacto desta formação – especialmente no “Ensino Confirmatório” –, no que diz respeito, especialmente, à permanência dos jovens na igreja. A pesquisa também aborda aspectos relacionados a opções metodológicas que possam indicar melhores resultados nesta formação, consolidando os jovens no processo formativo cristão. O ensino confirmatório é fase imprescindível na formação do povo de Deus, uma vez que se ocupa da ordem de Cristo à sua igreja de fazer discípulos através do batismo e do ensino. O ensino é meio de se “fazer” um cristão. Então, o ensino confirmatório deveria ter o papel de, como seu próprio título declara, confirmar a pessoa na fé

1 Bacharel em Teologia pela Universidade Luterana do Brasil, ULBRA (2018); pós-graduado em Teologia e Ministério Pastoral pela ULBRA (2020). Artigo de conclusão para obtenção da Habilitação ao Ministério Pastoral, Seminário Concórdia (2020).

2 Professor orientador. Bacharel em Teologia (1997), Seminário Concórdia de São Leopoldo. Mestre em Teologia Sistemática (2008), Concordia Seminary, St. Louis, USA. Doutor em Educação (2018) pela UNILASALLE, Canoas, RS.

que lhe foi transmitida. Porém, a realidade que se observa é que jovens abandonam a igreja após o ensino confirmatório. Considerando que o ensino está pautado na Palavra de Deus, é preciso admitir que o problema não é o conteúdo do ensino, pois este é a poderosa Palavra de Deus, mas as metodologias de ensino empregadas. O que impulsiona a produção desta pesquisa é um anseio por encontrar opções que representem uma melhor maneira de transmitir as doutrinas fundamentais da fé no caso do ensino confirmatório, com vistas a dar uma base sólida ao jovem, de modo que o ensino não seja atrapalhado pelo método, mas cumpra seu papel de confirmar um verdadeiro discípulo de Cristo. A presente pesquisa segue uma abordagem qualitativa, e quanto aos seus objetivos, ela é de natureza exploratória. Para a coleta de dados, foi utilizado como procedimento técnico de investigação a pesquisa bibliográfica. Os resultados da pesquisa indicam que metodologias que abrangem uma visão ampla do aprendiz dão grande contribuição e deveriam ser mais aproveitadas no processo de ensino/aprendizagem. Estas metodologias levam em consideração a integralidade do aprendiz em suas dimensões de emoção, sentimentos, histórias, aspectos familiares e sociais.

Palavras-chave: Ensino Confirmatório. Aprendizagem. Comportamentalista. Cognitivista. Catecismo.

Abstract: The topic of this article expresses an ecclesiastical concern about the good formation in faith of God's people and a discussion about the impact of this formation, – especially in the “Confirmatory Teaching” – regarding, especially, the permanence of young people in the church. The research also addresses aspects related to methodological options that may indicate better results in this formation, consolidating young people in the Christian formation process. Confirmatory education is an essential phase in the formation of God's people, since it deals with Christ's order to his Church to make disciples through Baptism and teaching. Teaching is a means of “making” a Christian. Therefore, confirmatory teaching should have the role of, as its own title states, confirming the person in the faith that has been transmitted to him. However, the reality is that young people leave the church after the confirmatory teaching. Considering that the teaching is based on the word of God, it must be admitted that the problem

is not the content of the teaching, for this is the powerful word of God, but the teaching methodologies employed. What drives the production of this research is a desire to find options that represent a better way to transmit the fundamental doctrines of faith in the case of confirmatory teaching, in order to give a solid basis to the young person so that the teaching is not hindered by the method, but fulfills its role of confirming a true disciple of Christ. This research follows a qualitative approach and as for its objectives it is of an exploratory nature. For the collection of data, bibliographical research was used as a technical procedure of investigation. The results of the research indicate that methodologies that encompass a broad view of the learner make a great contribution and should be used more in the teaching/learning process. These methodologies take into consideration the integrality of the learner in his dimensions of emotion, feelings, stories, family and social aspects.

Keywords: Confirmatory teaching. Learning. Behavioralist. Cognitivist. Catechism.

INTRODUÇÃO

Como a metodologia didática do ensino confirmatório impacta na formação cristã dos jovens/adolescentes? Será ela decisiva para a perseverança dos jovens junto à igreja? Essas questões iniciais não tratam de uma crítica ao bom proveito de recursos na evangelização e no ensino da Palavra, mas, sim, de reação à “canonização de técnicas”, como se por meio delas se pudesse alcançar resultados em crescimento numérico das igrejas, sem, contudo, se considerar que a verdade fica comprometida. Um exemplo disso são as “modernizações” que usam da linguagem da autoajuda, desprezando a realidade soteriológica de que a vida e todos os dons vêm de Deus – “extra-nós” – e modificando toda antropologia genuína de que o ser humano é um pecador, que, qual mendigo, totalmente cego e nu, não tem nada a oferecer a Deus, senão suas mãos abertas a receber do Senhor todas as dádivas de que necessita, inclusive o conhecimento da verdade.

Mas esse não é o foco da pesquisa, senão simples exemplo. No caso específico da Igreja Evangélica Luterana do Brasil (IELB), têm-se os

manuais de Ensino Confirmatório, os quais são produzidos com toda boa intenção e têm sua função enquanto um roteiro a guiar o estudo nos assuntos considerados essenciais na formação dos jovens na fé. A problematização, neste artigo, numa perspectiva crítica, é quando esses manuais se tornam tão somente instrumentos de memorização de textos visando à formação na fé cristã.

Não se pretende neste artigo aprofundar sobre estes problemas, mas valorizar e exaltar o ensino direto e persistente da Sagrada Escritura como a melhor maneira de formar o povo de Deus, conforme afirma o apóstolo Paulo em 2Timóteo 3.16-17: “Toda a Escritura é inspirada por Deus e útil para o ensino, para a repreensão, para a correção, para a educação na justiça, a fim de que o servo de Deus seja perfeito e perfeitamente habilitado para toda boa obra”.

Esta seria uma ênfase, mas sem deixar de observar que na área do ensino pode se pesquisar e discutir sobre métodos didáticos adequados no processo de ensino/aprendizagem do ensino confirmatório, oferecendo maior eficiência na formação dos adolescentes cristãos.

