

I Congresso Lusófono de Ciência das Religiões Religiões e Espiritualidades, Culturas e Identidades

Anais

Coordenação de:

Paulo Mendes Pinto

Carlos Calvacanti

Sérgio Junqueira

Eulálio Figueira

Volume VIII

Currículo, Identidade Religiosa e Praxis Educativa

Coordenação

Remí Klein (Fs EST)

Laude Erandi Brandenburg (Fs EST)

I Congresso
Lusófono
de Ciência das
religiões



DEPARTAMENTO
DE CIÊNCIA
DAS RELIGIÕES

RELIGIÕES E ESPIRITUALIDADES
CULTURA E IDENTIDADES

Outubro de 2015

Edições Universitárias Lusófonas

Data: Outubro de 2015.
I Congresso Lusófono de Ciência das Religiões
Religiões e Espiritualidades – Culturas e Identidades
LISBOA | 9 a 13 de maio de 2015

Organização:
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Em parceria com:
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Universidade do Estado do Pará
Universidade Federal de Juiz de Fora
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Grupo Coordenador da Comissão Organizadora:
Paulo Mendes Pinto (ULHT), Carlos André Cavalcanti (Un. Fed. Paraíba), Emerson Silveira (Un. Fed. de Juiz de Fora), Eulálio Figueira (PUC-SP), Flávio Senra Ribeiro (PUC Minas), Manuel Ribeiro de Moraes Júnior (Un. do Est. do Pará) e Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (PUC-PR)

Restante Comissão Organizadora:
Alfredo Teixeira (Un. Católica Portuguesa), Celeste Quintino – (ISCSP – U. de Lisboa), Deyve Redyson (Un. Fed. Paraíba), Douglas Rodrigues da Conceição (Un. do Est. do Pará), Edin Sued Abumanssur (PUC-SP), Edite Maria Fracaro Rodrigues (PUC-PR), Henrique Pinto (ULHT), Lidice Meyer Pinto Ribeiro (UP Mackenzie), Marina Pignatelli – (ISCSP – U. de Lisboa), Nuno Simões Rodrigues (FL-UL), Roberlei Panasiewicz (PUC Minas) e Sylvana Brandão (Un. Fed. de Pernambuco/ Un. Cat. Pernambuco)

Índice

- 5 *Remí Klein Laude Erandi Brandenburg*, Currículo, Identidade Religiosa e Praxis Educativa
- 6 *Adecir pozzler e Tarcísio alfonso wickert*, Ensino religioso intercultural: uma perspectiva curricular do Fonaper
- 24 *Aldenir Teotonio Claudio e Marinilson Barbosa da Silva*, Ensino religioso para alunos/as do ensino fundamental i: estudo sobre proposta curricular unificada
- 38 *Cristine Fortes Lia e Roberto Radünz*, o islã na sala de aula: identidade religiosa e práticas educativas Islam in the classroom: religious identity and educational practices
- 51 *Fernanda Santos do Nascimento, Daniel Lelis e Marinilson Barbosa da Silva*, Campanha da fraternidade da cnbb como conteúdo de ensino religioso: superação ou hegemonia de um ensino confessional?
- 65 *Gilberto Oliari*, Ensino religioso e formação docente no parfor da unochapecó
- 79 *Ilza Felix Pereira e Tânia Maria da Silva Rodrigues*, Ensino religioso: um relato de experiência
- 92 *José Heber de Souza Aguiar*, Educação emancipadora e consciência de mundo: o desafio da docência no século xxi
- 109 *Josélia Barroso Queiroz Lima*, Religiao e politica não se discute. Discute-se!
- 122 *Maria José T. Holmes*, A identidade pedagógica do ensino religioso
- 136 *Marinilson Barbosa da Silva*, O processo de construção de identidades individuais e coletivas de professores que atuam no ensino religioso na cidade de João Pessoa- Paraíba – Brasil
- 151 *Rosângela Martins do Vale e Thiago Antônio Avellar de Aquino*, Em busca de sentido à formação integral do ser humano na perspectiva de Viktor Frankl.
- 167 *Rosimery Ana Ferreira de Sá*, A sexualidade no olhar das religiões
- 182 *Sidney Alessandro da Cunha Damasceno*, O ensino da tradição religiosa a partir da transposição didática dos conhecimentos das ciências das religiões
- 196 *Iarani Augusta Galúcio Lauxen e Mary Carmem Moreira Galúcio*, Políticas sobre drogas no Brasil: a práxis educativa na preservação da saúde do adolescente nas comunidades de fé.
- 214 *Laude Erandi Brandenburg*, Formação para a docência no programa PIBID na perspectiva da língua, cultura e identidade no curso de licenciatura em música da faculdade est
- 224 *Remí Klein*, Um olhar sobre propostas de ensino religioso no Brasil a partir de referenciais curriculares e materiais didáticos

241 *Thyeles Moratti Precilio Borcarte Strelhow*, As concepções cristãs sobre a deficiência: caminhando sobre o fio da navalha da aceitação e da estigmatização

254 *Monica Pinz Alves*, O diálogo entre abordagens pedagógicas para o pleno desenvolvimento do indivíduo

268 *Maria do Rosário Pessoa Nascimento*, A prática docente: uma atividade para instruir ou educar?

283 *Gleyds Silva Domingues*, Um olhar sobre os parâmetros curriculares do ensino religioso: eixos e dimensões para uma práxis educativa

295 *Maryléa Elizabeth Ramos Vargas*, Música, emoção e espiritualidade

309 *Antonio Ribeiro Uchoa*, Avaliando a confiabilidade de um questionário do tipo escala likert, na medição de atitudes do professor em sua prática pedagógica.

Currículo, Identidade Religiosa e Praxis Educativa

Coordenadores:

Remí Klein (Fs EST)

Laude Erandi Brandenburg (Fs EST)

Proposta temática de Currículo, Identidade Religiosa e Práxis Educativa visa promover a interface entre religião e educação, voltada à formação, à identidade e à práxis docente, vinculada em especial à área de conhecimento do Ensino Religioso, com o incremento da pesquisa e da produção científica, bem como o intercâmbio acadêmico e a reflexão curricular, em termos de pesquisa e ensino, numa perspectiva intercultural e interreligiosa, em consonância com legislações educacionais e parâmetros curriculares específicos.

Palavras-chave: Religião. Educação. Identidade. Formação. Docência.

ENSINO RELIGIOSO INTERCULTURAL¹: UMA PERSPETIVA CURRICULAR DO FONAPER²

Adecir Pozzer³ (USJ/SED-SC)

Tarcísio Alfonso Wickert⁴ (FURB)

Resumo: O histórico do Ensino Religioso na educação brasileira é marcado pela presença de concepções confessionais e interconfessionais, que na maioria das vezes, atendeu aos interesses de instituições religiosas hegemônicas, permanecendo na escola sem ser da escola, em especial, a escola pública. A partir da legislação atual (Art. 210 CF 1988; Art. 33 da LDB), outros pressupostos epistemológicos e pedagógicos se desenvolveram e passaram a integrar os currículos escolares da educação básica. Neste trabalho, a luz das diretrizes curriculares nacionais da educação básica, buscaremos apresentar fundamentos para um currículo de Ensino Religioso intercultural, que acolhe, reconhece e articula dialogicamente saberes e conhecimentos religiosos de diferentes culturas e tradições religiosas, sem proselitismos, enquanto uma perspectiva do FONAPER. Busca-se com estas reflexões, tensionar e articular concepções e práticas que se caracterizam como impedidoras do reconhecimento da diversidade de identidades culturais religiosas na escola, propondo, a partir dessas leituras e significados que o Ensino Religioso seja assumido pela escola dentro do seu componente curricular, como área do conhecimento visando um processo de aprendizagem integral-humano como um direito inerente a sua formação cognitiva e humana. Nessa perspectiva, todas as epistemologias e práticas pedagógicas do Ensino Religioso devem dialogar com as diversas áreas do conhecimento que compõem os currículos numa dimensão intercultural e interdisciplinar.

Palavras-chave: Ensino Religioso; Interculturalidade; Currículo; FONAPER; Formação-Humana-Integral

Abstract: Teaching Religion history in Brazilian education is marked by the of confessional and interconfessional conceptions, presence which, most of the times, served the interests of hegemonic religious institutions being in the school, without being from the school, mostly the public school. From the current legislation (Article 210 cf 1988; Article 33 ldb) other epistemological and pedagogical assumptions were developed and have been incorporated into school curricula of basic education, we present a basis for intercultural of religion teaching curriculum, which host

¹ Este texto é resultado de proposições e discussões realizadas na Roda de Diálogo Ensino Religioso e Interculturalidade”, no II Seminário Internacional Culturas e Desenvolvimento, realizado entre os dias 14 e 16 maio de 2014, na cidade de Chapecó/SC, cuja temática versou sobre a Educação Intercultural em Territórios Contestados, e contou com o apoio do FONAPER.

²FONAPER (Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso) – é uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza.

³ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB). Coordenador do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (2012-2014). Assistente técnico-pedagógico da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED) e Professor substituto do Centro Universitário Municipal São José (USJ). Contato: pozzeradecir@hotmail.com

⁴ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal Santa Catarina (UFSC) com Sanduíche na Humboldt Universität – Berlim – Alemanha. Membro do Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB). Contato: wickert2014@outlook.com

recognizes and articulates dialogical religious knowledge and knowledge of different cultures and religious traditions, without proselytizing, as a perspective of FONAPER. We seek with these reflections to articulate concepts and practices that are characterized as preventing the recognition of the diversity of religious cultural identities in school, proposing, from these readings and meanings that religion Teaching is given by the school within its curricular component, as a knowledge area aiming a process of human learning in full as right inherent in their cognitive and human development. From this perspective, all epistemologies and teaching of religious education practices should talk to different areas of knowledge that make up the curriculum in intercultural and interdisciplinary dimension.

Keywords: Religion Teaching; Integral human formation; Intercultural; Curriculum; FONAPER

1. Questões introdutórias

O histórico do Ensino Religioso no contexto da educação brasileira é marcado por conflituosas e distintas concepções, cada qual com legislações, encaminhamentos teórico-metodológicos e objetivos específicos, evidenciados nos discursos e práticas curriculares escolares. O *ensino da religião*⁵ na educação formal brasileira é tema de discussão e disputa desde o século XIX. Mesmo com a separação do Estado e da Igreja, em 1889, ele permanece como uma das estratégias de homogeneização e legitimação cultural e religiosa. A disputa se ampliou consideravelmente a partir dos anos de 1920 e 1930 em diante, quando intelectuais católicos e do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, travaram inúmeros embates relacionados aos princípios que deveriam fundamentar e orientar a educação brasileira.

Essa disputa ainda aparece frequentemente entre educadores, organizações públicas e privadas em diferentes espaços. Os ideais progressistas e conservadores convivem quase que permanentemente na produção científica e principalmente na organização dos ritos escolares, gerando tensões e conflitos, concomitantes às discussões e avanços em um cenário marcado pela dialogicidade. No conjunto das transformações sociais e educacionais ocorridas durante os anos de 1980 e 1990, surgem outras perspectivas epistemológicas e pedagógicas para o Ensino Religioso, propiciadas pela emergente necessidade de estudo e compreensão das inúmeras manifestações dos fenômenos religiosos, constituintes da diversidade cultural religiosa.

Com o desenvolvimento das Ciências da Religião, o crescente diálogo com outras áreas do conhecimento e componentes curriculares das ciências humanas e da educação, e principalmente com iniciativas legais e curriculares relativas ao Ensino Religioso no contexto da educação básica, este componente curricular passou a ser reconhecido como um espaço privilegiado de estudo do conjunto de conhecimentos religiosos constituintes da diversidade religiosa. Papel relevante neste processo de articulação da sociedade civil organizada, deve ser atribuído ao FONAPER, que tem realizado inúmeros debates, fóruns, seminários e intervenções junto aos órgãos

⁵ Expressão que faz referência ao estudo de uma ou algumas religiões na escola, como ocorrera com o cristianismo na história da educação brasileira, uma vez que, conforme algumas classificações existentes, as manifestações religiosas indígenas, africanas, espíritas e outras minoritárias em especial, são seguidamente desqualificadas enquanto religiões, consideradas não religiões.

públicos e privados de Ensino para que esses assegurassem a oferta de um Ensino Religioso não proselitista.

Mas, o que caracteriza um Ensino Religioso de perspectiva não proselitista? Implica necessariamente pensá-lo e praticá-lo em todos os âmbitos sociais e escolares tendo como base a interculturalidade. Nesse sentido, o que significa um Ensino Religioso de dimensão intercultural? Quais as implicações para os currículos escolares? Estas e outras questões correlatas, é que pretendemos refletir na sequência deste texto, a fim de visualizar e problematizar possíveis fundamentos para o diálogo intercultural na educação com o Ensino Religioso.

2. O Ensino Religioso de perspectiva Intercultural: desafios e resistências

Em uma palestra proferida em 1872, Nietzsche demonstrava temor de que os filósofos, bem como a filosofia, impedissem o filosofar, isto é, o pensar crítico e reflexivo das questões da vida e da existência do ser humano⁶. Queria prevenir contra a prática repetitiva e acrítica dos que confundiam o filosofar com a manutenção e reprodução da tradição e do capital filosófico, ganhando a vida discutindo as questões filosóficas clássicas sem se pre-ocupar com os problemas do seu tempo, do contexto da vida real. Não significa negar a tradição, mas suspeitar de seu uso desvinculado da cotidianidade da vida nos distintos contextos socioculturais.

Comparativamente, utilizaremos esta advertência de Nietzsche para refletir algumas questões relacionadas ao Ensino Religioso nas escolas brasileiras, enquanto área de conhecimento da educação básica (cf. Resolução CEB/CNE Nº 4/2010) e componente curricular do ensino fundamental (cf. Resolução CEB/CNE Nº 7/2010), a fim de identificar a profunda e necessária relação com a perspectiva de educação intercultural.

Conceber o Ensino Religioso como o estudo da Religião em si mesma ou de algumas manifestações do fenômeno religioso sem abarcar a diversidade cultural religiosa, sem discutir e problematizar as tensões e implicações reais que uma crença religiosa ou não religiosa (os sem religião) geram no mundo da vida, sinaliza que este componente curricular é um espaço restrito à reproduzir e legitimar a importância da religião na

⁶ Este texto encontra-se na obra de Friedrich Nietzsche - Escritos Sobre Educação (2003).

sociedade, correndo o risco de sustentar concepções e práticas etnocêntricas e monoculturais.

Não são poucos os que “ganham a vida”, no entendimento de Nietzsche, estudando e publicando temáticas relacionadas à Religião e ao Ensino Religioso, em que se reproduzem lógicas impostoras que pretendem definir para os outros o que ensinar e como devem ensinar. Além disso, certas construções teóricas são de cunho de uma lógica monocultural, exclusiva e ditatorial, em que se usa dinheiro público para satisfazer egos e beneficiar os currículos-lattes, portanto, poucos são os benefícios e contribuições para uma educação humanitária e intercultural. Práticas desta natureza retroalimentam o distanciamento existente entre a academia e as problemáticas e necessidades que envolvem os sujeitos da escola que, convenhamos, pouco participam das construções/decisões curriculares. É exatamente aqui que o alerta de Nietzsche pode contribuir para analisar e repensar a Educação e, especificamente, o Ensino Religioso na escola laica. O acesso e a aprendizagem de saberes de diversos conhecimentos religiosos e não religiosos em uma educação integral precisa acontecer a partir de pressupostos científicos que afirmem a interculturalidade latino americana, a fim de assegurar os ideais de uma formação de sujeitos críticos e corresponsáveis, com condições de discernir a dinâmica dos fenômenos religiosos em interface com o contexto pessoal, local e mundial, de modo a recriar e resignificar as dinâmicas da vida que diferem entre si na diversidade cultural.

Essa perspectiva se insere no movimento questionador da colonialidade, que sustenta nos povos latino-americanos o estigma da inferioridade epistêmica do conhecimento e da subjetividade. Potencializa as percepções e lutas de educadores latino-americanos como José Martí, Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Aníbal Quijano e tantos outros, sem negar as grandes contribuições de outros pensadores como Rousseau, Dewey e outros reconhecidos mundialmente. O Prof. Danilo R. Streck, na conferência de abertura da X ANPED Sul⁷, alertou para que não demos às costas à nossa própria história, sob o risco de perdermos nossas raízes identitárias. Nesta direção, Quijano (2005 apud STRECK et al, 2010, p. 21) afirmou que “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos!”.

⁷ A 10ª edição da ANPED/Sul – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ocorreu entre os dias 26 e 29 de outubro de 2014, na UDESC, em Florianópolis, Santa Catarina, cujo tema foi “A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências”.

Um Ensino Religioso de perspectiva intercultural latino-americana, portanto, não se reduz a socialização de conhecimentos, mas constitui-se enquanto espaço de vivências e experiências de vida, intercâmbios e diálogos críticos e permanentes que visam o enriquecimento das identidades culturais religiosas e não religiosas. Não significa a fusão das diferenças, mas um constante exercício de convivência e de mútuo reconhecimento das raízes culturais do outro e de si mesmo, de modo a valorar a história dos antepassados, suas experiências e cosmovisões que, direta ou indiretamente, constituem aspectos das identidades pessoais e coletivas. Trata-se de um livre assentimento e respeito à diversidade cultural do outro, tornando-se a base da construção de novas identidades mais humanas e promotoras do bem-viver.

a) Interculturalidade: um princípio transformador e libertador

Na interculturalidade encontra-se um imperativo de nosso tempo. Fonet Betancourt (2004) alerta que, dentre as inúmeras crises que acompanharam a história da humanidade, bem como as atuais, há na contemporaneidade uma crise identitária de nossa presença humana, a maneira de estarmos no mundo. É uma crise de fundo que se reflete na dificuldade do ser humano manter uma relação clara com as fontes de sentido que têm possibilitado a compreensão geral do fenômeno humano, a interpretação de seu ser e viver no mundo.