Por isso, a proposta é analisar alguns modelos de ensino/aprendizagem buscando perceber qual deles tem influenciado o ensino na IELB, e quais outras abordagens poderiam contribuir para o ensino confirmatório. Além disso, pretende-se observar se há alguma semelhança entre o método de ensino apresentado por Lutero no *Catecismo Menor* e algum destes modelos de ensino-aprendizagem analisados.

MARTINHO LUTERO E O SEU MÉTODO DE ENSINO

Os manuais da IELB, como por exemplo, o *Com Jesus*: manual de instrução cristã,³ normalmente seguem as partes dos catecismos de Lutero: Dez Mandamentos, Credo, Pai-Nosso, Batismo, Ofício das Chaves, Santa Ceia, Orações, Tábua dos Deveres. Este e outros manuais são ferramentas proveitosas na medida em que são usadas como uma referência a nortear o estudo das principais doutrinas da fé cristã. Os catecismos de Lutero

3 Produzido pela Editora Concórdia, da Igreja Evangélica Luterana do Brasil, para ser utilizado no ensino confirmatório, este manual contém 39 lições que seguem as sete partes do *Catecismo Menor* de Lutero.

foram preparados para atender a uma demanda de seu tempo. Ao visitar o eleitorado da Saxônia, o reformador se deparou com uma situação lastimável quanto ao que o povo sabia a respeito da doutrina cristã: “O homem comum simplesmente não sabe nada da doutrina cristã, especialmente nas aldeias” (LUTERO, 2006, p.363.2). Essa situação espiritual foi um dos motivos que levaram Lutero a formular o *Catecismo Menor* (Cm). Esta foi a forma escolhida para fazer conhecidas as principais doutrinas a todas as pessoas.

O problema se configura quando estes manuais deixam de ser tratados como roteiros e passam a acorrentar o processo de formação ao texto *ipsis litteris*, como se dependesse tão somente do decorar os manuais, sem, contudo, levar à compreensão do seu conteúdo e relacionar o mesmo à vida dos jovens, buscando levá-los a conhecer a verdade.

De fato, alguém poderia argumentar que Lutero aconselha o uso uniforme de um mesmo texto com os jovens ano após ano, a fim de que não se embaralhem (cf. LUTERO, 2006, p.364.7). Contudo esta é uma observação rasa da questão, pois Lutero (2006, p.364.10) propõe o decorar do Catecismo “palavra por palavra”, mas apenas como parte do processo. Mais adiante ele recomenda um progresso na formação, quando propõe ensinar o sentido do texto que ficou conhecido na fase anterior. Uma terceira etapa será partir para o Catecismo Maior (CM), com vistas a ampliar o conhecimento (LUTERO, 2006, p.365.14-18).

Esta última etapa funcionaria bem, atualmente, como um modelo de educação continuada após a confirmação, pois demanda maior tempo e leva a um aprofundamento do conhecimento para cristãos mais maduros. E ela não deve ser negligenciada, com o risco de que o povo se desvie da fé “levado por qualquer vento de doutrina”, como afirma Paulo, “pela artimanha dos homens, pela astúcia com que induzem ao erro” (Ef 4.14).

Na época da formulação dos catecismos, Lutero teve de lutar contra certas astúcias que induzem ao erro. Não bastasse o equívoco romano sobre a doutrina bíblica da justificação pela fé, dentre outros erros, como a compreensão católica de boas obras como meio de salvação, teve de lidar, também, com outras situações conflitantes. Uma delas foi a dos sacramentários, liderados por Zwínglio, que ensinavam a presença simbólica de Cristo na ceia, contra o que foi necessário destacar, no Catecismo, a doutrina da presença real do corpo e sangue de Cristo na ceia, como refutação à ideia sacramentária (KITTELSON, 2003, p.221-226).

O CM repete as mesmas partes do Cm, mas aprofunda cada um dos itens, dando visão mais ampla e detalhada. Um exemplo disso pode-se tomar da explicação do “Primeiro Mandamento: Não terás outros deuses”. No Cm se dá a citação do mandamento e uma breve frase a explicar a maneira de observá-lo. O CM traz, no mesmo mandamento, um conjunto maior de informações como: o que é Deus, o que configura a fé falsa – num ídolo – ou a fé verdadeira – em Deus. Outro elemento que aparece no CM são as diversas facetas em que se manifesta a idolatria. Neste ponto se demonstra como não só as imagens de escultura ou outros conceitos de pessoa divina caracterizam os ídolos, mas também tudo a que se atribui a posição que deveria ser ocupada por Deus. As pessoas praticam idolatria quando deixam de confiar em Deus para confiar em riquezas, poder, próprias obras, inteligência, etc (cf. LUTERO, 2006, p.394.1-29).

Voltando à segunda etapa do processo de ensino e aprendizagem – a do sentido e compreensão do texto – será de grande valia considerar o método proposto por Lutero no uso do Catecismo, e que também poderia ser considerado no uso dos manuais:

Segundo. Quando já conhecem bem o texto, ensina-lhes também o sentido, para que saibam o que significa, e toma, de novo, a explanação deste livrinho, ou alguma outra exposição breve e fixa a teu critério e permanece nela, não lhe modificando nem uma sílaba, tal como se acabou de dizer quanto ao texto. E toma tempo para isso. Pois não é preciso que trates todas as partes de uma tirada, mas uma após outra. Depois de entenderem bem o primeiro mandamento, toma o segundo, e assim por diante. Em caso contrário, ficarão abarrotados, de sorte que não vão reter bem nenhum (LUTERO, 2006, p.365. 14-16).

Seguindo a lógica, esta deveria ser a última etapa na instrução dos confirmandos antes de sua confirmação. Mas, conforme dados de pesquisa, tudo indica que a maioria não passa da etapa da memorização. Isso pode ser mensurado em pesquisa do Departamento de Educação Cristã da IELB, citada no artigo de Daison Mülling Neutzling (2019, p.13), onde se informa que, de 134 pastores entrevistados, 95,4% declararam que os alunos são solicitados a memorizar, 73,3% tinham avaliações por escrito, 76,5% trabalhos escritos e 53,8% resumo de sermões.

O ensino confirmatório deveria ser tratado como momento crucial para a formação cristã e, se possível, contar com a permanência do jovem na igreja; e, por mais que, com verdade se possa afirmar que é a Palavra de Deus que, pela operação do Espírito Santo consolida a fé, Cristo enviou pastores a ensinar sua Palavra. E cabe ao pastor fazê-lo com dedicação e esforço para ajudar os jovens a encontrarem o sentido que esta Palavra tem em suas vidas.

Jesus procurou dar esse sentido à vida dos seus ouvintes. Uma de suas estratégias foi a de empregar elementos do dia a dia do povo de seu tempo, como a vida pastoril, a erva do campo, o semeador, para ensinar as verdades do reino de Deus. Conhecer um pouco dos modelos de ensino pode ser de fundamental importância para a prática de uma metodologia mais eficiente na formação dos confirmandos. Por isso, um dos objetivos deste artigo é realizar um mapeamento de alguns dos modelos didáticos que podem ser considerados no ensino confirmatório.

O MODELO COMPORTAMENTALISTA

O modelo comportamentalista teve como precursor o norte-americano John B. Watson, tendo como base o estudo do comportamento e a relação estímulo e resposta (SANTOS, s.d., p.98). Este conceito enfatiza os efeitos causados pelos estímulos externos sofridos pelos indivíduos e as respostas manifestas em seu comportamento. Se Watson foi o precursor do modelo comportamentalista, o qual ficou conhecido como Behaviorismo,⁴ contudo, foi através de B. F. Skinner que o modelo alcançou maior conhecimento e se tornou muito usado na educação.

A metodologia comportamentalista, ao que parece, tem seu germen no sistema de ensino dos jesuítas, denominado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, conhecida, simplesmente, por *Ratio Studiorum*, desenvolvida no movimento da Contrarreforma Católica, e objetivava a formação de uma cultura ligada aos princípios da Igreja Católica (cf. CAMBI, 1999, p.260, 261).

⁴ *Behaviorism*. Palavra derivada do inglês *behavior*, significando comportamento ou o que se refere ao comportamento.

Um dos aspectos do método comportamentalista da *Ratio* se manifesta na forma em que é apresentada. Este método é como um código de conduta e prática dirigida a professores, alunos e demais membros da comunidade colegial. O fim último é a maneira de se proceder ali e os deveres de cada um no programa de formação. Essas regras abrangiam desde a maneira de se lecionar as aulas, a forma como os alunos deveriam estudar, o conteúdo a ser lecionado – que não poderia apresentar inovações, a divisão do tempo e até o uso do espaço conforme idade e desenvolvimento acadêmico dos alunos (BOTO, 2017, p.232-247).

[...] parece bastante evidente o intento de constrição, de modelagem de corpos e de mentes. Não se tratava de, como havia sido prática das universidades medievais, situar o aluno no debate contemporâneo acerca das grandes questões estudadas. Cabia, porém, esperar do mesmo aluno o domínio necessário de um dado repertório formativo de um padrão estipulado de cultura geral. Essa cultura do colégio, por sua vez, contava do mundo às novas gerações, e, ao fazer isso, assumia valores e perspectivas de análise. Tratava-se, pois, pela escola, de circunscrever um determinado território de conhecimento, cuja principal utilidade era a formação de padrões de comportamento civil: civilidade, boas maneiras e roteiros prescritivos de conduta pública. Essa era a tarefa a que o colégio se propunha (BOTO, 2017, p.239).

Um exemplo da aplicação do modelo seria o professor elogiar o aluno por sua pontualidade, reforçando, com um estímulo positivo, seu comportamento de ser pontual. Ou repreendê-lo diante de todos por algo inadequado, reforçando um estímulo negativo que cause, como resposta, a mudança de comportamento com vistas a não sofrer novamente aquela situação constrangedora. Ao falar da *Ratio Studiorum*, provável origem do modelo comportamentalista, se faz menção inclusive ao chicote⁵ do professor (NEUTZLING, 2019, p.16). E Cambi declara que:

O elemento mais relevante da *Ratio* é constituído por uma rígida norma que abrange toda a organização da vida do colégio e dos estudos: desde as funções dirigentes do provincial e do reitor até as

5 Símbolo do estilo comportamentalista de ensino, o chicote representa a ameaça de estímulo externo contra o que se considere mau comportamento.

disposições didáticas relativas aos professores e aos estudantes dos vários cursos de estudo e às várias disciplinas ensinadas. Realiza-se desse modo uma orgânica programação das atividades educativas em estreita relação com os fins ético-religiosos da ordem: formar uma consciência cristã culta e moderna e orientar, também mediante a instrução escolar, para uma obediência cega e absoluta (*perinde ac cadaver*) à autoridade religiosa e civil (CAMBI, 1999, p.261, 262).

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem das disciplinas, autores, etc, os professores “despejavam” sua preleção do conteúdo sobre os alunos, que o recebiam passivamente e, ao final da aula, poderiam tirar dúvidas. Dos discentes era cobrada memorização (cf. CAMBI, 1999, p.262), a realização de atividades variadas, exame oral, provas e exames escritos (BOTO, 2017, p.243, 244).

Apesar das vantagens em matéria de comportamento conquistadas no processo estímulo-resposta, este modelo apresenta uma lacuna considerando-se o processo de ensino-aprendizagem em sentido amplo. Ele segue uma receita que desconsidera os movimentos internos do ser regidos por suas estruturas genéticas, psicológicas, afetivo-emocionais. Exemplo disso é a aplicação da *Ratio Studiorum* no Brasil no século 16, como se segue: “Os três passos de uma aula: preleção do conteúdo pelo professor, levantamento de dúvidas dos alunos e exercícios para fixação, cabendo ao aluno a memorização para a prova” (NEUTZLING, 2019, p.22).

O MODELO COGNITIVISTA

A metodologia cognitivista se caracteriza por trabalhar, como o próprio nome indica, considerando a estrutura cognitiva do ser humano. Alguns nomes a se mencionar, desse modelo, são Jean Piaget, Lev Semenovitch Vygotski e David P. Ausubel.

Piaget foi um grande propagador do modelo ao desenvolver a teoria da epistemologia genética. Essa teoria, como declara Cambi (1999, p.609), consiste em “um setor da psicologia que estuda as estruturas lógicas da mente e os processos cognitivos através dos quais elas amadurecem, entrelaçando epistemologia e psicologia evolutiva”. Uma primeira diferença deste modelo em relação ao comportamentalista consiste, justamente,

no fato de o aprendiz não ser considerado como uma folha em branco onde o professor irá imprimir seus ensinamentos e conteúdo. O aprendiz tem em si uma estrutura cognitiva que deve ser considerada no processo de ensino-aprendizagem. E, segundo Piaget (1990, p.1), esta estrutura passa por estágios de desenvolvimento desde a infância, onde o conhecimento é desenvolvido num diálogo entre os elementos externos e as informações preexistentes na estrutura cognitiva do ser.