É preciso considerar que esta crise identitária é contextual, isto é, possui características e fundamentos ocidentais europeus, portanto, não pode ser generalizada como sendo universal. Do ponto de vista latino americano, por exemplo, faz-se necessário questionar quem são os sujeitos detentores desta suposta crise, haja vista que há uma multiplicidade de identidades, conferindo um descompasso às percepções de interculturalidade. Neste sentido, caberia pensar o que seria uma crise identitária de fato, pois, dependendo da perspectiva, o que se denomina crise identitária, pode ser um “sinal” a exigir mudanças, quiçá uma abertura a novas dinâmicas de vida, a partir de outras representações e significações do *ser* e do *existir* humano.

De uma forma ou de outra, o desenvolvimento destas crises tem chegado à escola e desafiado os currículos em suas concepções, discursos, escolhas metodológicas e relações de poder, especialmente aquelas organizadas sob uma lógica monocultural e etnocêntrica, exigindo dos educadores abertura para identificar, nos encontros e desencontros *de* e *entre* as identidades culturais, a ausência de cuidado e do mútuo

reconhecimento do direito à diferença e à vida. Estamos numa época muito propícia para fazer uma ruptura definitiva com a lógica monocultural e colonialista e colocar na base curricular a vida intercultural fazendo com que o “espaço escolar⁸” seja efetivamente parte integrante da vida de toda sociedade gerando com isso mais vida e menos mortes e exclusões.

A escola é a efetividade ética da cultura e das diversidades, onde distintas pessoas com diferentes identidades biológicas e culturais, crenças, sonhos e projetos constroem e são construídas cotidianamente. Porém, observa-se que na escola cada sujeito se depara com concepções e práticas padronizadas e homogêneas, cuja preocupação é atender aos interesses de grupos socialmente hegemônicos da sociedade, manifestadas por um conjunto de disposições, normas e regras que tendem a unificar e (con)formar a ação dos sujeitos de acordo com a cultura escolar, fortemente marcada por uma racionalidade técnico-instrumental. Nesta perspectiva, Forquin (1993) afirma que a cultura escolar representa um conjunto de saberes cognitivos e simbólicos que constituem habitualmente objeto de transmissão deliberada em todas as escolas na medida em que são selecionados, organizados e rotinizados, por intermédio de currículos e documentos oficiais construídos em meio a relações desiguais de poder.

Uma escola que prioriza o ensino de perspectiva teórica-instrumental de maneira padronizada e fragmentada limita, quando não nega, o emocional, a corporeidade, a experiência nos processos de aprendizagem, produzindo inúmeros resultados, dentre eles a seleção de elementos indentitários que geram classificações, estigmatizações e violências de diferentes formas. Grande parte do tempo na escola é utilizado para o estabelecimento de rotinas, controle, ordem a fim de modelar não apenas as dimensões cognitivas, mas também o espaço psíquico, os comportamentos, as atitudes e as corporalidades.

⁸ É importante salientarmos que o termo “espaço escolar”, é uma terminologia também colonizadora, pois define um lugar específico e determinado, onde há regras e comportamentos específicos para aquele lugar. Queremos, no entanto, levantar nesse texto a possibilidade de pensarmos a escola como um não lugar específico, mas como um mecanismo de fusão/difusão, convergências/divergências de saberes e da vida. Nesse sentido que escola deve ser pensada como um reflexo da vida e a vida como um reflexo da escola. Uma escola que não reflete a vida não tem necessidade de existir, e por isso, é alvo de constantes destruições e depredações. Deve haver uma fusão entre a vida e a escola, caso contrário nenhum currículo dará conta das demandas da vida, pois normalmente não produz a vida, mas sim, a morte

Percebe-se na atualidade, que a escola, não raro, ainda busca formar os sujeitos conforme as necessidades da sociedade capitalista, transmitindo e legitimando um único saber (o tecnológico), uma única linguagem (a científica) e único padrão identitário e cultural (branco – masculino – cristão – urbano - elitista), a partir do qual seleciona, constitui, classifica e hierarquiza os sujeitos, desconsiderando as alteridades e a diversidade física, psíquica, cultural e social. (CECCHETTI, 2008)

Por ser uma das características mais perceptíveis e latentes da escola, a diversidade cultural acaba sendo constituída pela multiplicidade de elementos, conhecimentos, significados e sentidos coexistindo dinamicamente. Assim, cada escola possui uma cultura própria, caracterizada por elementos simbólicos que são transmitidos, produzidos e incorporados pela e na experiência vivida do cotidiano escolar (MAFRA, 2003). Vale lembrar, pois, que as experiências do cuidado⁹ são polissêmicas por que sofrem variações de acordo com as significações dadas pelos sujeitos de cada contexto. Neste aspecto, o pensador ocidental que muito se destacou na discussão sobre essa temática foi Martin Heidegger (1889-1976). Pretendemos apenas trazer algumas ideias sobre o seu pensamento no que se refere ao cuidado (Sorge). Vale ainda destacar, muitos outros autores são fortemente influenciados por seu pensamento, como por exemplo, Michel Foucault, H.G.Gadamer, J. Derrida, J. Habermas entre outros. O cuidado versa e deve ser pensado e analisado sob diversos aspectos e sentidos heideggerianos. Nessa condição básica da difusão de significados do termo Cuidado, devemos remeter a nossa análise para um termo antecipatório que é a denominada cotidianidade (Alltäglichkeit). É essencialmente na cotidianidade que se dá a existência, o DASEIN de Heidegger, tão próxima de nós e tão ignorada por nós. Por isso que “aquilo que é onticamente mais próximo e mais familiar é ontologicamente o mais distante, desconhecido e constantemente ignorado em seu sentido ontológico” (INWOOD, 2002, p. 25). Essa cotidianidade, como “todo dia” não implica pensá-lo de modo quantitativo, mas qualitativo, pois refere-se ao “como” nós vivemos o nosso dia-a-dia. Enquanto existentes, o cotidiano é inevitável, pois não podemos extingui-lo, nem esquecer-lo ou ignorá-lo. O que nos parece mais óbvio é o que mais se faz presente em nossa existência, o cotidiano. Esse é um elemento paradoxal de nós mesmos, de nossa existência. É nesse sentido que estar no

9 Para Maturana e Verden-Zoller (2004), cuidado não se restringe a ações isoladas, mas a um conjunto de atitudes resultantes de uma conscientização que foi/é construída e cultivada nas redes de conversações, as quais constituem e definem uma maneira de convivência humana enquanto uma rede de coordenações de emoções e ações.

mundo e com o mundo, requer a “cura” da nossa incapacidade de perceber constantemente a força que exerce o cotidiano sobre nós mesmos. Nesse sentido que encontramos em Heidegger três diferentes modos de análise do termo cuidado e seus correlatos, conforme ressalta Inwood (2002, p.26):

1 Sorge, “cura (cuidado)”, e “propriamente a ansiedade, a preocupação que nasce de apreensões que concernem ao futuro e referem-se tanto à causa externa quanto ao estado interno. O verbo sorgen é “cuidar” em dois sentidos: (a) sich sorgen um é “preocupar-se, estar preocupado com” algo; (b) sorgen für é “tomar conta de, cuidar de, fornecer (algo para)” alguém ou algo. 2 Besorgen possui três sentidos principais: (a) “obter, adquirir, prover” algo para si mesmo ou para outra pessoa; (b) “tratar de, cuidar de, tomar conta de” algo; (c) especialmente com o particípio passado, besorgt, “estar ansioso, perturbado, preocupado com algo. O infinitivo substantivado é das Besorgen, “ocupação” no sentido de “ocupar-se de ou com” algo. 3 Fürsorge, “preocupação,” é “cuidar ativamente de alguém que precisa de ajuda”, portanto: (a) o “bem-estar” organizado pelo estado ou por corporações de caridade; (b) “cuidado, preocupação”.

Ressaltamos que fundamentalmente os conceitos são distintos e usados de modos diversos, sendo que “[...] Sorge pertence ao próprio Dasein, besorgen às suas atividades no mundo, e Fürsorge ao seu ser-com-outros”. (INWOOD, 2002, p.26). O que está em questão é como o ser-aí (Dasein) vive seu existir, num permanente relacionar-se uns com os outros no mundo. Por isso que cura/cuidado, ocupação e preocupação são conceitos inseparáveis, pois “[...] ocupação e preocupação são constitutivas da cura [...]” (Idem, p.26). Destacamos aqui o termo utilizado por Heidegger, denominado de Fürsorge, pois trata-se de um cuidado para com os outros humanos, e é nesse sentido que ele tem dois significados ou modos de ser pensado:

O Fürsorge inautêntico, “dominante”, “imediatamente livra o outro do cuidado e em sua preocupação se coloca no lugar do outro, transpõe o obstáculo para ele”, enquanto que o Fürsorge autêntico, “libertador”, “salta atentamente à frente do outro, para de lá devolvê-lo o cuidado, i.é., ele mesmo, seu próprio e único Dasein, não para levá-lo embora. A autenticidade possibilita ajudar os outros a firmarem-se sobre seus próprios pés ao invés de reduzi-los à dependência (idem, 2002, p. 27).

Fica evidenciado, que todo cuidado para autonomia e libertação, é aquele que firma os sujeitos de modo independente sobre seus próprios pés. Nesse sentido, não pode haver nenhuma dependência, mas total independência e autonomia. O que clama nesse sentido a educação é essa construção de autonomia e libertação dos sujeitos presos à lógicas colonialistas e positivistas. Por isso, é necessário e fundamental uma educação para a libertação e para a cidadania. Mas qual educação e condição/metodologia educacional dará conta dessa perspectiva?

A Interculturalidade, portanto, vem a ser uma perspectiva que pode sustentar epistemologicamente a dinâmica do cuidado quando entendida enquanto espaço permanente de inter- relações, comunicações e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, saberes e tradições distintas. Possibilita a construção do mútuo respeito e reconhecimento, o desenvolvimento pleno das capacidades humanas em suas diferenças psíquicas, culturais e sociais. A Interculturalidade em contextos latino-americanos busca romper com imposições de lógicas que se impõem sobre outras, que produzem invisibilizações, exotizações e estigmatizações como formas violentas e agressivas de negar a dignidade humana e o reconhecimento do outro. Ela se dá na experiência estética numa perspectiva de compreensão e superação das vivências e experiências da corporeidade como memória da história de sofrimentos, disciplinamentos e sujeições. Neste sentido que a interculturalidade se mostra como uma metodologia do fazer, sentir, vivenciar, conhecer e respeitar a diversidade.

Portanto, é de fundamental importância que a diversidade cultural religiosa seja tratada nos currículos escolares e de formação docente em uma perspectiva intercultural, atentando para as formas de cuidado e mútuo reconhecimento das diferentes identidades presentes. Trata-se de reconhecer e desenvolver teorias e práticas diferenciadas que visem respeitar e valorizar as identidades das e nas alteridades. Tem de possibilitar construções lúdico-críticas que despertem a auto-percepção de que cada sujeito é um ser singular em um universo de diferentes, merecedor de cuidados de forma corresponsável.

b) Ensino Religioso na Escola Laica: um direito de todos/as

O desejo de uma escola laica remete a movimentos históricos. A independência dos Estados Unidos, por exemplo, ocorrida em 1776, buscou assegurar a liberdade religiosa através da Declaração de Virgínia. A Revolução Francesa (1789), cujo lema foi Liberdade, Igualdade e Fraternidade, é outro marco histórico na defesa do Estado de direito, caracterizado pelo livre pensar e pela igualdade de direitos, pelo princípio da laicidade (CNBB, 2007).

No Brasil, uma das primeiras expressões deste processo de laicização ocorre em 1759, quando Marquês de Pombal expulsa os Jesuítas do país. Com forte influência do pensamento iluminista europeu, o objetivo era implementar outro regime político, cujo ideal era a laicização e modernização do ensino (idem, 2007).

A separação Estado-Igreja ocorrida em 1890, representa a continuidade do processo de laicização, sendo a educação um dos elementos centrais, o que tem gerado tensionamentos até os dias atuais. Discussões relacionadas ao ensino laico na escola pública foi uma constante nas reformas educacionais e na elaboração das Leis e Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB), sendo o Ensino Religioso, um dos temas mais complexos.

Mantido na Constituição Federal de 1988 como disciplina obrigatória, mas com matrícula facultativa, o Ensino Religioso passou a ter outra perspectiva somente na elaboração da LDB de 1996 que, em seu Art. 33, visa assegurar o respeito a diversidade cultural religiosa, sem proselitismo, sendo parte integrante da formação básica do cidadão.

Esta conquista é resultado da articulação e organização de professores, pesquisadores, gestores educacionais, instituições religiosas e de ensino, acadêmicos e demais pessoas defensoras do direito à diferença cultural religiosa. Instalado em 1995, o FONAPER tem se consolidado como uma referência para o Ensino Religioso no Brasil, contribuindo com a formação de profissionais para esta área, bem como na oferta do componente por parte dos sistemas de ensino, sem perder de vista os sujeitos da educação básica, pessoas com religião e sem religião. Se o Ensino Religioso é parte integrante da formação básica do cidadão, todos precisam ser reconhecidos nas suas identidades culturais, religiosas e filosóficas, de modo a não (re)produzirem tratamentos desiguais em virtude de ter determinada religião ou de não possuir

nenhuma. Tal concepção¹⁰ vem sendo articulada no FONAPER e encontra sustentação e ressonância em espaços educacionais de ensino e pesquisa abertos aos diálogos interculturais.

Esta perspectiva indica a superação de concepções e práticas confessionais e interconfessionais sinalizando para a necessidade de outros aportes epistemológicos. Implica pensar outros aspectos que permitem questionar os padrões gerais da educação, os mecanismos e estratégias de construção e desenvolvimento dos currículos, de modo a atender os anseios dos sujeitos nos processos educacionais, e não de instituições religiosas, de projetos governamentais, de programas de pós-graduação ou de estudiosos da religião.

Neste sentido, o Ensino Religioso não pode ser confundido como um espaço de desenvolvimento ou despertar da religiosidade nas pessoas, muito menos, ser concebido como o ensino de uma religião, ou das religiões na escola. A iniciação e prática religiosa são de foro individual, cabendo à família e a comunidade religiosa seu cultivo e estudo doutrinário-teológico. A defesa e prática desta perspectiva apresenta-se confortável de certo modo, uma vez que atende aos interesses de grupos hegemônicos que, com o tempo, uniformizaram e homogeneizaram a cultura escolar brasileira e latino-americana aos moldes etnocêntricos e monoculturais.

Partindo do pressuposto que todo educando possui o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento acessando e apreendendo o conjunto de saberes e conhecimentos religiosos produzidos pelas culturas e tradições religiosas, toda escola, enquanto espaço de sociabilização e construção de conhecimento, precisa assegurar em seus currículos o efetivo estudo e/ou abordagem das diferentes concepções e práticas culturais e religiosas, por meio do diálogo crítico, autêntico e corresponsável. Nesta perspectiva, o Ensino Religioso na escola laica e integrado às demais áreas e componentes curriculares, é um direito de todos os educandos da educação básica.

¹⁰ O Ensino Religioso é concebido pelo FONAPER como área de conhecimento, responsável por assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Possui conformidade com a atual redação do Art. 33 da LDB nº 9.394/1996 e com a Resolução CNE/CEB nº 4/2010) (Cf. POZZER, 2010).

3. Diálogo e articulação de saberes e conhecimentos nas experiências curriculares do Ensino Religioso

Assegurar o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes na educação e, especificamente no Ensino Religioso, pressupõe pensar outras metodologias, ancoradas em epistemologias dialógicas, interativas e libertadoras. Em contextos latino-americanos, o diálogo entre sujeitos, saberes, conhecimentos e experiências é uma alternativa que tem se mostrado capaz na criação de espaços e processos educacionais interculturais.

Mas, em que medida o diálogo pode ser considerado uma metodologia que possibilite a articulação de saberes e conhecimentos nas experiências curriculares do Ensino Religioso?

Uma educação e um Ensino Religioso de perspectiva intercultural exigem um diálogo autêntico que, segundo Pérez-Estévez (2013), é aquele que considera a alteridade do Outro como algo indispensável, pois ele acontece fundamentalmente no encontro do eu com um Outro encarnado em um tu ou vós, estabelecendo canais de participação entre os diferentes interlocutores.

Para o mesmo autor, é necessário de início fazer uma diferenciação entre diálogo e monólogo. O monólogo está na base do pensamento ocidental, pois se funda na palavra de um só, onde o Outro é ouvinte que passivamente obedece a essa palavra revestida de poderes. Com o advento do Cristianismo, ela fica resguardada sob os desígnios divinos, cuja comunicação ficou reservada ao clero que tinha a “autorização” divina para proferi-la como verdade absoluta a ser anunciada e seguida.

Esta perspectiva monológica está fundada na Filosofia platônica. Os registros dos Diálogos de Platão são reflexões realizadas pelo filósofo, não resultam de conversações com outros sujeitos históricos. Há uma tentativa de reproduzir as conversações argumentativas do seu mestre Sócrates, realizadas com maestria, mesmo que dirigidas por pressupostos ou verdades pré-determinadas. A conversação platônica é hipotética, pois esse “Outro” continua sendo o mesmo (idem, 2013).

Um diálogo autêntico é vivencial. Ele ocorre no aqui e agora, acontece e desaparece, pois, no instante em que um dos envolvidos na conversação relatar o vivido e discutido, a narrativa do vivido já se configura como passado. Por isso, o registro do diálogo através da escrita é a criação do passado que permanece morto e que não diz tudo o que foi vivido pelos envolvidos na conversação, pois se reduz à experiência e à

interpretação de um eu. “Desaparece a multiplicidade de sujeitos e o Outro, os demais, permanecem reduzidos a um nome escrito.” (idem, 2013, p. 31)

Esta análise não tem a intenção de reduzir a importância dos Diálogos de Platão, pois, enquanto método possui o objetivo de conduzir ao conhecimento da verdade absoluta das ideias.

Os diálogos platônicos são, na realidade, um monólogo discursivo, perfeitamente organizado, que se desenvolve em confrontação com o pensamento de outros pensadores. São um método ou caminho de síntese e análise, de subida e descida que avança por meio de um processo racional discursivo até conduzir a mente humana para a “realidade absoluta das ideias” nas quais se encontra, segundo Platão, a verdade absoluta. (idem, 2013, p. 33)

A presente reflexão se faz necessário para compreender o que se fez a partir da filosofia Platônica, pois, ao defender o valor da verdade das ideias, diviniza-se a ideia colocando-a no mundo dos deuses. Em Santo Agostinho, essa verdade absolutizada enquanto valor supremo é concebida como sendo o próprio Deus cristão, imutável e eterno. Com a divinização definitiva da verdade lógico-metafísica, tornou-se possível no ocidente, justificar as cruzadas religiosas, a colonização da América e da África e a perseguição étnico-religiosa que persiste até os dias atuais.

A lógica hegemônica fundada em verdades filosóficas e religiosas cristãs ao longo da história do ocidente é assumida também no desenvolvimento das ciências, exercendo o papel de afirmar verdades na produção do conhecimento, resultando, em muitos casos, na hierarquização dos mesmos e na desqualificando de saberes oriundos de determinadas culturas e grupos humanos. A absolutização de certas verdades na atualidade está presente nos processos de mundianização e globalização do mercado, padronizando o comportamento humano e a organização sociocultural, reproduzindo o modelo monocultural e etnocêntrico. Com isso, os processos educacionais são diretamente afetados, dificultando e, por vezes, inviabilizando o reconhecimento da diversidade cultural e o desencadeamento de processos dialógicos e interculturais nas diferentes esferas da vida humana.

Nas experiências curriculares do Ensino Religioso, a presença e reconhecimento da alteridade rompem com a possibilidade do monólogo e da colonialidade do Outro, pois irrompe o inesperado, desconhecido e diferente que tem rosto e interpela a

uma atitude ética. Esta, por sua vez, é o sustentáculo do direito de falar e da responsabilidade no/do escutar, elementos centrais e de igual valor em um diálogo autêntico entre sujeitos, com seus saberes, conhecimentos e vivências.

De acordo com Pérez Estévez (2013, p. 141),

O mundo ocidental produziu filosofias da linguagem, mas jamais produziu filosofias da escuta ou do silêncio; produziu filosofias do Eu e da dominação, mas tem sido incapaz de produzir filosofias da Alteridade e da humildade. E é que escutar o Outro, subordinar-me a ele, supõe aceitar humildemente a própria limitação e estar disposto a correr o risco de que o Outro me invada com seu mundo; e essa atitude humilde de submissão ao Outro, não pode dar-se na relação racional de dominação.

Pensar, implementar e assumir o Ensino Religioso de perspectiva intercultural requer que consideremos e problematizemos essa constatação. Gestores, professores de Ensino Religioso ou não e demais profissionais da educação, quando tomados pela perspectiva hegemônica monocultural, utilizam a fala e a palavra, em forma de discurso, para manter os estudantes subordinados e submissos, moldados pelo fato de apenas escutarem sem direito à fala, enquanto manifestação política e exercício da participação dos diálogos.

Para concretizar um diálogo real e significativo no Ensino Religioso de perspectiva intercultural, é crucial a criação de espaços de *diálogo existencial*, currículos que valorizem e articulem saberes e conhecimentos dos diferentes sujeitos e ciências, construindo relações com base em acordos, consensos e compromissos éticos, destituídos de subordinações e imposições historicamente legitimadas pela própria cultura escolar.

Considerações finais

Em um mundo multifacetado, fragmentado por diversas ideologias e princípios culturais e religiosos, mas forçado à globalização pela economia e as tecnologias, somos a todo instante surpreendidos com ações antidemocráticas, monoculturais, colonizadoras e fundamentalistas. Sabemos que o mundo é diverso, os seres em geral são diversos e múltiplos, mas ainda não vivemos e respeitamos as diferenças presentes em todos os diferentes. Mas isso é resultado, em

grande parte, de uma educação “escolar” que é colonialista e colonizadora, fruto histórico de princípios educacionais eurocentristas, portanto, conceitos que se traduzem em práticas “educacionais” imperialistas e homogêneas.

O rompimento dessa cultura homogênea exige uma nova prática de vida na escola e fora dela, uma postura crítica tendo como base as alteridades e a interculturalidade. Todos os modos de vida devem estar em debates constantes no currículo escolar, e todo currículo escolar deve ser parte integrante do mundo das vidas para além do “espaço escolar”. Somente assim viveremos um mundo melhor, uma experiência de vida da paz na/da/para/em interculturalidade como força motriz de todo movimento da vida e do bem-viver.

Compreende-se, com isso, o empenho do FONAPER em assumir discussões relacionadas ao Ensino Religioso articuladas ao currículo, a formação docente, aos direitos humanos, a diversidade cultural religiosa, aos direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento dos educandos e a interculturalidade latino-americana.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília/DF, 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

CECCHETTI, Elcio. Diversidade Cultural Religiosa na Cultura Escolar. Florianópolis. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. (Mestrado em Educação).2008.

Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Ensino Religioso no Cenário da Educação Brasileira: aspectos históricos e sócio-político-culturais. Brasília, Edições CNBB, 2007.

FORQUIN, Jean-Claude. Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FORNET-BETANCOURT, Raúl. Interculturalidade: Crítica, diálogo, e perspectivas. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.

HEIDEGGER, Martin. Ser e Tempo-partes I e II Trad. Marcia Sá Cavalcante Schuback, Petropolis- RJ: Editora Vozes; São Paulo: Universidade São Francisco, 2002.

INWOOD, Michael. Dicionário – HEIDEGGER, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, Nadir;

CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (orgs). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&D, 2003.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano do patriarcado à democracia. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich W. Escritos sobre Educação. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. 3. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2003.

PÉREZ-ESTÉVEZ, Antonio. Hermenêutica Dialógica. Trad. Antônio Sidekum – Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013.

POZZER, Adecir. Concepção de ensino religioso no FONAPER: trajetórias de um conceito em construção. In: _____ .et. al. Diversidade Religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

STRECK, Danilo R., et. al. Pensamento Pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo R. Fontes da Pedagogia Latino-Americana: Uma Antologia. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 19-35.

ENSINO RELIGIOSO PARA ALUNOS/AS DO ENSINO FUNDAMENTAL I: ESTUDO SOBRE PROPOSTA CURRICULAR UNIFICADA

Autor: Aldenir Teotonio Claudio – (UFPB)¹¹

Coautor: Marinilson Barbosa da Silva – (UFPB)¹²

Resumo: Entendemos que o Ensino Religioso é um marco estruturado de leitura e interpretação da realidade, essencial para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de forma autônoma, para tal possui uma linguagem própria, favorecendo a compreensão do fenômeno religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural e religiosa, no cotidiano, e na coletividade. O objetivo central desse estudo consistiu na discussão e aprofundamento sobre uma proposta de currículo unificado para o Ensino Religioso no Ensino Fundamental I, utilizando como instrumento os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso (PCNER), desenvolvemos uma pesquisa de cunho bibliográfico, utilizando-se de livros, artigos científicos, revistas e LDB, realizamos um recorte do currículo trabalhado atualmente, possibilitando a compreensão do Sagrado no âmbito geral das diferentes culturas e manifestações socioculturais, e respeitando aqueles que se dizem não religiosos ou sem religião, por isso a disciplina deve ser estruturada e aplicada sem improvisos ou apenas como uma aula que trate do resgate de valores, catequética, de amor ou de paz. Concluímos que sendo um componente curricular com uma proposta unificada, haverá menos, o improvisado e o proselitismo, pois a grade estando fechada, independente de onde este aluno esteja estudando o conteúdo será o mesmo, e o que diferenciara será a metodologia, a avaliação e os procedimentos aplicados.

Palavras-chave: Ensino Religioso - Diversidade Religiosa - Sagrado - PCNER.

Abstract: We believe that Religious Education is a structured frame of reading and interpretation of reality, essential to ensure the possibility of citizens' participation in society autonomously; for such, it has own language, fostering an understanding of the religious phenomenon, valuing the pluralism and the cultural and religious diversity in everyday life and in community. The main objective of this study consisted of a discussion and deepening about a unified curriculum proposal for Religious Education in Elementary Education. Using the National Curriculum Guidelines for Religious Education (PCNER) as instrument, we developed a bibliographic research, using books, papers, magazines and LDB, we selected part of the curriculum worked currently, enabling an understanding of the Sacred in a general context of different cultures and socio-cultural manifestations, and respecting those who claim no religious or irreligious, so the subject must be structured and applied without improvisations or just as a catechetical class that deals with recovering values of love or peace. We conclude that if Religious Education has a unified proposal as curricular component, there will be less improvisation and proselytizing, because with a unification of the curriculum,

¹¹Professora de Ensino Religioso na Prefeitura Municipal de João Pessoa-PB. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões - UFPB. aldy_2006@hotmail.com

¹²Pesquisador do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Professor Adjunto e Vice-chefe do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP - CE - UFPB). marinilson_rs@ig.com.br.

regardless of where a student is studying, contents will be the same, the difference will be in the methodology, evaluation and procedures.

Keywords: Religious Education – Religious Diversity - Sacred - PCNER.

Introdução

Ao longo dos anos, o Ensino Religioso vem sofrendo várias modificações de acordo com a forma de conceber dos legisladores. Essas mudanças de concepção estão pautadas nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: na Lei 4024/ 61, o Ensino Religioso era concebido como “aula de religião”, em que a doutrinação, a catequese tinha um lugar privilegiado na sala de aula, cuja finalidade era "fazer seguidores"; na Lei 5692/71 era "resgate de valores", "aula de ética", tendo como propósito “tornar as pessoas mais religiosas”. Com o advento da Lei 9394/96, aconteceu uma grande movimentação nacional por parte dos profissionais da educação, Igrejas e vários organismos da sociedade no que concerne da mudança na redação do Art. 33. Desenvolveremos neste trabalho pesquisa bibliográfica, com uma abordagem qualitativa que dará respaldo e amparo indispensáveis para seu desenvolvimento, pois o homem esta sempre a procura de respostas de onde vim? Para onde vou? E a busca para essas inquietações se dá na busca do transcendente. Essas questões são bem presentes no universo dos educandos, com isso uma proposta de um currículo unificado, proporcionará a todos os educandos a possibilidade de ter o mesmo currículo sem quaisquer adaptações ou improvisações respeitando os que têm alguma confissão de fé ou aqueles não tem a discussão em sala de aula não é acreditar ou não acreditar em um “Deus ou em deuses”, mais sim ter o respeito, pois estamos em um País Laico e esse respeito deve ser independente de religião.

Como em qualquer área, o Ensino Religioso veicula um conhecimento específico e um objetivo a ser perseguido. E esse conhecimento, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso, não é uma mera informação de conteúdos religiosos, um saber em si. É um conhecimento que, numa nova visão pedagógica, oportuniza o saber de si: “o educando conhecerá ao longo do Ensino Fundamental, os elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, para que possa entender melhor a busca do transcendente” (PCNER, 2010, p.47).

Procedimentos metodológicos

A realização deste trabalho surgiu a partir de alguns questionamentos levantados no grupo de pesquisa Formação, Identidade, Desenvolvimento e Liderança de Professores de Ensino Religioso (FIDELID), e em diálogos entre docentes, devido há não existência

de uma grade curricular unificada para o Ensino Religioso, uma vez que, quando alunos transferidos de escolas do mesmo município, apresentam relatos de conteúdos diferentes ao qual está sendo trabalhados em outra escola naquele momento, estes muitas vezes distorcendo totalmente do currículo trabalhado segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), cuja orientação se fundamenta na proposta dos cinco eixos temáticos: Culturas e Tradições Religiosas; Escrituras sagradas e/ ou Tradições Orais; Teologias; Ritos e Ethos. Realizaremos uma pesquisa exploratória, com base na análise bibliográfica e qualitativa. Mesmo os PCNER não sendo um documento oficial elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), contribuem efetivamente na ação educativa e no processo de ensino e aprendizagem em sala de aula. O ensino religioso de matrícula facultativa é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas, quaisquer formas de proselitismo. (Art. 33 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996). Assim o currículo do ensino Religioso deve ser fundamentado na diversidade cultural e no diálogo e comunicação entre grupos sociais diversos, inclusive das culturas minoritárias do país, atuando de forma Multicultural.

Diante disto, pretendemos adentrar na questão curricular no intuito provocar, reflexões e inquietações, nos educadores para a estruturação da unificação do currículo de Ensino Religioso, proporcionando ao educando a possibilidade de estudar o mesmo conteúdo referente à sua série independente da escola que esteja inserido no mesmo município.

Ensino religioso

Não há como falar de Ensino Religioso sem falar do FONAPER, que é a própria vivência do Ensino Religioso, e é o instrumento responsável por toda a evolução desse componente nas escolas do Brasil. Então na Assembleia dos 25 anos do CIER - Conselho das Igrejas para o Ensino Religioso, realizada em Florianópolis nos dias 25 e 26 de setembro de 1995, aconteceu à organização do Fórum Nacional do Ensino Religioso, onde foi instalado em 26 de setembro de 1995 e depois transformado em FONAPER - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, sendo formado por educadores, organismos e entidades interessadas e/ou envolvidas com o Ensino Religioso.

O Ensino religioso é um componente curricular que visa discutir a diversidade e a complexidade do ser humano como pessoa aberta às diversas perspectivas do sagrado presentes nos tempos e espaços histórico-culturais. Deparamo-nos com um desafio maior ainda, que ocorreu com a implantação do Ensino Religioso nas Escolas públicas como componente curricular de matrícula facultativa para os educandos e obrigatória para escola. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) aponta para o respeito à diversidade religiosa brasileira, daí a importância da abordagem do fenômeno Religioso, mesmo sabendo que esse ensino não aborda apenas a dimensão religiosa do ser humano, consideramos que há uma confusão, com a disciplina ensino religioso por parte de alguns educadores, mesmo nos reunindo sistematicamente, há não existência de uma grade curricular que seja comum para professores da disciplina, deixa os professores autônomos e sem direcionamento, lembrando que o documento (PCNER-FONAPER) que orienta a disciplina ainda não é oficial, ele sugere uma gama de conteúdos, mas o que percebemos é que o conteúdo é aplicado de maneira individual, por mais que o grupo de professores planeje junto, na prática no dia-dia depende do comprometimento do profissional.

Esse componente curricular, não está estruturado como as demais disciplinas do currículo, como os conteúdos definidos e selecionados para os quatro bimestres, ainda falta formação e capacitação para professores, uma epistemologia específica respeitando a imparcialidade da disciplina, a ética na não propagação de um proselitismo para determinado confissão de fé, a formação acadêmica para os profissionais que atuam na disciplina.

O Ensino Religioso, como as demais disciplinas do currículo escolar, prevê também a organização social das atividades, a organização do tempo e do espaço, assim como a seleção e os critérios de uso dos materiais e recursos, sendo por isso, necessário assumir um referencial metodológico na perspectiva de totalidade. A disciplina do Ensino Religioso insere-se na escola como um exercício de ciência a ser feito com os alunos sobre a religião em suas expressões simbólicas e valorativas. Participa do processo complexo de ensinar a conhecer com autonomia e responsabilidade o que é creditada a escola, lembrando que a religião compõe o conjunto dos demais conhecimentos.

O Ensino Religioso na escola propõe analisar o fenômeno religioso com base na convivência social dos alunos, configurando-o objeto de estudo e conhecimento na diversidade cultural-religiosa. Favorece na construção de respostas aos questionamentos

existenciais dos estudantes, no entendimento da identidade religiosa e no convívio com as diferenças. (OLIVEIRA, et. al, 2007).

O FONAPER, ao organizar a primeira Capacitação para o novo milênio, preparando os professores de Ensino Religioso à distância, na introdução aos Cadernos de Estudo, fez um verdadeiro manifesto a favor de um novo Ensino Religioso.

Segundo as orientações de Carniato (2010), é possível de forma pedagógica, organizar a diversidade de informações e de possíveis abordagens do conteúdo em cinco eixos temáticos, partindo-se do visível, isto é, do conhecimento o qual os estudantes têm acesso fora da escola, por meio da cultura, da comunicação, da observação do meio ambiente ou da experiência familiar, conforme abaixo:

- **Ritos, festas, locais sagrados, símbolos** - Centros religiosos, templos, igrejas, sinagogas, mesquitas, terreiros, casas de reza; cerimônias, oferendas, cultos, liturgias, rituais etc.;

- **Tradições Religiosas** – Indígenas, Africanas e Afro-brasileiras, Judaísmo, Xintoísmo, Hinduísmo, Budismo, Islamismo Fé Bahá'i, Protestantismo, Catolicismo, Pentecostalismo, novos movimentos religiosos ecléticos e sincréticos, religião cigana e outras;

- **Teologias das Tradições Religiosas** - Diferentes nomes e atributo do ser transcendente, diferenças e semelhanças doutrinas entre as tradições religiosas; mitos de origem; crenças na imortalidade: ancestralidade, reencarnação, ressurreição;

- **Textos Sagrados** – Oraís: mitos e cosmo visões das tradições indígenas, ciganas, africanas; Escritos: livros sagrados das antigas civilizações e das tradições religiosas atuais;

- **Ethos dos Povos e das Culturas** – Costumes e valores dos povos e de suas religiões.

Considerando os eixos temáticos acima relacionados sob os moldes do FONAPER, consideramos que o Ensino Religioso é essencialmente interdisciplinar, com isso, ele requer atividades interativas que proporcionem não só a pesquisa rigorosa, a reelaboração de dados, mas também a produção de formas literárias e artísticas do conhecimento adquirido e reflexão. Juntamente com experiências significativas na educação integral, pois, nenhuma disciplina como o Ensino Religioso lida com as questões humanas universais. Assim, torna-se imprescindível o uso de debate em classe, diálogo em grupo, mutirão de ideias, entre outros.