O conhecimento não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que estas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (quando mais não seja para situá-las no conjunto dos possíveis). Em outras palavras, todo conhecimento contém um aspecto de elaboração nova, e o grande problema da epistemologia consiste em conciliar essa criação de novidades com o fato duplo de que, no terreno formal, elas fazem-se acompanhar de necessidades imediatamente elaboradas, e de que, no plano do real, permitem (e são, de fato, as únicas a permitir) a conquista da objetividade (PIAGET, 1990, p.1).

O que Piaget demonstra aqui é a lógica da construção dos conhecimentos, a qual passa pelo processo biológico da “assimilação e acomodação” (CAMBI, 1999, p.610). A primeira é caracterizada pela experiência de se receber, pelo contato com um objeto, uma nova informação de modo aleatório e sem sentido claro. A segunda (acomodação) é a fase em que a nova informação assimilada na estrutura cognitiva de um sujeito encontra um ajuste de sentido a partir de informações preexistentes em sua estrutura cognitiva.

Vygotski vai além, ao destacar que “a mente infantil é sem dúvida lógica, mas, antes ainda, inventiva e imaginativa” (CAMBI, 1999, p.612). Por isso ele defende a importância de se valorizar o lúdico, tornando o processo de aprendizagem o mais criativo possível, aproveitando-se desta característica imaginativa para desenvolver o intelecto nas potencialidades criativas e estéticas. Outra distinção do pensamento vygotkiano é a proposição de que o pensamento verbal não é inato ao ser, mas uma construção referente

à psicologia social, formada nas relações socioculturais. Levando em conta essa dialética entre o meio sociocultural e o aprendiz, Vygotski fala sobre a *Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)*, que se refere à relação entre o nível de desenvolvimento real que trata do desenvolvimento já conquistado, no qual a pessoa já tem autonomia de ação, e aquele desenvolvimento potencial – *ZDP* propriamente dito – em que o desenvolvimento potencial presente se tornará desenvolvimento real no futuro.

Na *ZDP*, o aprendiz apresenta habilidades e ações cognitivas que podem ser amplificadas com auxílio de alguém outro até se tornar desenvolvimento real, quando o aprendiz estará desenvolvido ao ponto de dar ao aprendiz autonomia de ação (SANTOS, s.d., p.105). Daí se extrai a importância do professor como mediador no processo de aprendizagem, pois este pode intervir propositalmente com meios que guiem o aprendiz pela melhor maneira de desenvolver suas potencialidades. O interessante nisso é que o aprendiz não fica “engessado na forma” do professor, mas tem a liberdade de protagonizar seu próprio desenvolvimento, enquanto sente a segurança do apoio do professor com sua experiência.

Seguindo na mesma esteira do modelo cognitivista, o psicólogo norte-americano David P. Ausubel apresenta, na década de 1960, a sua teoria de *Aprendizagem Significativa* (FINCK, 2001, p.38). Ausubel demonstra a distinção entre aprendizagem significativa e aprendizagem mecânica, destacando o porquê de a aprendizagem significativa ser considerada a mais vantajosa para o processo ensino-aprendizagem.

Tradicionalmente conhecida nos círculos comportamentalistas, a aprendizagem mecânica é também chamada “aprendizagem memorista”, visto se caracterizar pela memorização dos conteúdos estudados. Este tipo de aprendizagem é muito utilizado pelos estudantes que estão se preparando para um exame. Eles decoram todo o conteúdo da disciplina a ser avaliada, mas, passado o tempo do teste, o risco é o esquecimento, porque não encontra uma base de conexão à estrutura cognitiva destes estudantes. A aprendizagem significativa, por outro lado, é construída sobre a base de um conhecimento prévio a respeito do assunto a ser aprendido ou sobre algo relacionado a isso.

Esse conhecimento prévio na aprendizagem significativa faz a ancoragem do novo conhecimento, acomodando-o à estrutura cognitiva e, conseqüentemente, ampliando-a. Como afirma Tavares (2003, p.56)

“quando se dá a aprendizagem significativa, o aprendente transforma o significado lógico do material pedagógico em significado psicológico, à medida que esse conteúdo se insere de modo peculiar na sua estrutura cognitiva”. Dá-se, neste processo, uma absorção substantiva em oposição à absorção literal do processo memorista.

Ausubel aponta para o uso da aprendizagem mecânica na introdução de um conteúdo que não encontra nenhuma correlação na estrutura cognitiva do estudante. Num primeiro momento se memoriza algo mais geral sobre o assunto e na sequência, com o conteúdo absorvido mecanicamente, se parte para o aprendizado significativo ao ampliar paulatinamente as peculiaridades daquela matéria. Isso se dá, conforme a teoria de Ausubel, pela diferenciação progressiva. Um determinado conteúdo de ensino é introduzido num âmbito geral e depois se parte para detalhes mais específicos e diferenciados de elementos de uma mesma matéria.

Seria começar um estudo sobre mamíferos de modo geral, com as características que os definem. No passo seguinte, seriam estudados os mamíferos de acordo com o meio em que eles habitam: seja a terra (homem), a água (golfinho) ou o ar (morcego). Uma outra maneira de propiciar a aprendizagem significativa seria através da reconciliação integrativa,⁶ que foi exemplificada anteriormente na percepção de semelhanças aparentemente dissonantes entre mamíferos aquáticos e terrestres (TAVARES, 2003, p.57).

A conclusão à qual chega Tavares ao analisar a aprendizagem significativa em comparação à memorista, é que a discussão em pauta trata de ter ou ser. A comparação está no fato de que a aprendizagem memorista entrega um conhecimento provisório como algo que o aprendiz tem consigo no determinado tempo de sua formação, enquanto a aprendizagem significativa passa a fazer parte do aprendiz, visto que o que foi aprendido passar a fazer parte de sua estrutura cognitiva. A aprendizagem memorista proporciona ao aprendiz o ter um conteúdo que tal como qualquer

6 Reconciliação integrativa. Conforme Tavares (p.56), o aprendiz que tem um conhecimento prévio sobre mamíferos terrestres terá mais facilidade em compreender os mamíferos aquáticos a partir das características comuns aos mamíferos, como temperatura, modo de reprodução, respiração, etc. E será capaz de compreender, a partir do movimento necessário no ambiente aquático, o porquê da forma corporal dos mamíferos aquáticos apresentar semelhanças com a dos peixes.

posse pode lhe ser tirado. A aprendizagem significativa forma o aprendiz, fazendo-o ser algo a partir do aprendido, e “ninguém tira o que você é” (TAVARES, 2003, p.57).