Sobre currículo

A década de 60 foi marcada por grandes agitações e transformações, as teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, onde o currículo estava baseado na cultura dominante. Na perspectiva fenomenológica o currículo era visto como experiência e como local de interrogação e questionamento da experiência, não podendo ser compreendido e transformado se não fizermos questionamentos fundamentais com as relações de poder.

É importante situarmos que os estudos sobre currículo nasceram a partir das teorias tradicionais nos Estados Unidos como um campo profissional especializado, as quais se organizavam em: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência e objetivos. Já as Teorias Críticas de Currículo possuem como palavras-chave ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência e, as Teorias Pós-Críticas: identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Henry Giroux foi um dos grandes amigos de Paulo Freire, inclusive, escreveram alguns textos a quatro mãos. O teórico crítico da cultura e da educação, Henry Giroux, foi um dos fundadores da pedagogia crítica nos Estados Unidos, além disso, foi pioneiro nos estudos voltados para a cultura, os jovens, o ensino superior e público, os meios de comunicação e teoria crítica. Como crítico, propôs reflexões sobre as teorias educacionais, escola e mais ainda, sobre os professores e seu papel no processo ensino-aprendizagem, bem como a influência dos mesmos nos alunos.

Segundo Giroux (1997) a escola é um local onde a cultura da sociedade dominante é aprendida e inculcada nos alunos, à mesma prepara os estudantes, não somente para ingressarem no mercado de trabalho, mas no meio social.

Contudo a escola para Giroux (1997) pode se tornar um veículo para ajudar cada estudante a desenvolver todo o seu potencial como pensador crítico e participante responsável no processo democrático simplesmente alterando-se a metodologia e o currículo oficial nos estudos sociais.

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de

forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações... (SILVA, 2001, p. 78).

É notório que todos os profissionais comprometidos com a educação se angustiam em: “O que ensinar?” e “Como ensinar?” a princípio as teorias do currículo tentaram responder as perspectivas tradicionais como uma questão simplesmente técnica, ela se tornaria mais complexa na medida em que as teorias críticas e pós-críticas passavam a conceber o currículo como um campo ético e moral, “teorizar” o currículo resumia-se em discutir as melhores e mais eficientes formas de organizá-lo.

A primeira vez que se utilizou a palavra currículo foi em 1918 (Bobbitt – *The curriculum - Currículo é organização, é mecânica, é economia*). A sua inspiração teórica foi à administração científica de Taylor. Especificação precisa de objetivos, procedimentos e métodos para a obtenção de resultados passíveis de serem mensurados.

A necessidade de pensar no currículo surge devido à industrialização. Nessa altura o modelo institucional da concepção de um currículo era a fábrica. O currículo seria sempre o resultado de uma seleção, parar, observar o público, selecionar o que é pertinente para aquele grupo.

Para elaborar um currículo deve-se selecionar o que pretendemos com base nas seguintes questões: Que tipo de ser humano se quer? (uma vez que o currículo pretende alterar pessoas). O que queremos que ele saiba?

Deparamo-nos com um desafio maior ainda, que ocorreu com a implantação do Ensino Religioso nas Escolas Públicas como componente curricular de matrícula facultativa para os alunos e obrigatório para escola, pois inicialmente o pensamento era que o grande desafio seria quebrar preconceitos em relação às religiões e trabalhar o respeito, o resgate de valores, à etnia, gênero e sexualidade, mais à medida que, fomos nos apropriando do conhecimento vimos que tínhamos que focar nosso trabalho no respeito e conhecimento à diversidade cultural e religiosa e não na religião A, B, ou C.

O conhecimento não é exterior ao poder, o conhecimento não se opõe ao poder. O conhecimento não é aquilo que põe em xeque o poder: o conhecimento é parte inerente do poder (...), o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade (SILVA, 2001:148-1149).

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) aponta para o respeito à diversidade religiosa brasileira, daí a importância da abordagem do Fenômeno Religioso, mesmo sabendo que esse ensino não aborda apenas a dimensão religiosa do ser humano, pois muitas das vezes é na aula do Ensino Religioso que o educando tem a oportunidade de expressar-se, não só sobre sua religião, a religião do outro, mais o que a sociedade apresenta como o fenômeno religioso.

O currículo aparece, assim, como o conjunto de objetivos de aprendizagem selecionados que devem dar lugar à criação de experiências apropriadas que tenham efeitos cumulativos avaliáveis, de modo que se possa manter o sistema numa revisão constante, para que nele se operem as oportunas reacomodações (SACRISTÁN, 2000, p. 46).

Um currículo escolar é primeiramente, no vocabulário pedagógico, um percurso educacional, um conjunto contínuo de situações de aprendizagem às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período, no contexto de uma instituição de educação formal.

O currículo está irremediavelmente envolvido nos processos de formação pelos quais nós nos tornamos o que somos e é uma questão de identidade e poder. O currículo é lugar, espaço, território, é relação de poder, é trajetória, viagem, percurso, é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade, é texto, discurso, documento, é documento de identidade (Silva, 2003).

Contribuições para unificação do currículo

A mudança do enfoque da disciplina de Ensino Religioso, para as escolas brasileiras, a partir da Lei n. 9.475/97 e os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso são os eixos norteadores da nova proposta curricular para o Ensino Religioso. Tal proposta considera a disciplina como:

Uma disciplina escolar concebida na diversidade cultural religiosa do Brasil; Uma disciplina centrada na antropologia religiosa e não na catequese ou exposição de doutrina; Uma disciplina organizada para possibilitar o acesso ao conhecimento religioso - patrimônio da humanidade, a partir da pluralidade cultural religiosa da sala de aula; Uma disciplina curricular do Ensino Fundamental, que a partir de sua especificidade, o religioso, contribui de forma significativa, juntamente com as demais

disciplinas escolares, na formação básica do cidadão, conforme o disposto no artigo 33 da Lei e Diretrizes Básicas da Educação, n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

Os PCNER ao centrarem a disciplina de Ensino Religioso na antropologia religiosa pressupõem que o ser humano é um ser dotado de múltiplas capacidades: que pensa, sente, se relaciona e age. Estas capacidades possibilitam o homem “ser humano” a viver no seu cotidiano, em seu mundo impregnado de diferentes nuances, compostos pela sua própria essência, e pelo outro, pelo mundo e pela sociedade na qual está inserido, o homem é produto do meio, porém ele é capaz de fazer suas próprias escolhas a partir do conhecimento adquirido.

Na tentativa de expressar e nomear o vivenciado o homem e a mulher utilizam de metáforas, imagens, nomes e títulos inscritos em uma cultura. Os PCNER, procurando respeitar de forma igual às diversas tradições religiosas, usam para refletir e dialogar sobre a temática em questão, a expressão "o Transcendente", que significa "muito elevado, superior, sublime, excelso; que transcende os limites da experiência possível, metafísico". (PCNER, p.4)

O Transcendente nos PCNER é estudado através do fenômeno religioso. Fenômeno este, que surge da relação ou experiência entre o ser humano e o Transcendente.

Dessa forma, o objeto de estudo, na disciplina de Ensino Religioso, não é a causa e sim, o efeito ou consequência. O objeto de estudo não é o Transcendente em si mesmo, centra-se no produto humano que se dá do encontro da pessoa com essa realidade, o fenômeno religioso. Produto que ao ser organizado, dá origem aos sistemas religiosos que alimentam cada cultura e as diversas tradições religiosas.

Não se propõe desinteresse frente ao Transcendente, mas, a busca por uma maior compreensão, que transparece nas diversas tradições religiosas e que, na sociedade brasileira, tem suas raízes: africanas, indígenas, ocidentais e orientais.

O objetivo central da disciplina é facilitar a compreensão das formas que exprimem o Transcendente na superação da finitude humana e que determinam subjacentemente, o processo histórico da humanidade, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presentes na sociedade brasileira.

Dentre todos os objetivos destacamos: Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando. Subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta, devidamente informado. Analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das

diferentes culturas e manifestações socioculturais. Facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas. Refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso, expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano. Possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o ser valor inalienável. Promover o diálogo como um dos elementos construtores da cidadania, reverência e alteridade. Favorecer ao aluno o conhecimento sobre os elementos básicos que compõem os fenômenos religiosos, a partir do seu contexto sociocultural. Conceder ao educando a oportunidade de refletir sobre a história e origem dos textos sagrados, relacionando-os com as práticas religiosas nos diferentes grupos (PCNER, 1997).

Compreender que a ideia do Transcendente em cada tradição religiosa se constitui no valor supremo de uma cultura, e que é de suma importância que o educando exteriorize suas ideias religiosas, reverenciando as diferenças do outro. Compreender que em quase toda estrutura religiosa o objeto de estudo é o Transcendente. Analisar a estrutura religiosa como um todo se colocando como parte integrante dela, se posicionando de forma lógica diante dos questionamentos, relacionando o conhecimento religioso adquirido com o seu próprio contexto. Destacar os valores morais como subsídios importantes para o crescimento pessoal e social de cada indivíduo. Analisar as mudanças e permanências na religião, articulando as perspectivas que contemplem a singularidade das diferentes tradições religiosas. Conhecer as possíveis respostas dadas perante o fato morte, orientadoras das verdades de fé, da valorização em atitudes éticas e expressas em diferentes métodos de relacionar-se com o Transcendente, consigo mesmo, com o outro e com o mundo.

Considerações finais

A Transcendência é a companheira da ação humana em todas as etapas da aventura da pessoa e origem de seus projetos enquanto desejo e utopia. O senso religioso é o substrato da cultura e, portanto, buscar os fundamentos para o Ensino Religioso remete à questão do fundamento da vida humana. Entende-se, dessa forma, a religiosidade como parte fundamental integrante do conhecimento humano, nessa compreensão de ser humano como finito se fundamenta o fenômeno religioso, que lhe possibilita construir-se na liberdade e plenitude humana. No Transcendente a pessoa procura respostas para

as situações-limites: o nascimento, a morte, a doença, as catástrofes, o amor, o altruísmo e as grandes opções. A pessoa defronta-se com essas situações, questiona-se quanto ao por que delas, buscando o real sentido da vida. Ela indaga-se, procurando respostas às perguntas clássicas: Quem sou? De onde vim? O que acontece depois da morte? Por que isto acontece comigo? Ao questionar-se, a pessoa estabelece tensões entre a realidade vivida e a realidade do inexplicável, que transcende o tempo, a consciência e o mundo palpável.

Conhecer as tradições religiosas significa entrar em contato com um mundo pluricultural no qual estamos inseridos. As sociedades e os indivíduos, apesar dos níveis variados, todos, entram em relação com o mundo religioso que é inerente ao homem. Assim esse Transcendente, o sagrado e o numinoso, permanecem atraindo e fascinando o homem no contexto pós-moderno. Com isso o Ensino Religioso como área do conhecimento visa todos os aspectos do desenvolvimento do ser humano, conduzido pela sua dimensão de Transcendência, aberto aos outros, sem discriminação a nenhum credo religioso, etnia, cultura, condição social, ou mesmo aqueles que si dizem não ter nenhum tipo de religião. A essa disciplina se confia, um ensino leigo e pluralista e com caráter de disciplina curricular.

Concluimos ressaltando a importância de um estudo integrado por parte de todos que fazem o Ensino Religioso para dá o real significado há esse fenômeno, assim organizando um currículo que seja único para todas as escolas, a linguagem será a mesma, os recursos pedagógicos, a metodologia, o plano de trabalho a dinâmica em sala de aula, fica a critério do educador, mas ele deve ter um norte do que ensinar? Como ensinar? E em qual bimestre ensinar?

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Cleide Rita S. O humano, lugar do sagrado. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

ALONSO, Luisa G. e outros. A Construção do Currículo na Escola: Uma Proposta de Desenvolvimento Curricular para o 1o. Ciclo Básico. Porto, Porto Editora, 1994.

ALVES, Rubens. O que é religião. São Paulo: Loyola, 2003.

AURELIO, O minidicionário da língua portuguesa. 4ª edição revista e ampliada do Mini dicionário Aurélio. 7 impressão .Rio de Janeiro: Ed. Abril, 2002.

CAMURÇA, Marcelo. Ciências sociais e ciências da religião: polêmicas e interlocuções. São Paulo: Paulinas, 2008.

CÂNDIDO, Viviane Cristina. Há lugar para o Ensino Religioso na Escola? Revista Diálogo Educacional. N. (16, v. 05, p. 185-208).

CARNIATO, Maria Inês. Religião no Mundo. Edição revista conforme o referencial curricular nacional para o ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2010.

CARNIATO, Maria Inês. Paradigmas do Ensino Religioso. In: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo e OLIVEIRA, Lílían Blanck (Org). Ensino Religioso: Memórias e Perspectivas. Curitiba: Champagnat, 2005.

FIGUEIREDO, Anísia. Ensino Religioso: perspectivas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 1994 (ISBN 85-326-1331-4) - [Coleção ensino religioso escolar. Série fundamentos/01], 126 pp.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. Capacitação Docente: ENSINO RELIGIOSO - Capacitação Para Um Novo Milênio pág. 03.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. Capacitação Docente: Licenciatura – Lato Sensu – Extensão para o Ensino Religioso. Brasília: DF: UCB, 1998, 66 pp.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso. São Paulo, SP: Ave Maria, 1997 (ISBN -), 63 pp.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 / 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem [Trad. Daniel Bueno]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HOLMES, Maria José Torres. Ensino Religioso: problemas e desafios. João Pessoa: 2010.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; MENEGHETTI, Rosa Gitana Krob;

WASCHOWICZ, Lilian Anna. Ensino Religioso e sua relação pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2002.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; ALVES, Luiz Alberto Sousa; KEIM, Ernesto Jacob. Ensino Religioso no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2007.

PASSOS, João Décio. Ensino religioso: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno e Gómez, A. I. Perez. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? Compreender e Transformar o Ensino. Porto Alegre, Armed, 2000:119-148.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte, Autêntica, 1999: 77-152.

VIESSER, Lizete Carmem. Um paradigma didático para o Ensino Religioso: Vozes, 1994 (ISBN 85-326-1323-3) - [Coleção ensino religioso escolar. Série fundamentos/ 03], 69 pp.

WASCHOWICZ, Lilian Anna. Ensino Religioso e sua relação pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2002 (ISBN 85-326-2752-8) - [Coleção Subsídios pedagógicos/ 04], 77 pp.

O ISLÃ NA SALA DE AULA: IDENTIDADE RELIGIOSA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

ISLAM IN THE CLASSROOM: RELIGIOUS IDENTITY AND EDUCATIONAL PRACTICES

Cristine Fortes Lia – (UCS)*
Roberto Radünz – (UCS/UNISC)**

Resumo: Os Parâmetros Curriculares Brasileiros apontam para a necessidade do ensino sobre religiosidades e alteridade, buscando ligar o conhecimento religioso à consolidação do entendimento da diversidade cultural. No entanto, o ensino de história do Islã ainda carece de aprofundamentos. O material didático disponibilizado para a rede escolar apresenta inúmeras lacunas sobre o assunto, sendo possível identificar fragilidades conceituais, geográficas e de reprodução de imagens. Neste sentido, este estudo ocupa-se da análise das abordagens sobre o mundo muçulmano na sala de aula; identificando os problemas com os suportes didáticos na práxis docente. Busca promover uma reflexão do distanciamento entre o ensino e a pesquisa sobre o tema, estabelecendo um elo entre história, educação e religião permitindo a formação de um docente e um discente conectado com a cultura da diversidade.

Palavras-chave: religiosidade, Islã, ensino, identidade

Abstract: The *Parâmetros Curriculares Brasileiros* point out the necessity of teaching about religiosity and alterity, trying to connect religious knowledge with the consolidation of the understanding about the cultural diversity. However, Islam history teaching still needs refinements. The didactic material available to the educational network presents several gaps about the topic, being possible to identify conceptual, geographic and image reproduction fragilities. In this sense, this study will analyse the approaches about muslim world in the classroom, identifying problems with the didactic supports in the educational practice. It tries to promote a reflection about the gap between teaching and research about the theme, establishing a link among history, education and religion, allowing a teacher and student's formation connected with the diversity culture.

Keywords: religiosity, Islam, teaching, identity

* Doutora em História – PUCRS. Docente e pesquisadora da Universidade de Caxias do Sul – Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: crisflia@bol.com.br

** Doutor em História – PUCRS. Coordenador do Programa de Pós-Graduação em História, docente e pesquisador da Universidade de Caxias do Sul – UCS, Rio Grande do Sul, Brasil. Professor da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: rradunz@ucs.br

Considerações iniciais

Falar sobre o Oriente Médio, definitivamente, “está na moda”. Poucas vezes, a opinião pública nacional e internacional demonstrou tanta afinidade com um assunto como vem evidenciando com os temas sobre a referida região. Através de uma sobrecarga de informações fornecidas pela imprensa, os cidadãos das mais diversas regiões “engordam” suas opiniões sobre a questão. Entretanto, que respostas teriam se questionados sobre “onde fica o Oriente Médio”, “qual a diferença entre árabe e muçulmano”, “o que caracteriza uma ação terrorista”, “por que árabes e israelenses se enfrentam”, entre outras perguntas sobre as quais, certamente, a resposta seria uma imensa dúvida.

No entanto, existe algo ainda mais perverso que o pouco esclarecimento sobre o tema. Existem assuntos, e o Oriente Médio é um deles, sobre os quais a ignorância assume ares de virtude. Pouco importa quem eles são e por qual causa lutam, desde que o indivíduo tenha sua opinião pronta: “são loucos, fanáticos, vivem se matando, acreditam em coisas estranhas e, acima de tudo, perturbam a paz mundial”. Na insistência em respaldar tais opiniões surge, então, a vantajosa ignorância que assume quem pouco entende sobre o assunto, mas sobre o qual tem muito a opinar; e, além disso, a crença indestrutível de que é melhor nem entender muito, pois o Oriente Médio seria mesmo de “desnecessária explicação”.

Entrando agora no considerado seletto mundo acadêmico, mais especificamente no dos historiadores, seria possível evidenciar um desconhecimento igual ou semelhante ao acima referido. E, se um interessado sobre o assunto buscar informações, encontrará, no Brasil, uma historiografia frágil, fragmentada e, muitas vezes, bastante tendenciosa. Além disso, como já foi referido anteriormente, o tema “está na moda” e, em função disso, o indivíduo ainda precisará de um grande discernimento para selecionar suas leituras, pois mercado editorial foi invadido de títulos sobre a região, apontando os terroristas, as mulheres discriminadas, etc. Obras que assumem um caráter científico e colaboram para formar uma opinião (e não um esclarecimento) sobre o assunto. Afinal, este é um tema sobre o qual, nem sempre, esclarecimentos são bem-vindos.

Obviamente, depois do abalo causado pelo 11 de setembro de 2001, o mercado editorial precisou cumprir sua missão de sanear as dúvidas de um público leitor ansioso por informações. Então, vários são os títulos que muito dizem, ilustram, romanceiam, vitimizam ou incriminam, mas que pouco esclarecem. A historiografia brasileira parece

que um pouco paralisada, ainda reproduz cronologicamente a formação do mundo árabe e os conflitos que se desenvolveram na região. Aliás, eis o ponto crucial de todas as dúvidas: o mundo muçulmano não existe fora dos conflitos nos quais se envolve?

Depois de janeiro de 2011, com as revoltas que agitaram o norte da África, o mundo islâmico ficou ainda mais atrelado ao conceito de conflito. Toda a vez que se identifica um praticante do Islã, sua figura está diretamente associada a uma cena de agitação política. Dessa forma, o ser religioso e o ser político se confundem na opinião pública. Para uma parcela significativa dos leitores das informações midiáticas, fica bastante difícil discernir qual a diferença entre religiosidade e militância política.

É possível para o público desinformado ou para o historiador interessado “enxergar” o Oriente Médio além do petróleo e dos conflitos? O que se sabe além das bombas, do fanatismo, dos territórios ocupados ou perdidos, das intervenções, etc? O que faziam, por exemplo, os iraquianos antes da intervenção? Esperavam os norte-americanos para iniciarem um conflito e, assim, poderem fazer parte da história?

O Ocidente criou uma perspectiva perversa para reconstruir a história do Oriente Médio: a saga dos conflitos. Sem esses, os árabes e os islâmicos não participam da história da humanidade. As lendas fantásticas da literatura árabe, com suas palavras mágicas e tapetes voadores, cederam espaço para as guerras (algumas vezes, não menos fantásticas) com suas causas, toques de violência explícita e consequências intermináveis. Mas são esses enfrentamentos que tiram o Oriente Médio da marginalidade histórica; a historiografia ocidental sobre essa região é uma história de conflitos.

O mundo árabe, de certa forma, ainda é o do fantástico (como o de algumas obras literárias bastante conhecidas), do irreal, do desconhecido. O Oriente Médio parece ser uma região que “plasma” sobre a terra (já que poucos sabem sua real localização), povoado de seres misteriosos, capazes de realizar o absurdo. A religiosidade praticada pela maioria da população desta região é igualmente incompreendida, reduzida a uma perspectiva de fanatismo religioso, que beira a percepção de ignorância religiosa.

Nesse sentido, o que é ser islâmico? E muçulmano? O que significa ser árabe? Qual a abrangência do termo “guerra santa”? Além das projeções consagradas pela mídia, o que mais caracteriza a cultura muçulmana? Para tentar responder essas e outras questões é necessário voltar no tempo e refletir sobre as bases que fundam a tradição muçulmana.

A Arábia pré-islâmica

A religiosidade muçulmana é relativamente nova se comparada às tradições mais conhecidas como a judaica ou a cristã. Seu aparecimento data do sétimo século do calendário gregoriano, com a narrativa da fuga de Muhammad ¹ de Meca para Medina em 622. As duas cidades se localizam na Península Arábica onde atualmente fica a Arábia Saudita. Nessa falta de unidade política, traduzida como “tribalismo beduíno” (LEWIS, 1996, 35), chefes tribais estendiam seu poder controlando as rotas de comércio. Cidades importantes, com típicas funções urbanas, participavam desse universo plural e politeísta, como Meca e Medina.

A respeito da vida de Muhammad não se tem maiores relatos para além da narrativa religiosa (LEWIS, 1996, 45). Por essa razão, estudiosos do tema tendem a utilizar esses textos com fonte de pesquisa. Muhammad descende de uma família com alguma importância no aspecto religioso politeísta, eram tidos como guardiões da fonte de Zenzém (água). Pelo que consta nessa tradição, o profeta perdeu seus parentes mais próximos sendo criado por seu tio Abu Talib. Aos vinte anos foi contratado em casamento com a viúva Khadija, mulher rica que lhe garantiu bens materiais e proteção. Desse matrimônio quatro filhas sobreviveram, das quais Fátima deixou descendência.

Já na maturidade, aos 40 anos, Muhammad entregou-se a prática de ascese, retirando-se para as montanhas para rezar e meditar, com regularidade no mês do Ramadã. Nesse período a prática de autoexílio, com vista a se receber alguma revelação, não era incomum. Segundo Armstrong (2002, 96), Maomé começara a “passar mais e mais tempo sozinho, em adoração a Deus. Começou a ter sonhos que pareciam iluminados por promessas e esperanças como a luz da aurora”.

Passou por um período de crise, caracterizado por um vácuo de revelação, o que o levou a andar errante sem encontrar a inspiração. Logo após ele passou a revelar uma sucessão de mensagens que acreditava ser uma revelação: o mundo iria acabar com um juízo final que incluía céu e inferno bem descrito; a misericórdia divina para aqueles que se submetessem a sua vontade; uma purificação através de atos de generosidade e submissão, que apontava para uma continência sexual que mais tarde, no Corão, foi normatizada.

¹ O nome do profeta é Muhammad (também encontrada a grafia Mohammad) e assim é mencionado pela comunidade islâmica. Entretanto, a historiografia, em geral, utiliza Maomé, forma “abrasileirada” de nominar o fundador do Islã.

O profeta começou a pregação da nova religião em Meca mas, contrariando os interesses comerciais religiosos, foi perseguido e fugiu para Medina em 622. Essa retirada ficou conhecida como Hégira que, para os muçulmanos tem um duplo sentido – fuga e busca de proteção. Para os fiéis ao Islã essa data é considerada o início de sua religião e o ponto de partida para seu calendário, e nesse sentido, o ano de 2015 corresponde a 1393. Em Medina encontrou um quadro mais favorável para expor sua nova doutrina, enfrentando o politeísmo de maneira semelhante a linha dos profetas da tradição judaica e cristã. Construiu a primeira mesquita e ordenou que os fiéis, ao fazer suas orações, se voltassem a cidade de Meca, rito mantido pelos islâmicos até os dias atuais.

A história política do islamismo pós-morte de Muhammad está vinculada ao um expansionismo territorial muito expressivo. Num curto espaço de um século, os muçulmanos haviam avançado com os califados em direção ao Oriente Médio e a oeste, apropriando-se de boa parte do norte africano. A história da expansão árabe é longa e não cabe nos limites desse texto apresentar.

Elementos da lógica religiosa do islamismo

A palavra árabe *islam* significa “resignação” ou “inteira submissão a vontade de Deus”. O termo *muslim*, segundo o dicionário Aurélio (1986, 1166) tem igual sentido, ou seja, remete a ideia de resignação. A aceitação a autoridade divina é uma característica comum das religiões monoteístas. A teologia muçulmana tem pontos de aproximação com o judaísmo e o cristianismo (LEWIS, 1996, 46), o que tem sido interpretado como uma influência no pensamento maometano.

O Profeta, segundo algumas visões, demonstrava uma admiração pela moral dos cristãos. Além disso, judeus e cristãos tinham algo especial, a posse das Escrituras, ou seja, a revelação de Deus. Aliás, são tratados no Corão como “Adeptos do Livro”. Havia um sinal de superioridade nessas duas tradições monoteístas. Tinham uma revelação que superava os limites tribais, ou seja, um documento com autoridade reconhecida pelos seus seguidores espalhados pelo mundo.

Essa pregação transmitida oralmente por seus seguidores mais tarde foi reunida no livro sagrado. Uma observação rápida permite ver personagens tanto da narrativa judaica quanto da bíblica. Adão, Abraão, Noé, Moisés, João Batista, Jesus são todos escolhidos por Deus na luta do bem contra o mal. Também a ideia do juízo final tem destaque na

narrativa islâmica. Aliás, o apelo ao juízo final tem uma função pedagógica, lembrar as pessoas que algum dia terão que prestar conta de seus atos, o que fundamenta outro pilar da tradição: purificação através de atos de generosidade e submissão. Ricos e ingratos são duramente condenados pela pregação.

A palavra Corão (a partícula “al” significa “o” em árabe) significa ler, recitar, declamar. Trata-se de um mecanismo de anunciação da verdade. Essa revelação se deu de maneira intermitente e fragmentária. Divide-se em 114 capítulos que se chama suras (capítulo), subdivididos em versículos. Cada sura é como uma preleção na qual os ouvintes são “exortados a seguir determinadas normas morais ou a aplicar determinadas leis ou a crer em determinadas verdades ou a tirar conclusões dos fatos históricos que lhes são narrados.” (CHALLITA, s/d, 17).

Os pilares da pregação são a profissão de fé, a oração, a esmola, os jejuns e a peregrinação a Meca. A piedade como prática religiosa é amplamente valorizada. Esses elementos mostram o caráter pragmático dessa nova revelação, que procurou, de um lado, consolidar a unidade da região e, de outro, enfrentar as dificuldades cotidianas através da ajuda ao próximo.

O Islã na cultura escolar brasileira

O mundo muçulmano ainda carece de abordagens mais complexas na sala de aula. O distanciamento entre a produção acadêmica e o saber escolar é facilmente percebido. De uma forma geral, a produção bibliográfica sobre o Islã e o Oriente Médio no Brasil é pouco consistente em quantidade. A pouca pesquisa sobre a temática das religiões e religiosidades pela historiografia brasileira permite esta lacuna (HERMANN, 1997). Além disso, existe uma predominância de estudos sobre o Cristianismo, em especial sobre o Catolicismo, tanto em nível acadêmico como em confessional.

No saber escolar esta lacuna é ainda mais sensível. Os livros didáticos estão muito ligados a visões midiáticas, reproduzindo, muitas vezes, a percepção do senso comum sobre o tema. A análise do material didático de uma sociedade é sempre muito válida para a compreensão de ideia de história que se busca consolidar. Os materiais didáticos cumprem uma função além da construção de conhecimento em sala de aula, mas representam as diversas ideologias que controlam a educação em uma sociedade (POPKEWITZ, 1994).

Para este texto foram analisadas obras didáticas, destinadas ao Ensino Médio, dos anos de 2001 a 2011, utilizadas pela rede pública e privada de ensino do Rio Grande do Sul, disponíveis no acervo do Núcleo de Apoio ao Ensino de História – NAEH, da Universidade de Caxias do Sul – UCS. Estes materiais compõem uma pesquisa maior, desenvolvida desde 2012, centrada nas relações entre educação básica e saber escolar, da linha pesquisa Fontes e Acervos na Pesquisa e Docência em História, do Mestrado Profissional em História da UCS.

Os povos árabes são inseridos no texto didático de acordo com suas relações com a Europa e com a América. Assim, aparecem através das Cruzadas, da Reconquista da Península Ibérica e na sociedade contemporânea na sua relação com a Guerra Fria e com os atentados de 11 de setembro de 2001. Para expor sobre estes assuntos, em geral, abre-se um texto informativo sobre as comunidades muçulmanas, em uma mescla de história política e religiosa.

Sem constituir processo histórico específico, a história dos povos árabes é apresentada sem problematizações, dentro de uma cronologia que inicia com as pregações do profeta, a unificação da Península Arábica, a constituição das ramificações do Islã e as práticas contemporâneas da suposta “guerra santa”. Conceitos não são trabalhados, promovendo uma ideia confusa sobre as especificidades entre ser árabe ou muçulmano, Islã e islamismo, guerra santa e atentados terroristas, organizações religiosas e comunidades religiosas, Lei Corânica e Lei Islâmica, entre outros.

Alguns aspectos são supervalorizados, como o papel das mulheres e o potencial de violência dos grupos considerados radicais. Apresentadas como seres sem atuação social, as mulheres muçulmanas ganham espaço no texto didático em função dos trajes religiosos. Dimensões espaciais, históricas e religiosas não são apresentadas para contextualizar as motivações e significados do uso dos mesmos. O grande potencial de consumo de muçulmanas de algumas regiões também é negligenciado, promovendo a crença de que as mesmas vivem marginalizadas de tudo o que compõe o “universo feminino”.

Quanto aos grupos extremistas, o elo entre o Islã e a prática da violência aparece constantemente. Difícil através do texto didático romper com a imagem de que todo o muçulmano é um terrorista em potencial. As imagens que ilustram o espaço destinado ao tema nos livros estão ligadas, em grande maioria, a cenas de ataques ou bombardeios. Nesse sentido, uma questão importante se destaca no estudo do Islã: a lógica de continuidade histórica que é aplicada ao assunto.

Quando se fala sobre o nascimento do cristianismo e a consolidação da Igreja Católica no Medievo, não se estabelece uma conexão com as práticas terroristas do IRA (Exército Revolucionário Irlandês), no século XX, em prol de uma Irlanda unificada e Católica. No entanto, ao falar em religião Muçulmana imediatamente vem a ideia dos desdobres das práticas de terror do mundo contemporâneo.

Não existe diferenciação entre as práticas religiosas e as questões políticas defendidas no Oriente Médio. Os ideais dos grupos extremistas estão vinculados a problemas políticos e econômicos; mas, dentro de uma compreensão frágil, parecem ligados estritamente a visão muçulmana de sociedade. Retomando o exemplo acima, as ações do IRA não formalizaram o medo com o mundo católico.

O texto didático também é frágil no que se refere a reprodução de imagens (é possível encontrar publicações com ilustrações sobre o Profeta). Ou utilizam o recurso das cenas de violência ou buscam o considerado exotismo religioso: mulheres com traje islâmico completo, multidões em momentos de orações, lideranças religiosas, símbolos do Islã, que, em geral, são apresentados sem legendas, impedindo a compreensão sobre os mesmos.

Dessa forma, a cultura escolar faz a opção pelo estranhamento, o que promove a intolerância religiosa e cultural. Essa mesma tendência também é observada, por exemplo, na forma como a mídia ocidental trata as questões relativas a cultura árabe e/ou muçulmana (TODOROV, 2010, 159-171).

Como o ensino de religiões e religiosidades não é pensado dentro de uma dinâmica própria no Brasil (SILVA, 2013), apenas como um apêndice desnecessário para ilustrar algumas sociedades, os elementos culturais que unem a identidade de Católicos, Judeus e Muçulmanos se perdem dentro dessa narrativa. A rica cultura dos povos do Oriente Médio precisa ganhar espaço nas aulas de história, para que seja possível enxergar para além dos conflitos políticos.

A verdadeira contribuição do professor historiador está em produzir um conhecimento sobre o Islã que valorize todas as contribuições culturais trazidas por esta vertente religiosa. Que consiga desmistificar a relação entre problemas políticos internacionais e práticas religiosas. É sempre preciso lembrar, que dentre os monoteístas, os muçulmanos introduziram a lógica de tolerância religiosa (ARMSTRONG, 2008) e foram massacrados, em diversos períodos, por não serem cristãos.

Considerações finais: as sociedades islâmicas e a contemporaneidade

Desde os primeiros contatos entre as sociedades ocidentais e orientais, concretizou-se a percepção, para os povos do Ocidente, que a cultura oriental era o espaço do “outro”. (TODOROV, 2010) As representações culturais orientais foram identificadas como manifestações de diferenças incompreensíveis e, através de uma análise muito frágil, foram consideradas culturas inferiores às manifestadas no Ocidente. A região do Oriente Médio tornou-se ainda mais estigmatizada dentro desta abordagem, pois, além das inúmeras particularidades culturais, apresenta uma religiosidade calcada no monoteísmo, mas com orientações sobre as relações humanas bastante distintas das praticadas por judeus e cristãos.

A religião muçulmana pouco foi respeitada no Ocidente como manifestação específica de uma corrente monoteísta. Raros foram os investimentos em análises que identificassem as semelhanças entre as práticas religiosas do Islã e as realizadas historicamente por fieis do judaísmo e cristianismo. Todo o esforço direcionado foi realizado com o objetivo de destruir a fé pregada pelo profeta Muhammad. Ao longo da experiência histórica das sociedades muçulmanas, vários são os confrontos efetivados contra povos do Ocidente, em especial cristão, que se mobilizaram para destituir a fé no Islã, como o movimento das Cruzadas no Medievo, por exemplo.

No século XXI, pode-se identificar o recorrente fenômeno de construção de bases interpretativas do mundo muçulmano, que visam a descrença na fé no Islã e a transformação das sociedades orientadas por esta crença, em grupos de indivíduos atrasados, pouco esclarecidos, excessivamente marcados pela religião, etc. O Oriente Médio constitui uma região afro-asiática, consolidada através de questões culturais comuns, como o idioma e a religiosidade. Todos os países do Oriente Médio possuem a maior parte da população praticante do Islã, mas também apresentam outras manifestações religiosas.

O Líbano, por exemplo, tem um número significativo de cristãos. O árabe, além de ser a língua religiosa, pois o Alcorão está escrito e deve ser lido e recitado em árabe, é o idioma mais utilizado na região. Ser árabe significa pertencer ao grupo linguístico, ou seja, falar árabe. Nem todos os países da região falam exclusivamente o árabe. O Irã, por exemplo, ainda tem parte da população falando persa; mas tem no árabe a língua religiosa. O Islã também divide os fiéis em grupos, de acordo com a opção de interpretação da fé, podem ser sunitas, xiitas ou sufistas.