Após fazer esta investigação comparativa entre os modelos comportamentalista e cognitivista, a proposta é fazer uma relação deles com os objetivos da educação cristã e possíveis conexões com os métodos de ensino-aprendizagem praticados.

OS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO CRISTÃ SOB TRÊS PERSPECTIVAS

Jesus Cristo ordenou à sua igreja fazer discípulos batizando e ensinando (cf. Mt 28.19-20). O “objetivo geral” da educação cristã é ensinar as doutrinas da fé cristã e a viver pela fé. E o conteúdo a ser ensinado é, sem dúvida, a Palavra de Deus. A perspectiva de 2Timóteo 3.16 deve ser considerada aqui: “Toda a Escritura é inspirada por Deus e útil para o ensino, para a repreensão, para a correção, para a educação na justiça...”

Barnbrock (2013) e Rodrigues (2007) – um europeu e uma brasileira –, ao tratarem de educação cristã, apresentam certas semelhanças nos modelos de ensino propostos ao apontarem para “dimensões do saber”. Barnbrock destaca, do modelo de Berlim,⁷ as dimensões: “saber e compreender coisas” – dimensão cognitiva –, “saber fazer coisas” – dimensão pragmática –, e “ter aprendizagem emocional” – dimensão emocional (BARNBROCK, 2013, p.8-10). De modo semelhante, Rodrigues fala sobre os quatro pilares da educação do relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21 apresentado à UNESCO, a saber: “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver com os outros” e “aprender a ser”, relacionando-os às três dimensões que abrangem a totalidade do ser, que devem ser consideradas na educação cristã: cognitiva, afetiva e atitudinal. Arand (2000, p.97-115) discorre sobre a concepção teológico-pedagógica do Catecismo de Lutero, e alguns elementos encontram pontos de contato com as dimensões do saber tratadas pelos autores supracitados.

7 De acordo com Barnbrock (2013, p.8), este é o modelo consagrado de pedagogia religiosa utilizado no contexto alemão.

Saber o conteúdo da fé, conhecer no mínimo suas doutrinas centrais, é imprescindível para que alguém possa se identificar como cristão. Deus não é um produto dos sentidos ou imaginação humana. A fé cristã confessa o Deus que se revelou em sua Palavra. Esta Palavra foi dada, como 2Timóteo 3.16 declara, por inspiração; e todo cristão aprende que a Sagrada Escritura é autorrevelação divina.

Falando sobre a primeira dimensão do saber – “saber e compreender coisas” – Barnbrock (2013, p.8-9) menciona, com referência à dimensão cognitiva, que “a fé no Deus trino [...] sempre está conectada com o exame de textos e, por conseguinte, com conteúdo ou tópicos relacionados com a fé”. Foi esta uma das causas que levou a perdas de conhecimento das coisas da fé e que motivou a escrita de catecismos. Catecismos foram escritos com vistas a transmitir o conhecimento basilar da fé cristã e “despertar convicções” (BARNBROCK, 2013, p.9), inclusive os catecismos de Lutero. Conforme declarado no prefácio do Cm, Lutero se queixa de não haver encontrado durante sua visitação à Saxônia, alguém que conhecesse a doutrina cristã (cf. LUTERO, 2006, p.363.2). Relacionada a esta dimensão, Rodrigues (2007, p.142) apresenta a “dimensão cognitiva”, que se refere à absorção intelectual do conteúdo.

Da dimensão cognitiva fazem parte a atividade de crença, o conhecimento historicamente acumulado e a interpretação da experiência humana. Somos convidados a pensar sobre o que cremos e tentar compreender o que se espera de nós, cristãos. A tarefa da educação cristã a partir dessa dimensão envolve a instrução quanto à expressão da fé e o aprofundamento de sua compreensão (RODRIGUES, 2007, p.142).

Seguindo a linha de pensamento de Rodrigues, dimensão cognitiva se direciona ao objetivo de ensino “saber”, que corresponde ao pilar da educação “aprender a conhecer”, da UNESCO (RODRIGUES, 2007, p.143).

Ser cristão, entretanto, é mais que reter cognitivamente o conteúdo textual através das histórias e doutrinas bíblicas. Há uma dimensão da religião relacionada à atitude. Os cristãos são chamados para uma vida de ação. Barnbrock (2013, p.9-10) destaca a dimensão pragmática do ensino cristão, isto é, a do “saber fazer coisas”, atreladas à religião e à vida cristã. Nesse quesito ele cita, por exemplo, que se deveria ensinar, na instrução

de confirmandos, a se fazer um batismo de emergência, utilizando-se de uma boneca na simulação. Outros objetivos estariam relacionados à vida cültica das pessoas, que deveriam ser treinadas para saber como orar apropriadamente em cada situação, e no desenvolvimento das habilidades que lhes dessem segurança com relação às posturas e palavras utilizadas no culto, além de preparação para que possam expressar a fé e fazer uso das fórmulas herdadas da tradição.

Rodrigues (2007, p.143-144), fala dessa perspectiva na dimensão atitudinal, apontando para a tarefa da educação cristã de preparar as pessoas para viverem uma vida que expresse amor a Deus no amar outras pessoas, o que configura viver em resposta ao presente de Deus, além de viver uma vida no mundo que expresse coerência com a fé confessada. O objetivo aqui é, então, “fazer”, que corresponde ao pilar “aprender a fazer”.