Atualmente, o termo fundamentalista aparece diretamente relacionado com a fé islâmica, o que conduz a um grave equívoco, já que a noção de fundamentalismo surgiu dentro do cristianismo. Todas as religiões monoteístas apresentam grupos fundamentalistas, que são aqueles que se apegam aos princípios fundamentais, ao fundamento, da corrente religiosa. Portanto, existem fundamentalistas cristãos, judeus e muçulmanos. Da mesma forma, o conceito de terrorismo, em especial depois do 11 de setembro de 2001, aparece atrelado ao povo islâmico. Outro grave equívoco, pois a ideia de ato de terror aparece já consolidada através das atividades do IRA (Exército Revolucionário Irlandês), na Irlanda, do ETA (Pátria Basca e Liberdade) na Espanha, países europeus no século XX (HOBSBAWM, 1995, 443).

Outro aspecto que constantemente aparece entre as estereotipizações sobre a região em questão é a condição feminina. Frequentemente, obras literárias e cinematográficas, consideradas de caráter não ficcional, são publicadas trazendo as dificuldades de ser mulher em uma sociedade considerada machista. Entre os aspectos mais enfocados para apontar esta submissão estão à utilização dos trajes islâmicos, em especial, a burqa. Importante ressaltar que poucos são os grupos islâmicos que exigem o traje islâmico completo ou a burqa. A maior parte das nações muçulmanas pede a utilização do xador, veste que cobre todo o corpo deixando apenas os olhos à mostra, e do icharb, espécie de “lenço islâmico”, que deixa o rosto de fora, utilizado com vestes semelhantes às túnicas masculinas.

Não apenas as mulheres utilizam roupas que cobrem bastante o corpo. Os homens também utilizam trajes muito fechados que deixam, em geral, o rosto e as mãos a mostra. Além de ser o cumprimento de um princípio religioso, de respeito a Allah, o clima da região propicia a necessidade deste tipo de vestimenta. Caso pareça desrespeitoso exigir tal conduta feminina, cabe problematizar onde se encontra a matriz de respeito a mulher, no Oriente que veste ou no Ocidente que despe e cria rigorosos padrões de beleza.

Algumas sociedades islâmicas contemporâneas tornaram-se emblemáticas nestas questões de condições precárias de vida das mulheres. Na sociedade afegã, apenas 4% das meninas conclui o equivalente ao ensino médio, mais de 70% ainda usa burqa, cerca de 60% das mulheres se casam com menos de 16 anos, destes casamentos, mais de 80% são forçados, mais de 85% das mulheres já experimentaram algum tipo de violência física, sexual ou psicológica e, o alarmante dado de que, entre 2008 e 2009, 80 afegãs

tentaram o suicídio ateando fogo no próprio corpo.² Porém, não se deve falar no Afeganistão como referência para o mundo muçulmano, já que algumas práticas talibãs são questionadas pelas autoridades islâmicas. E, também, o mundo afegão corresponde a uma região extremamente pobre e de pouca instrução, inclusive religiosa.

As comunidades islâmicas não se encontram apenas na região do Oriente Médio. Paris, por exemplo, é a cidade com a maior comunidade muçulmana fora do Oriente Médio. Para estes grupos migrantes, medidas de caráter político são frequentemente adotadas, com o objetivo de minimizar as práticas religiosas. Por mais que estas medidas agridam a liberdade religiosa dos indivíduos, contam com o apoio da opinião pública, muito influenciada pelos apelos da mídia.

Durante a escrita deste texto, aconteceram os atentados de 07 e 09 de janeiro de 2015, na cidade de Paris. O primeiro direcionado a revista “Charlie Hebdo” e às charges que a mesma publicara sobre o Profeta, que já vinham satirizando Mohammad pelo menos desde 2006 quando líderes muçulmanos entram como um processo contra o referido meio de comunicação (TODOROV, 2010, 171). O segundo teve como palco um mercado judaico, horas antes do shabat. Ambos consagraram a imagem de intolerância religiosa e de ausência liberdade de expressão alimentada por determinados segmentos da fé islâmica. A opinião pública internacional se solidarizou à França e suas vítimas, inclusive diversas autoridades muçulmanas e do mundo árabe, que condenaram os ataques.

No entanto, a ideia do terror global foi reacendida e vinculada à fé no Islã. A motivação de tais atos, incompreendida dentro da própria sociedade muçulmana, solidificou a imagem do fanatismo promovido pelo islamismo. O mundo perplexo absorveu as informações midiáticas e, sem nenhuma vinculação com nenhum processo histórico, retomou o medo do Islã.

É cada vez mais necessário romper com as visões midiáticas, que correspondem a interesses de governos específicos, que constroem visões estereotipadas sobre os povos muçulmanos. A relação Ocidente X Oriente não pode ser construída e reconstruída através de posições de superioridade dos povos ocidentais. Somente o estudo aprofundado sobre o tema, livre de opiniões pré-estabelecidas, pode revelar quem são os fiéis ao Islã. O ensino de história das religiões e religiosidades tem papel transformador fundamental neste processo. É na educação escolar que as bases para uma sociedade

²FONTE: Fundo de Desenvolvimento das Nações Unidas para a Mulher (UNIFEM) e *Human Rights Watch Report* (2009). Disponível em: <http://www.hrw.org/world-report-2009>. Acessado em: 14/01/2015.

tolerante e multiculturalista devem ser erguidas. De acordo com os Parâmetros Curriculares Brasileiros, a religião é um tema transversal, devendo dialogar com as demais áreas de conhecimento, contribuindo para a construção de uma sociedade que reconheça e valorize os diferentes comportamentos e culturas.

REFERÊNCIAS:

- O ALCORÃO. Tradução Mansour Challita. Rio de Janeiro: Associação Cultural Internacional Gibran, s/d.
- ARMSTRONG, Karen. Uma história de Deus. São Paulo: Cia das Letras, 2008.
- _____. Maomé: uma biografia do profeta. São Paulo: Cia das Letras, 2002.
- BALTA, Paul (org.) Islam: civilización y sociedades. Madrid: Siglo XXI, 2006.
- CARDOSO, Ciro Flamarion (org.). Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 329-352
- HERMANN, Jacqueline. História das religiões e religiosidades. In.: VAINFAS, Ronaldo, CARDOSO, Ciro Flamarion (org.). Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 329-352
- HOBBSBAWM, Eric. A Era dos Extremos: o breve século XX. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- HOURANI, Albert. Uma história dos povos árabes. São Paulo: Cia das Letras, 1994.
- LEWIS, Bernard. Os Árabes na História. Lisboa: Estampa, 1996.
- OLIC, Nelson Bacic. Oriente Médio: uma região em conflitos. São Paulo: Moderna, 1991.
- POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomáz Tadeu da (Org.). O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- SILVA, Eliane Moura da. Religião: estudos de religião para um novo milênio. In: KARNAL, Leandro (org.). História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- TODOROV, Tzvetan. O Medo dos Bárbaros: para além do choque das civilizações. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

CAMPANHA DA FRATERNIDADE DA CNBB COMO CONTEUDO DE ENSINO RELIGIOSO: SUPERAÇÃO OU HEGEMONIA DE UM ENSINO CONFESSIONAL?

Fernanda Santos do Nascimento¹³/(UFPB)

Daniel Lelis¹⁴ (UFPB)

Marinilson Barbosa da Silva¹⁵ (UFPB)

Resumo: O presente estudo visa analisar a preponderância de elementos cristãos aplicados à disciplina do Ensino Religioso, especificamente a Campanha da Fraternidade, visto que esta é uma campanha da igreja católica do Brasil, desta forma, sua abordagem no âmbito escolar constitui-se em proselitismo. A análise resulta de dois tipos de pesquisa: um recorte etnográfico aplicada numa escola pública, num período de cinco meses; e da análise dos depoimentos da experiência de sala de aula do Ensino Fundamental de outra unidade escolar de Messias- Alagoas. Percebe-se que esta Campanha não só perpassa as aulas, bem como, é considerada uma ponte vital a esse componente curricular. Sua aplicabilidade fere com o respeito à diversidade religiosa.

Palavras chaves: Ensino Religioso - Campanha da Fraternidade - Pluralismo religioso - Diversidade religiosa

Abstract: This study aims to analyze the preponderance of Christian elements applied to the Religious Education discipline, specifically the Fraternity Campaign, as this is a campaign of the Catholic Church in Brazil, thus its approach in schools is in proselytizing. The analysis results from two kinds of research: an ethnographic cut applied to a public school, a period of five months; and the testimonies of the classroom experience of elementary school from another school unit Messias- Alagoas. We can see that this campaign not only permeates the classes as well, is considered a vital bridge to this curriculum component. Its applicability hurts with respect to religious diversity.

Key words: Religious Education - Fraternity Campaign - Religious pluralism - Religious Diversity

¹³Mestranda em Ciências das Religiões do Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Integrante ao grupo de pesquisa Formação, Identidade, Desenvolvimento e Liderança de Professores de Ensino Religioso (FIDELID) UFPB/CNPq.

¹⁴ Mestrando em Ciências das Religiões do Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Integrante ao grupo de pesquisa Formação, Identidade, Desenvolvimento e Liderança de Professores de Ensino Religioso (FIDELID) UFPB/CNPq.

¹⁵ Professor, membro do Colegiado Deliberativo, vice-coordenador e pesquisador do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR).

Introdução

O Ensino Religioso, enquanto disciplina escolarizada é um componente de ensino ainda em construção, mesmo que a sua isenção no espaço escolar não seja algo novo, pois a sua presença nesse espaço é uma ação a priori a sua definição enquanto área de conhecimento, contudo, não há clareza em muitos de seus aspectos, principalmente no que se refere aos conhecimentos abordados em sala de aula, pois não se sabe de fato o que se ensina nesse componente curricular em nível nacional, uma vez que o próprio MEC se omite em definir Parâmetros ou Diretrizes Curriculares para essa área de conhecimento e com isso é destinado as Secretarias de Educação a regulamentação do que é lecionado, o que faz com que tenhamos um cenário bastante diverso no Brasil, em que alguns Estados adotam o modelo “confessional” em que os alunos são divididos de acordo com o credo nessas aulas, ou ainda “supra-confessional”, “interconfessional” ou “não-confessional”(GIUMBELLI, 2009).

Na história da formação do Brasil, o Ensino Religioso sofreu vários processos de alteração em consequência do desenvolvimento do Estado, de sua auto-compreensão e, portanto, das opções políticas. (JUNQUEIRA, 2006). Que é o que vai justificar o uso do Ensino Religioso como cristianização no período Colonial e Imperial brasileiro. Assim, ora essa disciplina assume um caráter catequético, ora ecumênico, e mais tardiamente um ensino pautado pelo respeito à diversidade cultural religiosa do país. Este último, um ensino que ganha força no período da Republica e mais precisamente a partir da promulgação da lei 9.394/96 e da lei 9.475/97 que atribui uma nova redação ao artigo 33 da lei supracitada.

Nesse aspecto, O Ensino Religioso, ganha uma nova roupagem, em que, o caráter cristão atribuído a ele ao longo da História desse país, passa por um processo de descaracterização, em que passa a ser visto não apenas por uma ótica cristã, mas recebe uma influência de diferentes estudiosos, que almejam uma formação para além de conhecimentos doutrinários e confessionais, pois esta é função da família e da igreja, não mais da escola, como foi imputada a ela essa responsabilidade. O que se deseja agora é uma formação que contemple “a diversidade cultural presente na escola como uma forma de viabilizar o multiculturalismo, criar espaço democrático e permitir o encontro e a convivência respeitosa entre a multiplicidade de culturas existentes nesse contexto”. (KADLUBITSKI e JUNQUEIRA, 2013, p. 157).

Contudo, mesmo sob a promulgação de várias legislações o caráter adotado por este quase não foi (ou é) de respeito para com o diferente, pois a hegemonia da igreja católica suscitou uma onda de intolerância com qualquer religião, que não comungasse com os seus princípios. E isto, reverbera ainda nas aulas de Ensino Religioso, que tendência a um ensino ainda com valores cristãos¹⁶. Nesse sentido, este estudo apresenta uma reflexão em torno de elementos cristãos aplicados à disciplina de Ensino Religioso, com foco na Campanha da Fraternidade, conteúdo presente na disciplina de Ensino Religioso de toda rede municipal de ensino de Messias. Contudo a análise se dá apenas em uma escola desta. E mais ainda, a partir de análise de sugestões de atividades sobre a CF para as aulas de Ensino Religioso em outra escola do ensino fundamental.

Breves considerações sobre o Ensino Religioso no sistema educacional brasileiro

A religião Católica exerceu forte influência na sociedade brasileira em seus diferentes aspectos— cultural, social e político, em que a realidade cultural do povo brasileiro era experimentada a partir dos princípios religiosos. Sendo assim, a educação também era influenciada por esse mesmo pensamento. Passos (2013) aponta que “a igreja católica controlou durante muitos séculos o sistema educacional, mas vinculada á ideologia do Estado. Com isso, a formação cultural e educacional fez pouso no patamar da intolerância”.(Ibid,p.629).

Nesse cenário,o Ensino Religioso embrenha-se a escola de maneira a disseminar um ensino com princípios cristãos, especificamente conhecimentos ligados ao catolicismo, visto que, no período do Império a religião católica torna-se oficial, como nos aponta Junqueira, (2013) e que “durante esse período o que se desenvolve como Ensino Religioso é o ensino da religião, como evangelização dos gentios e catequese dos negros”.(Ibid, p. 606).Contudo:

A partir da Proclamação da República, em 15 de Novembro de 1889, as chamadas tendências secularizantes existentes no Império foram assumidas pelo novo regime, organizado a partir do ideário positivista, que, no campo

¹⁶ Pesquisa realizada por Caputo (2012).

da educação, é responsável pela defesa da escola leiga, gratuita, pública e obrigatória, rejeitando, portanto, a ideologia católica que exercia o monopólio do ensino de caráter elitista.(Junqueira, Ibid, p. 606).

Assim, com a separação entre estado e igreja, esta perde o seu monopólio sobre o estado, e seu poder de decisão sobre a instituição escolar. E essa separação possibilita espaços de debates sobre a liberdade e diversidade religiosa. No entanto, na prática, esse novo caráter é motivo de desafios, pois, “o Ensino Religioso inicia claramente um processo de busca da identidade, pois, não há clareza quanto ao seu papel específico no ambiente escolar.” “Diante desse novo momento o Ensino Religioso busca uma nova identidade como elemento integrante do processo educativo”.(Ibid, p. 607).

Com o advento da república o Ensino Religioso se caracteriza como a possibilidade de trazer a diversidade cultural religiosa para pauta de debates e discussões nos espaços escolares. Contudo, essa postura não é assumida de imediato, haja vista, que durante esse período o Ensino Religioso ainda necessita de alterações em sua definição e estruturação enquanto área de conhecimento. Com estas em voga o ensino que era de obrigatoriedade das instituições religiosas, sem ônus para os cofres públicos, sendo oferecido por um caráter confessional e interconfessional, dependendo do interesse manifestado, passa a ser de responsabilidade das Secretarias estaduais e municipais de ensino. Assim, não apenas a oferta da disciplina, mas também a tarefa de definir conteúdos, a formação e habilitação de professores, bem como um ensino sem referência aos modelos citados, e com um dos princípios básicos do Ensino Religioso que é o não proselitismo, sendo este a ideia central que deve estar permeada em toda a organização e estrutura da transposição didática do Ensino Religioso. Sanchez (2010) pondera que:

A ruptura do monopólio religioso não traz apenas mudanças para o campo religioso, mas, sobretudo, altera as representações da realidade. O ser humano moderno, ao olhar o mundo, já não absolutiza a dimensão religiosa e, portanto, observa a realidade fora dos limites impostos pelo modelo religioso medieval. Se antes o seu olhar era unívoco, agora ele é plural. Se antes o seu olhar era mediado pelo universo religioso, agora é mediado pela razão[...] E no que diz respeito a sua cosmovisão religiosa, se esta era uma cosmovisão marcada por um único código religioso, o católico, na Modernidade a cosmovisão religiosa é marcada por diversos códigos [...] (Ibid, p. 41).

Diante dessas transformações e mudanças o pluralismo religioso adentra as novas ideias relacionadas à educação. Um dos princípios desta na Modernidade é o respeito a diversidade cultural religiosa, a diferença de raça, etnia, sexo, crença, gênero, classe social etc. Sendo o diálogo uma característica básica para que essa e qualquer diversidade seja respeitada, e para além disso, pois, como nos diz Gusmão (2000), é necessário dar a conhecer essas diversidades, e ainda possibilitar espaços de convivências entre estas. [...] “no que diz respeito ao campo religioso, o pluralismo religioso opõe se a concentração do poder, a concepção monolítica deste e a intransigência.” (SANCHEZ, 2010, p. 41).

Campanha da Fraternidade - Origem e finalidade

A Campanha da Fraternidade é uma ação da igreja católica do Brasil eminentemente evangelizadora e pastoral. Historicamente o que hoje conhecemos como CF, na verdade, tem sua origem no ano de 1961, tendo sido iniciada por um pequeno grupo de padres recém-ordenados que juntamente com Dom Eugênio Araújo de Sales, então responsável pela Ação Social e, presidente da Cáritas do Brasil¹⁷, ao se reunirem para rezar e refletir sobre a igreja e sua ação pastoral, preocupados com a escassez e miséria da população do interior do nordeste do Brasil, devido à seca e a pobreza, sentiu a necessidade em criar uma campanha para angariar fundos para atividades assistenciais. Esta atividade foi denominada como Campanha da Fraternidade, sendo realizada primeiramente em Natal, por ocasião da Quaresma, com adesão de outras três Dioceses e apoio financeiro dos Bispos norte-americanos.