A dimensão emocional não pode ser deixada de fora. O ser humano é um ser também emocional. Então, o ensino e a aprendizagem, além de suas dimensões cognitiva e pragmática ou atitudinal, também deve levar em conta uma dimensão emocional. Aqui se encontra uma pequena diferenciação entre as dimensões apresentadas por Rodrigues e Barnbrock. Essa dimensão se refere à aprendizagem emocional. Ele aponta para a realidade das emoções presentes na natureza criada do ser humano e exemplifica mencionando quão óbvio é, para quem lê as histórias bíblicas, a expressão das diversas emoções vividas pelas pessoas presentes nessas histórias. Emoções tais como “alegria e luto, dúvida e esperança, raiva e alívio” (BARNBROCK, 2013, p.10). Isso demonstra como seria impossível compreender a mensagem bíblica sem se ter uma aprendizagem emocional e a importância disso para a vida dos cristãos:

Isto se dá, por exemplo, quando cristãos são habilitados a estabelecer uma conexão entre seus próprios anseios, medos ou esperanças e a fé cristã. Ou, então, quando são orientados a empatizar com as emoções de personagens bíblicos, estabelecendo paralelos ou conexões com as experiências pessoais (BARNBROCK, 2013, p.10).

O que se aproxima dessa dimensão emocional, no caso de Rodrigues, é a dimensão afetiva. A diferença passa pelo fato de, em lugar da experiência das emoções e do correlacionamento entre as emoções das pessoas

instruídas com o que se aprende das emoções das personagens bíblicas, a dimensão afetiva acentua mais um aspecto de confiança e amizade com Deus. Este seria um convite a desenvolver o relacionamento com Deus ao se desenvolver o crescimento espiritual das pessoas, aprofundando, como declara Rodrigues, “sua relação com Deus em Jesus Cristo, pela admiração e reverência, e promover a relação de amizade e compromisso entre todas as pessoas” (RODRIGUES, 2007, p.142). Na dimensão afetiva, o objetivo de ensino é “sentir”, que corresponde ao pilar “aprender a ser”. Rodrigues propõe que na combinação dos três objetivos – saber, sentir e fazer – se desenvolve o quarto pilar, a saber, “viver com os outros”.

Em síntese, o ser humano é convidado por Deus, através de Jesus Cristo, para a vivência plena da fé, que se expressa de forma vivenciada. A educação cristã deve contribuir no processo de desenvolvimento dos seres humanos na prática, na vivência da fé, conduzindo as pessoas da crença (ação cognitiva), pela confiança (ação afetiva), para a atitude (ação atitudinal) (RODRIGUES, 2007, p.144).

Ao discorrer sobre o método de ensino de Lutero no Catecismo, Arand oferece elementos que poderiam ser relacionados às dimensões do saber apresentados por Barnbrock e Rodrigues. Arand aponta para as três etapas propostas por Lutero no ensino do Catecismo. A primeira passa por aprender o texto literal de cor. Essa etapa, Arand denominou de “Aprender e Recordar o Básico”. Na segunda etapa, “Entendendo o Básico”, o objetivo é avançar no processo de ensino/aprendizagem com o conhecimento do significado do conteúdo dos textos. Na terceira e última etapa, “A Prática dos Fundamentos ao Longo da Vida”, o pastor deve tomar um Catecismo Maior para explorar com maior profundidade as diversas partes do Catecismo (ARAND, 2000, p.97). É interessante como cada uma das etapas de uma proposta de Lutero – desenvolvidas no século 16, inclusive pensando em analfabetos e semialfabetizados – encontra relações com as atuais dimensões do saber: a cognitiva, a emocional/afetiva e a pragmática/atitudinal.

Na primeira etapa, Lutero se preocupa em “preparar terreno”, ajudando os aprendizes a conhecerem o texto do Catecismo de cor. A técnica usada para isso remonta, como declara Arand (2000, p.97), a

pelo menos um milênio na tradição da igreja. O que se propõe é que os aprendizes do Catecismo o aprendam ouvindo. O pastor ou pai de família, após adotar um texto ficará com o mesmo texto até o fim do processo. Ele transmitirá de forma oral uma parte de cada vez dos Dez Mandamentos, do Credo, do Pai-Nosso, etc, aos aprendizes, e cobrará a recitação delas pouco a pouco, no dia a dia. Isso os ajudará a reter o Catecismo na memória. Essa primeira etapa se relaciona com a atual dimensão cognitiva do saber, caracterizada pela retenção, na memória, do conteúdo textual das coisas da fé.

Na segunda etapa, o objetivo é desenvolver o entendimento básico do texto que foi memorizado pelos aprendizes. Nessa etapa, menciona Arand (2000, p.100-109), três características se destacam nos esforços para promover a compreensão do conteúdo catequético: a forma de perguntas e respostas, as características literárias e qualidades retóricas de suas explicações, e o uso de xilogravuras ao lado do texto. Se relacionada às dimensões do saber em Barnbrock, esta etapa encontrará relação com a dimensão pragmática. Em Rodrigues, a relação será com a afetiva.

A dimensão pragmática trata de uma dimensão “artesanal” ou do “como fazer coisas” na vida da igreja. Aqui Barnbrock destaca a importância de as pessoas serem capacitadas a fazer orações adequadas a determinada ocasião, ou formular orações livres, serem preparadas para fazer um batismo de emergência e receberem instrução que as faça se sentirem seguras quanto a posturas corretas no culto. Barnbrock apresenta uma justificativa para a aprendizagem pragmática, citando a “moderna didática religiosa performática”.

A mensagem não existe sem as formas por meio das quais ela se torna inteligível. Antes de mais nada, e por razões teológicas, a aprendizagem litúrgica é aprendizagem de ordem estética. Isto significa que os alunos precisam levar em conta palavras, movimentos e atividades que ocorrem no ambiente do culto (HUSMAN, apud Barnbrock, 2013, p.10).

A dimensão pragmática se relaciona bem com a segunda etapa de Lutero no que se refere a esta característica “artesanal” do como fazer – ou desenvolver – a aprendizagem neste nível da explicação do significado dos textos. Lutero usa de muitos recursos que, na comunicação, aparecem

como algo estético nessa etapa. Isso bem poderia ser comparado à figura de um pintor, só que da palavra. Em outras palavras, ele usa de arte na linguagem, como se quisesse pintar imagens concretas para tornar o aprendizado mais facilmente inteligível, ou que facilite a memorização. Um deles é a estrutura de perguntas e respostas que compõe uma forma retórica caracterizada pela pergunta “O que é isto?”, acompanhada da resposta que se inicia com “Isto é...”. Outro recurso é o uso de aliteração e assonância, visando produzir uma repetição harmônica de sons das palavras usadas, a fim de facilitar a assimilação do conteúdo. O uso de verbos para explicar o que for possível, por considerar mais compreensível e dinâmico que substantivo, é outro exemplo estético na técnica de Lutero. Por exemplo, “o Criador é explicado pelos verbos criar, dar, sustentar, prover e preservar”. No lugar de palavras abstratas, como “sustento econômico”, Lutero utiliza-se de termos palpáveis às pessoas, como “campo e gado”. O uso de xilogravuras (ilustrações anexadas às páginas do Catecismo) é outro exemplo do uso da estética no ensino (cf. ARAND, 2000, p.101-109).

Há uma relação entre a segunda etapa de Lutero e a dimensão afetiva apresentada por Rodrigues. O uso da pergunta “O que é isto?”, tão familiar como a pergunta de uma criança,⁸ coloca o aprendiz num ambiente mais familiar, menos “acadêmico”. O uso de referências a atividades cotidianas e familiares, e de palavras palpáveis em lugar de termos abstratos trazem Deus para dentro da vida dos aprendizes, tornando-o maior e mais significativo em suas percepções. A relação de confiança e amizade para com Deus e conseqüente amizade e compromisso entre as pessoas ganham seu lugar nesta etapa.

Como regra, muito poucas generalizações podem ser encontradas ao longo das explicações de Lutero. Em vez disso, Lutero se refere às atividades cotidianas de seus leitores e emprega muitas expressões que seriam familiares às pessoas de sua época. Assim, onde Lutero poderia ter usado um termo mais abstrato como “família”, ele escreve “esposa e filho”. Em vez de escrever “sustento econômico”, ele fala

8 Arand (2000, p.102) menciona que Lutero teve como contribuição para desenvolver seu método de perguntas e respostas no Catecismo, a experiência de observar seu filho Hans, que aos três anos aprendeu a fazer perguntas simples com respostas objetivas, como: O que é isto? Isto é um pássaro.

de campo e gado. Em vez de se referir ao abrigo, ele tem casa e lar, roupas e sapatos. Em outras palavras, Lutero usa exemplos facilmente compreendidos da vida cotidiana para transmitir o ensinamento do catecismo. As explicações de Lutero podem ser chamadas de *Kleinmalerei*, ou seja, pinturas de palavras em miniaturas vívidas. Como diz Reu, “Cada golpe do pincel na mão deste mestre pintor torna Deus maior diante dos olhos da criança. Como qualquer orador bem sabe, as histórias fornecem uma maneira mais eficaz de comunicar a verdade do que um discurso abstrato” (ARAND, 2000, p.105-106 – tradução nossa).

Finalmente, a terceira etapa de Lutero se relaciona com a dimensão emocional que Barnbrock explora, e com a atitudinal, de Rodrigues.

Lutero considerou o Catecismo algo tão importante que deveria ser usado pelos cristãos diariamente, assim como um jogador de basquete treina seus arremessos diariamente. O Catecismo é como um belo mapa, ou uma chave que abre as Escrituras Sagradas para facilitar seu conhecimento. Por isso o Catecismo é apelidado de “Bíblia dos Leigos”, pois, apesar de não apresentar todas as doutrinas das Escrituras, apresenta as principais e abre o entendimento para compreender as demais doutrinas e a Bíblia toda a partir daquelas que são apreendidas facilmente dos Catecismos (cf. ARAND, 2000, p.109-111). Um exemplo disso é o que diz Lutero sobre o Saltério: “E o que é o Saltério todo senão simples meditações e exercícios do primeiro mandamento?” (LUTERO, 2006, p.390.18). Isso certamente desempenha um papel importante na dimensão emocional do aprendizado ao trazer a Bíblia tão próxima, ou para ser mais preciso, para dentro da realidade vivencial dos aprendizes. Os Catecismos passam a fazer parte da vida dos cristãos.

Escalas e arpejos formam a base do repertório de um pianista para que um pianista os pratique e depois os use para aprender novas peças. Um mapa é desenhado a fim de ser utilizado. Não basta aprender o mapa, mas é preciso pegá-lo na viagem e usá-lo para encontrar o caminho para o destino da viagem. De maneira semelhante, estes fundamentos do catecismo, contidos em seus textos, lançam as bases para a formação espiritual de uma pessoa ao longo de sua vida. [...] Lutero também reconheceu que, embora o catecismo conduza uma pessoa às Escrituras, ele também funciona

como um catalisador para trazer as mesmas Escrituras para a vida dos cristãos. Como tal, equipa os cristãos para interpretar as suas experiências de vida teologicamente à luz do Evangelho, e assim os prepara para permanecer firmes no meio da turbulência da vida (ARAND, 2000, p.109-110, 113 – tradução nossa).

A dimensão atitudinal está bem caracterizada no que Lutero trata como a conquista de um objetivo dos catecismos. Conforme registrado em suas obras (ARAND, 2000, p.113), Lutero louva a Deus porque o objetivo do Catecismo foi alcançado, pois “aconteceu que o homem e a mulher, jovens e velhos, conhecem o catecismo; sabem acreditar, viver, orar, sofrer e morrer. As consciências são bem instruídas sobre como ser cristão e como reconhecer a Cristo”. Isso se encaixa perfeitamente com a dimensão atitudinal que tem por objetivo preparar as pessoas para viverem vida que expresse resposta ao chamado de Deus e exprima coerência com a fé confessada.

Conclui-se, portanto, que, de fato, há paralelos entre o método de ensino de Lutero, expresso nos catecismos, e as dimensões do saber expostas por educadores da atualidade. Estes elementos expostos não podem ser negligenciados em qualquer ambiente de ensino, uma vez que contemplam a complexidade das dimensões que compõem o ser humano aprendiz. E a própria Escritura Sagrada não despreza esta realidade, antes expõe em suas histórias e palavras a relação entre Deus e seu povo, considerando inteligência, sentimentos e ações de Deus e das pessoas; uma leitura atenta da Bíblia demonstrará ao leitor o quanto Deus valoriza cada uma das dimensões do saber humano.

CONSIDERAÇÕES

A principal proposta neste artigo foi investigar o que se destaca em matéria de metodologia no ensino confirmatório da IELB e provocar reflexões sobre possíveis caminhos a se trilhar com vistas a um melhor aproveitamento deste momento, com recursos metodológicos que otimizem o processo de transmissão do ensino cristão aos jovens neste período de seu desenvolvimento. Não se pretende levantar questão sobre métodos humanos que possam consolidar alguém em verdadeira fé. A fé é dom

concedido por Deus. Entretanto, Deus escolheu meios para conceder tal dom. “A fé vem pela pregação, e a pregação, pela palavra de Cristo” (Rm 10.17). Nesse sentido, Paulo afirma que o bispo seja “apto para ensinar” (1Tm 3.2); e “o que ensina esmere-se no fazê-lo” (Rm 12.7). Quem dá a fé é Deus, mas ele escolheu fazê-lo por meio de sua Palavra, que é ensinada por alguém apto a fazê-lo.