A Campanha da Fraternidade inicialmente surgiu na arquidiocese de Natal, sendo posteriormente assumida em nível nacional pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) no ano de 1964. Com o objetivo central de evangelizar. Esta campanha se estrutura anualmente através de um tema e lema específico que, a cada ano é proposto a partir do contexto histórico, político, social e econômico. Por se tratar de um projeto que clama a igreja para uma ação concreta, esta campanha objetiva anualmente refletir não apenas o caráter pastoral da igreja do Brasil, mais também, o papel da sociedade.

⁵ Cáritas do Brasil. É uma entidade de promoção e atuação social que trabalha na defesa dos direitos humanos, da segurança alimentar e do desenvolvimento solidário.

Todavia: A CF, nunca é demais repetir, é essencialmente uma campanha evangelizadora, tendo como pano de fundo a mensagem central do cristianismo: a fraternidade entre todos os homens em Cristo, por Cristo em Deus. É uma campanha educativa da consciência da Igreja e da responsabilidade perante a própria comunidade na construção do mundo (Documento-Base e Subsídios da Organização da CF – 71).

Dado o fato que seja a CF uma ação da igreja católica do Brasil, onde a mesma mediante reflexões, através de questões relativas aos problemas sociais, econômicos, políticos, religioso e educacional, tenha desenvolvido através dos meios de comunicação um caráter que ultrapassou sua finalidade catequética e/ ou evangelizadora, tornando-se assim uma ação até mesmo educadora. Todavia, desde sua criação, esta campanha já deu ênfase na questão da educação, quando no ano de 1971 com o tema: Reconciliação, a mesma deu ênfase à alfabetização dos adultos, e, posteriormente no ano de 1982, com o tema: Educação e Fraternidade, cujo objetivo central, criar condições para uma educação libertadora.

Outrossim, ainda que a CF tenha este caráter educativo, e que as Escolas da Cidade de Messias tenha adotado para ser trabalhado durante o ano letivo, há uma preocupação quanto aos cuidados na disseminação de um conteúdo eminentemente proselitista, até porque, esta campanha se configura como sendo uma ação meramente evangelizadora e pastoral.

Campanha da Fraternidade e Ensino Religioso

Cabe aqui fazer uma discussão em torno da Campanha da Fraternidade como conteúdo de Ensino Religioso na rede pública de Messias do estado de Alagoas, onde desde a sua criação adentra a disciplina de Ensino Religioso. Assim, a reflexão realizada aqui é um recorte de uma pesquisa etnográfica realizada em uma das escolas municipais no ano de 2013, bem como relatos de experiência enquanto pedagoga de outra instituição da mesma rede. Portanto, a reflexão feita aqui surgiu de indagações em torno da inserção desse movimento como conteúdo na disciplina de Ensino Religioso durante os seis anos de trabalho nessa Secretaria de Educação.

É importante falar de forma rápida a respeito do Ensino Religioso nessa rede, que de acordo com um integrante da equipe técnica desse município, não há nenhuma legislação municipal sobre esse componente curricular, pois o único documento que se

refere a ele é o Projeto Político Pedagógico das escolas, assim essa Secretaria de ensino faz uma adequação da legislação estadual¹⁸. E o Ensino Religioso é ofertado em todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, totalizando 08 escolas, e a todo o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano e na modalidade EJA. A única menção que se tem sobre o Ensino Religioso, no PPP, afirma que:

O ENSINO RELIGIOSO: desenvolverá os princípios respeito às liberdades individuais asseguradas pelo Estado Democrático de Direito no país, tolerância para com os que manifestam credos e crenças diferentes ou os que não professam qualquer crença religiosa, convivência pacífica entre as diversas manifestações religiosas que compõem a pluralidade étnica e cultural da nação brasileira.

Dessa maneira, não há muitos esclarecimentos para o Ensino Religioso na proposta de ensino de Messias, deixando desse modo, ausência de questões básicas, a saber: os conteúdos que devem ser trabalhados, carga horária da disciplina, a forma de admissão dos professores, sua formação, entre outros. No entanto, o Assessor pedagógico, afirmou que o currículo do Ensino Religioso é definido a partir do Projeto Político Pedagógico, e que os conteúdos são organizados por temas como: família, valores, "variedades" religiosas, solidariedade, dentre outros. E conforme o entrevistado os professores de Ensino Religioso são os professores polivalentes da rede, a maioria com formação em Pedagogia.

No período da pesquisa, momento no qual permaneci na escola durante cinco meses, acompanhando a professora em suas aulas, foi observado, que um dos conteúdos abordados pela professora foi a Campanha da Fraternidade. O problema não reside apenas na abordagem deste como conteúdo, mas também na maneira como ele é introduzido em detrimento de outros, e principalmente por que esse é o único movimento religioso apresentado como conteúdo nas aulas de Ensino Religioso especificamente nessa instituição de ensino.

Assim, ao trazer para o espaço da sala de aula apenas o evento de uma religião, logo, supõe-se que deveria ser apresentado de outras, contudo, o que percebemos é que no espaço público algumas religiões são assumidas como “a religião” e outras são simplesmente silenciadas, em especial, quando pensamos nas religiões que historicamente são estigmatizadas no Brasil, como no caso das religiões afro-brasileiras.

¹⁸Resolução 003/02 e Parecer 06/02, CEE/AL

Sendo esta prática derivada da forte influência da igreja católica no estado, em que, mesmo não possuindo oficialmente mais o monopólio sobre as diferentes esferas da sociedade é possível ver que esta ainda goza de uma hegemonia na sociedade principalmente na disciplina de Ensino Religioso. “O quadro atual do Ensino Religioso é herdeiro dessa defasagem histórica”. (PASSOS, 2007, p. 75).

Durante o período da pesquisa¹⁹, os conteúdos abordados foram ética, Campanha da Fraternidade, cultura midiática, Budismo, amor, honestidade, juventude e comunicação. Destes trabalhados durante o 1º semestre letivo do corrente ano, e o início do 2º nenhum deles faziam referência a religião de matriz africana. Por isso que, um dos alunos (O único aluno candomblecista que se afirmou enquanto praticante) ao ser indagado sobre a contribuição do Ensino Religioso para a sua formação enquanto pessoa afirma que o Ensino Religioso:

Não contribui para a minha formação, pois quando vão falar de religião é sobre a igreja católica, evangélica, nunca falam da minha religião que é o candomblé, e quando falam, é de mal, por isso que não me interessa. Essa religião deve ser falada nas aulas, por que não só eu, como outras pessoas participam dessa religião e muitos não sabem o que significa e só querem dizer que só fazem o mal.

Fica claro que o fato de priorizar determinados conhecimentos religiosos em detrimentos de outro, fere a ideia de um Ensino Religioso pautado numa discussão ampla em torno da pluralidade cultural e religiosa de nossa sociedade. E ainda os direitos humanos de cada indivíduo. Assim, é preciso salientar que independente se na sala tem ou não aluno do candomblé essa é uma temática que deve ser incorporada nas aulas de Ensino Religioso, pois debater estas questões remete a uma compreensão mais ampla sobre nós mesmos, em um intenso exercício de alteridade. Dessa maneira, o diálogo inter-religioso deve ser um componente estritamente importante nas aulas de Ensino Religioso, pois, a partir do diálogo entre as religiões é possível uma convivência entre elas sem a ideia de subalternização de uma sobre as outras. “O diálogo inter-religioso leva a um patamar de convivência que vai além da tolerância: ela envolve discursos e práticas que levam ao reconhecimento da legitimidade das várias religiões, tendo como referência a vida humana”. (SANCHES,2010, p. 62).

¹⁹ Resultado dessa pesquisa foi apresentado no XIII SEFOPER

Um outro questionamento apontado na pesquisa se refere a maneira como se dava a abordagem dos conhecimentos nas aulas da professora pesquisada, pois, não é suficiente a incorporação de conhecimentos relacionados a diversidade religiosa nas aulas se não houver a preocupação e o cuidado na maneira como esse é abordado, é preciso estar atento ao espaço que essa diversidade ocupa, pois corre-se o risco de o fazer parte não possibilitar o diálogo entre elas. Pois, a maneira de abordar determinado conteúdo pode servir como meio de reprodução das desigualdades e subalternização atribuída as diferentes religiões.

Em se tratando da pesquisa foi observado que, ao trabalhar a Campanha da Fraternidade, a maneira como a professora abordou esse conteúdo em sala foi diferente das ocasiões em que trabalhou com os outros conteúdos, visto que diferente das outras vezes nesse conteúdo houve espaço para discussões, em que a professora leu o lema da campanha do ano de 2013, e realizou um diálogo em torno da temática. O lema da Campanha, foi um versículo da Bíblia Sagrada, que se encontra no livro de Isaías: “Eis-me aqui, envia-me” (Is 6,8). E explicou que o objetivo da igreja com essa temática era de querer que os jovens lembrem-se de Deus e não necessariamente levá-los para Igreja. Daí deu início a uma discussão ressaltando, que os jovens estavam entrando no mundo das drogas e na violência cada vez mais cedo e se esquecendo de Deus e que o objetivo da Campanha era de despertar os jovens. É imprescindível destacar que a maneira como esta foi apresentada e sua inserção constitui-se em proselitismo ferindo assim o artigo 33 da LDB. E conforme Pozzer:

[...] o Ensino Religioso passa a ser um componente agregador, pois evangélicos, católicos, budista, luteranos, candomblendistas, umbandistas, espíritas, islâmicos, Judeus, indígenas e membros de outras crenças e, inclusive, os que optam por não ter nenhuma crença. Todos tem a oportunidade de se sentarem lado a lado, estudarem, pesquisarem, socializarem e buscarem mais conhecimentos sem sofrerem discriminação, serem invisibilizados, minimizados e/ou excluídos. (POZZER, 2010, p. 93).

Desse modo, haja vista, que não se pode deixar de fora nenhuma religião, e se a Campanha da Fraternidade adentra as aulas de Ensino Religioso, logo, outros movimentos religiosos deveriam também obter o mesmo espaço. Entretanto, não foi o que ocorreu, pois, ao apresentar o Budismo como conteúdo essa abordagem se resumiu a uma escrita no quadro e durante toda a aula esse não foi motivo de debate,

questionamentos e nem discussões, foi escrito na lousa um texto sobre a filosofia budista sem espaços para comentários, pois os alunos ao terminarem de escrever pegavam seu material e iam embora, e aí terminou a aula sobre Budismo. Por trás desta prática se esconde a carência de profissionais formados, pois, esta é um resquício de profissionais sem formação para atuarem na disciplina de Ensino Religioso.

No ano de 2014, como de costume a Campanha da Fraternidade toda estruturada com seus objetivos e sugestões de atividades para as aulas de Ensino Religioso é distribuída a todos os professores em uma escola da rede pública de Alagoas. Sabendo que esse é um evento estritamente católico, foi indagado a gestão pedagógica o porquê deste evento fazer parte dessa disciplina, se na distribuição de conteúdo anuais não haveria outros movimentos religiosos inclusos. A coordenadora falou que isto ocorria devido a importância do tema que a Campanha aborda anualmente e por que segundo ela isso não teria nenhum problema, visto que não seria catequizar os alunos e sim trabalhar o tema. É importante frisar que esta foi a mesma explicação que o assessor pedagógico da Secretaria de Educação apontou, como justificativa para a presença da CF nesse componente curricular, afirmando ainda que além da importância se dá também pela atualidade do tema e quem é responsável pelo material distribuído nas escolas é a equipe técnica do município. No entanto, segundo o assessor, a abordagem desta não é obrigatória. Ficando a critério da escola trabalhar ou não. Porém, o problema reside desde a distribuição desse material, pois, o fato é que mesmo sendo obrigatória ou não, em três escolas do município já se pode ver que esse conteúdo faz parte das aulas de Ensino Religioso, onde nem as instituições educação infantil escapam.

Em conversa com a coordenadora pedagógica foi dito a ela que era possível fazer a discussão do tema da CF sem necessitar fazer uso ou propaganda da campanha, pois, se o fato era a importância do tema “Fraternidade e tráfico humano”, não seria necessário discuti-lo a partir da CF. Diante disso ela ainda insistiu na Campanha dando o exemplo de que se poderia trabalhar o perdão na perspectiva da parábola do filho pródigo. É visto que há uma certa resistência das pessoas em se desvencilharem de ideias cristãs, e isso ocorre devido à forte influência do cristianismo ao longo da História desse país. Isso reflete especificamente no Ensino Religioso. Que vai torná-lo com características muito próxima ao que se chamaria de um ensino no modelo teológico²⁰.

²⁰ Ver os modelos de ensino conforme PASSOS, João Décio. Ensino Religioso, construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas. 2007.

Dessa maneira, muitos acreditam que romper com o modelo catequético já é suficiente. No entanto, o modelo mais apropriado é o da(s) Ciência (s) das(s) religião (ões) como nos aponta Passos (2007), pois [...] o Ensino Religioso é o resultado prático da transposição didática do conhecimento produzido pela Ciência da Religião para as aulas do ensino público fundamental e médio. (SOARES, 2010, p. 118). É preciso que os atores do Ensino Religioso compreendam que esse componente curricular visa dar espaços ao que chamamos de pluralismo religioso, que envolve o debate, a troca de conhecimentos entre as diversas expressões religiosas.

O material sobre a CF distribuído aos professores é composto por orientações de como fazer para trabalhar com a CF, orientações para trabalhá-la em sala de aula, objetivo geral e específicos da campanha, o hino e a oração, um texto explicativo do porquê do cartaz. É imprescindível destacar que esse material se refere a campanha do ano de 2014.

Esse material ainda é composto por sugestões de três atividades. E estas como esperado evidenciam elementos cristão, especificamente católicos a saber: a oração da campanha e expressões do tipo “rezar pelas pessoas”, “ir contra os ensinamentos da igreja”. É sabido que estas devem ser esclarecidas dentro de seu contexto, mas independentemente do que se pede na atividade são pontos a serem destacados no decorrer dela. De qualquer modo são atividades designadas a catequese. E o próprio blog de onde foram retiradas as atividades evidenciam isto- **catequese.comcriancas.blogspot.com.br**. Ao selecionarem atividades deste cunho é evidente ou pelo menos pressupõe que não é uma escolha neutra. Pois estamos tratando de um componente curricular que sofre com práticas prosélicas, e ao selecionar atividades deste porte no mínimo estará reforçando e/ou reproduzindo a ideia de um ensino cristão. No entanto, esse material está adequado para a catequese e sua abordagem dentro do espaço escolar deve ser abandonada de imediato. Por isso, [...]o Ensino Religioso deve ser programado e executado pedagogicamente de forma respeitosa e dialogante com os demais saberes da escola”. (CORDEIRO, 2010, p. 134). Portanto, para isso é contundente a formação desses profissionais que lidam com essa área de conhecimento, pois, como não se ensina aquilo que não se sabe, com o Ensino Religioso não seria diferente, pois muitas dessas práticas ocorrem pela falta de formação específica na área.

Considerações finais

O Ensino Religioso deve atuar na perspectiva, de possibilitar aos educando uma formação capaz de enxergar o “outro” não pela sua própria lente, mas, pela ótica do “outro”, apto a ter uma visão de mundo sem fundamentalismo. Que ao legitimar-se enquanto adepto de uma identidade religiosa não necessite subalternizar aquelas que não goze das mesmas ideias e crenças. Para isso, a função do Ensino Religioso é tornar conhecido as diferentes crenças que permeiam o universo cultural dos sujeitos. Sendo assim, é preciso que todas estas gozem do mesmo direito e espaço. Em que haja a permanência de conteúdos relacionados à diversidade religiosa, mas para, além disso, se faz necessário ser um ensino marcado pelo diálogo entre os pares e diferentes.

Assim emprego da CF como componente curricular obrigatório na cidade de Messias, é um fator que merece atenção e preocupação, pois, ainda que a campanha aponte para questões educacionais, não deve perder-se de vista seu caráter confessional. Cabendo assim, uma reflexão a cerca da abordagem desta na inserção do Ensino Religioso. Dessa maneira, a(s) Ciência(s) da(s) religião (ões) tem papel fundamental, na disciplina do Ensino Religioso, visto que essa é a "área que constituirá os fundamentos para o Ensino Religioso orientar seu conteúdo e sua forma no processo de educação. (JUNQUEIRA, 2013, p. 609). Consequentemente , essa é a área responsável pela transposição didática das diferentes manifestações religiosas que possibilitará aos educandos a compreensão, respeito e valorização destas

REFERÊNCIAS

ALAGOAS, Conselho Estadual de Educação de Alagoas, Câmara de Educação. Básica. Referencial Curricular da Educação Básica para as escolas publica de Alagoas. 2012.

ALAGOAS, Conselho Estadual de Educação de Alagoas. Câmara de Educação. Básica. Resolução nº 003/2002. Diário Oficial do Estado de Alagoas, em 04 de Julho de 2002

BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96. São Paulo, Saraiva, 1992.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação, Câmera de Educação Básica. Lei nº 9.475, da nova redação ao Artigo 33, da lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de Julho de 1997seção I.

CORDEIRO, Darcy. A formação inicial de professores para a educação básica. In: POZZER, Adecir *et al.* Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: Memória, propostas e desafios. São Leopoldo, Nova Harmonia, 2010. p. 103-125.

GIUMBELLI, Emerson. Ensino Religioso em Escolas Públicas no Brasil: notas de pesquisa. Debates do NER, v. 1, n. 14, p. 50-68, 2009.

GUSMAO. Neusa Maria Mendes. Desafios da Diversidade na Escola. Revista Mediações, Londrina, v.5, n, 2, p,9-28,jul./dez, 2000.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério de Azevedo. Ciência da religião aplicada ao ensino religioso. In: PASSOS, João Décio; USASKI, Frank (Orgs.). Compêndio de ciência da religião. São Paulo: São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013. p. 603-614.