O que se buscou entender foi que, se o conteúdo do ensino é a poderosa Palavra de Deus, em que as metodologias de ensino colaboram na transmissão deste ensino, ou são uma interferência nesta comunicação.

Num primeiro momento foram analisadas as metodologias comportamentalista e cognitivista de ensino. A primeira tem seus alicerces na *Ratio Studiorum*, dos jesuítas, que visava a imposição dos valores da Contrarreforma católica defendendo ideologias de obediência plena às autoridades políticas e religiosas. O método comportamentalista, que segue um método estímulo/resposta, apresenta uma forte característica de método memorista (ou mecânico) de aprendizado.

A metodologia cognitivista considera, no processo ensino-aprendizado, a estrutura cognitiva presente no aprendiz. Este traz para o espaço da aprendizagem, habilidades e competências já desenvolvidas, ou em potencial desenvolvimento, que devem ser consideradas no processo de ensino. O cognitivismo valoriza isso e leva em consideração o fato de que a estrutura cognitiva de cada ser humano lhe é peculiar, por isso cada um tem sua maneira de aprender. Nessa perspectiva, é importante valorizar a imaginação e dar espaço para emoções e sentidos que colaborem no progresso do conhecimento que, a propósito, é algo dinâmico e constante tanto quanto a cognição constitui um organismo vivo e em constante mudança e transformação, adquirindo novos conhecimentos e os expandindo. Um destaque especial é dado à metodologia cognitivista significativa, que valoriza preparar o aprendiz para desenvolver, mais que mero conhecimento literal, novas habilidades e competências que passam a fazer parte de sua estrutura cognitiva.

Nos objetivos da educação cristã, o que se observa são dimensões do saber que se confirmam pelos séculos. Isso pode ser mensurado ao se comparar o método de Lutero, no século 16, com as dimensões do saber expostas por Barnbrock e Rodrigues no atual século 21. Essas dimensões do saber contemplam todas as dimensões da vida do ser humano enquanto

ser que sente, pensa, tem história e emoções. A própria Escritura não se furta a expor essa realidade ao contar as histórias do povo de Deus e mostrar suas emoções, anseios, esperanças, conflitos sociais e familiares. Considerando-se o que foi levantado, o modelo jesuíta tem recebido maior espaço no ensino confirmatório da IELB do que a metodologia ensinada pelo próprio Catecismo luterano.

Considerar a realidade do povo, especialmente os sentimentos, questões familiares e afetivas, expectativas e sonhos dos jovens é vital para a prática de uma boa aplicação do ensino confirmatório. O pastor ou professor de confirmandos precisa ser alguém capaz de entrar no mundo de seus aprendizes e ajudá-los a relacionar a Palavra de Deus com suas vidas, de modo que esta palavra dê sentido às suas vidas e desenvolva seu aprendizado nas diversas dimensões do saber. Para isso, o pastor/professor precisa ser impulsionado pelo amor, pois só o amor pela santa Palavra de Deus e pelo ser humano será capaz de levá-lo a fazer Jesus conhecido pelos jovens e amado como alguém que está presente em suas vidas na alegria e na dor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAND, Charles P. *That I May Be His Own: An Overview of Luther's Catechisms*. St. Louis: CPH, 2000.

BARNBROCK, Christoph. Educação Cristã no Contexto da Igreja Evangélica Luterana. *Igreja Luterana*, São Leopoldo: Faculdade de Teologia do Seminário Concórdia, v.72, n.2, p.5-21, nov.2013.

BELLO, José Luiz de Paiva. Educação no Brasil: a História das rupturas. *Pedagogia em Foco*, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hebl4.htm>>. Acesso em: 17 jul.2020.

BÍBLIA. Português. *Bíblia Sagrada: antigo e novo testamento*. Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição Revista e Atualizada. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2006.

BOTO, Carlota. *A Liturgia Escolar na Idade Moderna*. Campinas: Papirus, 2017.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP (FEU), 1999.

FELTEN, George C. O Ensino Confirmatório na IELB e a “Melhor Idade” para seu Desenvolvimento: um estudo em Jean Piaget. *Igreja Luterana*, São Leopoldo: Faculdade de Teologia do Seminário Concórdia, v.80, n.2, p.37-59, dez.2019.

FINCK, Nelcy T. L. et al. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. *PEC*, Curitiba: 2001-2002. Disponível em: <<http://files.gpecea-usp.webnode.com.br/200000393-74efd75e9b/MEQII-2013-%20TEXTOS%20COMPLEMENTARES-%20AULA%205.pdf>>. Acesso em: 21 out.2020.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1991.

KITTELSON, James M. *Luther, The Reformer: The story of the man and his career*. Minneapolis: Fortress, 2003.

LUTERO, Martinho. Catecismo Maior. In: *Livro de Concórdia*. Tradução de Arnaldo Schüller. 5.ed. São Leopoldo: Sinodal; Canoas: Ed. Ulbra; Porto Alegre: Concórdia, 2006.

NEUTZLING, Daison M. Didática metodológica comportamentalista e cognitivista: um estudo comparativo com vistas à aplicação no ensino catequético da Igreja Evangélica Luterana do Brasil. *Igreja Luterana*, São Leopoldo: Faculdade de Teologia do Seminário Concórdia, v.80, n.2, p.11-35, dez.2019.

RODRIGUES, Marilze Wischral. Identidade e Competência da Educação Cristã. *Vox Scripture*, São Bento: FLT, v.15, n.2, set.2007.

SANTOS, José Alex Soares. *Teorias da Aprendizagem: Comportamentalista, Cognitivista e Humanista*. Disponível em: <http://alex.pro.br/teorias_aprend3.pdf>. Acesso em: 09 out.2020.

TAVARES, Romero. Aprendizagem Significativa. *Conceitos*, 2003-2004. Disponível em: <<http://files.gpecea-usp.webnode.com.br/200000393-74efd75e9b/MEQII-2013-%20TEXTOS%20COMPLEMENTARES-%20AULA%205.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2020.