_____. Uma concepção em construção: o Ensino Religioso em uma perspectiva pedagógica a partir do artigo 33 da LDB Revista de Educação PUC-Campinas, Campinas, n. 21, p. 107-124, novembro 2006.

KADLUBITSKI, Lídia, JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Diversidade religiosa na educação no Brasil. Actual. Pedagogia. ISSN 0120-1700. Nº 61. 2013, p. 155-173.

PASSOS, João Décio. Ensino religioso: Construção de uma proposta. SP: Paulinas, 2007.

PASSOS, Mauro. Ciência da religião aplicada á educação sociopolítica. In: PASSOS, João Décio; USASKI, Frank (Orgs.). Compêndio de ciência da religião. São Paulo: Paulinas: Paulus, 2013. p. 627-637.

POZZER, Adecir. Concepção do Ensino Religioso no FONAPER: trajetórias de um conceito em construção. In: POZZER, Adecir *et al.* Diversidade religiosa e ensino religioso no Brasil: Memória, propostas e desafios. São Leopoldo, Nova Harmonia, 2010. p. 103-125.

SANCHEZ, Wagner Lopes. Pluralismo religioso: as religiões no mundo atual. São Paulo: paulinas, 2010.

SOARES, Afonso M. L. Religião e educação; da ciência da religião ao ensino religioso. SP: Paulinas, 2010.

CF, Origem. [Http://domeugeniosales.webnode.com.br](http://domeugeniosales.webnode.com.br). Consulta dia: 18 de janeiro de 2015

CF, Catequisar. www.catequisar.com.br, consulta dia: 20 de janeiro de 2015

ENSINO RELIGIOSO E FORMAÇÃO DOCENTE NO PARFOR DA UNOCHAPECÓ

Gilberto Oliari²¹, (UNOCHAPECÓ)

Resumo: Este ensaio aborda o processo de formação de professores de Ensino Religioso, que se dá através do PARFOR na UNOCHAPECÓ. A partir de um levantamento bibliográfico abordam-se questões voltadas ao currículo e a valorização dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizado, e em seguida trata-se da formação de professores que acontece no curso de Ciências da Religião: Licenciatura em Ensino Religioso da UNOCHAPECÓ. Busca-se apontar a relevância de uma formação específica, que saiba dialogar de modo construtivo com as diversidades religiosas, com o objetivo de construir conhecimentos científicos e atitudinais. Conclui-se que o curso tem abordado de forma significativa e intercultural as diferentes tradições religiosas e tem apontado para reflexões aprofundadas que se direcionam para mudança das práticas pedagógicas de forma ampla nas identidades de seus estudantes.

Palavras Chave: Ensino Religioso. Formação Docente. Cultura. Diálogo Interreligioso.

Abstract: This essay focuses on the Religious Education teacher training process, which is through the PARFOR in Unochapecó. From a literature approach to questions related to the curriculum and the appreciation of the subjects involved in the teaching-learning process, and then it is the teacher training that happens in the course of Religious Studies: Degree in Religious Teaching Unochapecó. The aim is to point out the importance of specific training, which learn to dialogue constructively with religious diversity, with the goal of building scientific knowledge and attitudinal. We conclude that the course has addressed a significant and intercultural how different religious traditions and has pointed to extensive debate that target changing teaching practices broadly in the identities of their students.

Keywords: Religious Education. Teacher Training. Culture. Interreligious Dialogue.

²¹Graduado em Filosofia e em Ciências da Religião – UNOCHAPECÓ; Mestre em Educação – UNOCHAPECÓ. Professor do Curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Professor efetivo de Ensino Religioso na Rede de Educação Básica de Santa Catarina. Atual coordenador da ASPERSC. gilba@unochapeco.edu.br

Considerações iniciais

O objetivo deste artigo é refletir sobre a formação de professores de Ensino Religioso através da descrição de alguns elementos do curso de Ciências da Religião: Licenciatura em Ensino Religioso da Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ. Este curso conta com 3 (três) turmas egressas e 1 (uma) em andamento. Das 4 (quatro) turmas, uma foi e uma é ofertada pelo Plano Nacional de Formação de Professores de Educação Básica – PARFOR e duas foram ofertadas pela própria instituição.

Este curso surge de duas necessidades iniciais: (1º) consolidar o E. R. como área do conhecimento no Ensino Fundamental da Educação Básica e (2º) a necessidade de profissionais habilitados para atuar na região oeste de Santa Catarina. Desde o seu começo existe o desejo de habilitar um professor que seja capaz de mudar sua estrutura de pensamento frente as questões cotidianas, criando uma identidade que possa ser intercultural e que as práticas docentes se voltem a exercícios de alteridade.

O texto de forma ampla, direciona-se a refletir sobre as necessidades e possibilidades de entender e envolver os diferentes sujeitos da educação básica nos processos de reconhecimento do outro e a valorização de seus saberes. Em seguida apresenta alguns aspectos do curso de Ciência da Religião: Licenciatura em Ensino Religioso da UNOCHAPECÓ, como aportes à formação de professores que possam aplicar cotidianamente a interculturalidade e o diálogo intercultural em sua ação docente.

Formação intercultural de professores de Ensino Religioso

O Ensino Religioso no Brasil é pautado principalmente pelo Art. 33 da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB. Esse artigo revela o caráter laico no qual deve se basear esse componente curricular da educação básica. Diante disso a formação de professores precisa ser pensada e estruturada a fim de possibilitar que de fato o ensino se desenvolva de forma laica, sem a defesa de uma única tradição religiosa e que se possa construir conhecimento a partir da diversidade religiosa existente.

Talvez aquele que exerce uma função central, na garantia desse princípio, seja o professor. É ele que cotidianamente está em contato com os estudantes e que constrói os diferentes conhecimentos apresentados nos currículos. Esse sujeito, conforme Moreira e Candau (2008), não podem ser “daltônicos culturais”:

Faz-se indispensável superar o “daltonismo cultural”, ainda bastante presente nas escolas. O professor “daltônico cultural” é aquele que não valoriza o “arco-íris de culturas” que encontra nas salas de aulas e com que precisa trabalhar, não retirando, portanto, proveito da riqueza que marca esse panorama (p. 31).

O corpo discente que estrutura uma escola, não é homogêneo. Talvez já estejamos cansados de saber disso. Nesse sentido, o professor necessita ampliar a sua perspectiva de reflexão e de ação e compreender que a escola é um espaço onde todas as culturas se encontram, aproveitando esse encontro para gerar novos conhecimentos. Conforme os mesmos autores, essa superação se dá através da articulação entre um aprofundamento teórico sobre a diversidade possibilitando refletir sobre as experiências e vivências, onde seja possível fazer exercícios de alteridade e perceber a riqueza presente nessas relações.

A constatação feita por Green e Bigum (2002), nos desafia justamente a perceber essa necessidade afirmando que: “[...] a emergência de um novo tipo de estudante com novas necessidades e novas capacidades” (p. 209). Dessa forma pensar a educação e os processos de ensino-aprendizagem precisam sem dúvidas levar em conta essa característica de que o estudante não é uma “tabula rasa” onde se depositam conhecimentos, pelo contrário ele é um sujeito ativo do processo. Talvez o estudante não se sinta ativo no processo e não colabore na sala de aula justamente pelo fato de nossas práticas estarem ainda longe de desafiá-los à participação nas aulas.

Para que a participação ativa dos estudantes em sala de aula deixe de ser utopia, ou sonho, de muitos professores, é necessário compreender que uma nova identidade juvenil-cultural está emergindo. Isso é perceptível “[...] a partir do nexos entre cultura juvenil e o complexo crescente global da mídia, está emergindo uma formação de identidade inteiramente nova” (GREEM, BIGUM, 2002, p. 210), que ainda a escola não dá conta de entender e muito menos de atender as necessidades. Com tanto acesso à tecnologia, o estudante tem acesso momentaneamente a informações e fatos que ocorrem do outro lado do mundo, no entanto não é capaz de filtrar e analisar tudo aquilo que ele. Até mesmo no campo das religiosidades, haja visto que muitas religiões locais, agora começam a ser conhecidas e praticadas ao redor de todo o mundo.

O grande mote a ser compreendido e assumido na prática docente explicita-se nos escritos de Arroyo (2005):

Estamos caminhando para que o foco de sentido sejam os educandos(as) e suas vivências reais de seus tempos de vida. Reconheçamos que estamos diante de um novo foco de sentido. Promissor para o magistério. [...] Dar-lhes voz e atenção, espaços e tempos. Reconhecer e respeitar a especificidade de seus tempos humanos (p. 15).

Existe a necessidade de mudar o foco, que em minha compreensão é do ensinar o rol de conteúdos, e prestar mais atenção nas necessidades reais nas quais nossos estudantes estão inseridos. Não é fácil, pois desde a formação de professores precisa contribuir para que o acadêmico da licenciatura perceba que seu trabalho precisa centrar-se na vivência do aluno. Para isso o professor formador precisa também conscientizar-se disso, o ditado popular “faça o que digo, não faça o que eu faço” não pode de forma alguma ter validade no campo da educação. Dar voz aos estudantes significa criar espaços onde suas vidas são o centro e o foco dos conhecimentos. Talvez aí se possa criar práticas muito mais significativas e tornar o estudante de fato sujeito do processo. Isso implica compreender “que o currículo não está envolvido num processo de transmissão ou de revelação, mas num processo de constituição do indivíduo como sujeito de um determinado tipo e de múltiplo posicionamento no interior das diversas divisões sociais” (SILVA, 2002, p. 195). Ou seja, o currículo pode propiciar a formação identitária dos sujeitos. No entanto, parece que os estudantes estão criando formas de resistência àquilo que lhes é dirigido. Prova disso é o grande descontentamento e desinteresse percebido ao longo das aulas, observáveis em meu cotidiano de trabalho como professor de educação básica. E nesse processo, professor e estudante se enganam, o professor pensa contribuir com a vida do aluno, enquanto o mesmo aluno está buscando formas de contestar isso e não agir, nem de forma parecida com o conhecimento adquirido. Por isso muitas escolas e professores se emudecem diante de notícias como “Jovem é agredida por usar burca” e muitos se perguntam “mas os agressores não eram nossos alunos?”.

Para tal Arroyo (2005) nos alerta que:

Aprendemos que formas de conhecimento e aprendizagem implicam formas de convivência. O aprendizado do mundo, da cultura e dos valores passa pela sociabilidade em que sejamos capazes de conviver. [...] Quando as formas de sociabilidade fora da escola deixam tanto a desejar, criar um clima de convívio nas escolas se torna um dever da gestão e da docência. Planejar e

tratar pedagogicamente a construção de um tecido de relações e de convívios se torna dever de ofício (p. 27).

Ou seja, aprender significa também mudar de atitude diante dos fatos e acontecimentos corriqueiros do dia a dia. Talvez nossos estudantes vivam em um mundo, e nós sabemos disso, em que a resposta imediata é a violência, o desafio é como criar na escola um espaço onde as diferenças possam dialogar e ser capazes de construir sujeitos com reações pacíficas diante dos fatos. Os professores e a gestão escolar não podem fugir dessa responsabilidade, pelo contrário torna-se um desafio constante construir práticas que possibilitem o diálogo e a mudança de atitudes, mesmo dentro do corpo docente que compõe a escola.

Compreender e aplicar isso, é também assumir que “o currículo é a construção de nós mesmos como sujeitos” (SILVA, 2002, p. 196), sendo a escola um campo onde se constroem conhecimentos científicos e também atitudinais, éticos, por assim se dizer, de comprometimento com o mundo no qual se vive. É o espaço onde identidade e conteúdos escolares vão dialogar e construir formas de saber significativos à própria vida do estudante.

Nesse contexto é importante, sem dúvida, compreender que a escola é um espaço onde as diversidades culturais e religiosas se encontram. “A cultura não deve ser vista como um tema e nem como disciplina, mas como um eixo que orienta as experiências e práticas curriculares” (GOMES, 2008, p. 28), sendo assim é necessário que haja um diálogo, construtivo de conhecimentos, na sala de aula onde se possa reconhecer a riqueza da diversidade existente no mundo e ainda perceber o que cada uma pode contribuir com o nosso mundo e com a nossa vida. Não significa querer impor uma ou outra forma de cultura como a “melhor”, e julgar a outra como “pior” outrossim perceber que todos podem coexistir de forma pacífica.

No caso do componente de Ensino Religioso, não pode ser diferente. Baseado no princípio da laicidade e da discussão realizada até aqui, pode-se corroborar com a afirmação de Passos (2006): “também no caso do ER, o ato de ensinar não significa transferir conhecimento religioso, mas assumir a religião como um dado a ser conhecido como parte da apreensão da realidade, da formação do sujeito e da responsabilidade para com a sociedade” (p. 39). Dessa forma, entender as tradições religiosas e seus aspectos sociais e históricos, possibilita compreender a própria história e organização da humanidade, em suas diferentes formas culturais de vida.

Nesse momento podemos dizer que adentramos em um ponto crucial de nossa discussão, que é a formação de professores de Ensino Religioso. É de algum modo desafiador pensar em todo esse contexto cultural, de necessidades de entender e dialogar com outro, sem entender o papel fundamental do professor em desenvolver práticas pedagógicas condizentes com essa realidade. Podemos até reconhecer que o professor é um sujeito em eterna formação, mas não podemos negar que todos eles passam por um processo de formação inicial e que a partir destes momento tornam-se “habilitados” para trabalhar na escola.

E nesse sentido a interculturalidade, em sua grandeza, pode nos ajudar a entender alguns princípios necessários à prática docente de professor de Ensino Religioso. De acordo com Pozzer (2014):

A formação docente dentro da perspectiva da interculturalidade é um aspecto crucial e determinante, pois, os formadores precisam recuperar a força da palavra, do direito de falar e do poder/autoridade da palavra no seu processo formativo, a fim de que sejam educados no ouvir/acolher/reconhecer os sujeitos do processo educacional, os educandos (p. 92).

Penso que os eixos apontados *ouvir, acolher e reconhecer*, necessitam ser fortemente reconhecidos e aplicados na formação de professores. Principalmente ao considerarmos que o sujeito que acessa os processos formativos não são “tabulas rasas”, que, pelo contrário possuem inúmeras experiências que marcam profundamente sua identidade e seu modo de se relacionar com o mundo e com as pessoas. Pode-se dizer que essa afirmativa é válida tanto na relação professor-aluno na escola, quanto na relação formador-licenciando na universidade.

Ouvir, significa de fato estar disposto a entender a situação, a conhecer as raízes culturais e identitárias do interlocutor e valorizá-lo enquanto sujeito ativo do processo educacional. *Acolher*, significa muito mais do que demarcá-lo em determinado lugar na escola/universidade, é ir além e possibilitar que mesmo na diferença possa haver sentido e significado em suas ações. *Reconhecer*, atitude que as vezes parece a mais difícil, significar principalmente reconhecer que o meu conhecimento e as minhas convicções não são únicas, que existem outras verdades, que o conhecimento se constrói na relação dialógica e que preciso estar em constante re-construção daquilo que considero sabedoria.

Nesse sentido, a Universidade Comunitária da Região de Chapecó – UNOCHAPECÓ, oferta desde o ano de 2009 o curso de Ciências da Religião – Licenciatura em Ensino Religioso. No mesmo ano o curso foi ofertado através do Plano Nacional para a Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, que, tem como objetivo ofertar cursos de licenciatura a profissionais sem habilitação e que estão em atuação na escola. O curso estrutura-se em oito semestres, onde os licenciandos de forma presencial participam das aulas nas sextas-feiras (vespertino e noturno) e no sábado (matutino e vespertino).

O perfil daqueles que acessam o curso, é diferenciado de outros cursos de licenciatura. Alguns deles (grande maioria) tem esse como segundo curso de licenciatura, ou seja, já são habilitados em outras áreas do conhecimento e veem no Ensino Religioso uma oportunidade de formação continuada e aprofundamento de conhecimentos. Todos já são adultos, há tempo terminaram o Ensino Médio, e portanto, já tem uma identidade muito mais definida, tem objetivos de vida, e se dedicam ao estudo com vontade de conhecer. Ao longo do curso, muitos deles reveem suas posturas de compreender o outro e os conceitos acerca das diferentes tradições religiosas.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso:

O curso busca constantemente, fornecer aos estudantes subsídios que garantem a construção de um professor capaz de interagir no ambiente escolar, estabelecendo cotidianamente, a relação entre conhecimentos formais com o contexto escolar e comunitário. Um professor capaz de mudar sua estrutura de pensamento frente às questões cotidianas (PPC, p. 3).

Embora em nenhum momento o Projeto aborde o conceito “interculturalidade”, a partir dessa citação podemos perceber que esse princípio encontra-se calcado em sua estrutura. Interagir com o ambiente escolar e estabelecer relações entre os diferentes conhecimentos são atitudes espontaneamente interculturais. Quando o egresso adquire essas qualificações, sem dúvidas sua prática escolar será de responsabilidade com àquelas características citadas anteriormente como próprias da relação intercultural na educação.

Abordado anteriormente, que o currículo nos constrói enquanto sujeitos (SILVA 2002), ao olhar para a matriz curricular do curso, podemos perceber o anseio de que, de fato o licenciando possa estabelecer uma forma de compreender o mundo e seus estudantes.

Os componentes ofertados possibilitam amplas reflexões sobre a educação, o processo de ensino-aprendizagem, sobre a história e a constituição de diferentes tradições religiosas, além do aprofundamento dos valores e da ética das tradições religiosas.

Vale ressaltar que o curso procura estabelecer consonância entre os componentes ofertados com os eixos de conteúdo para o ensino religioso propostos pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER. A saber: Culturas e Tradições Religiosas; Escrituras Sagradas e/ou Tradições Oraís; Teologias; Ritos e Ethos (FONAPER, 2009). Esses eixos, despertam os estudantes tanto para o conhecimento das tradições quanto para o tratamento com respeito frente as diferenças que se evidenciam. Nesse sentido, encontraremos ao longo da matriz curricular do curso de Ciências da Religião componentes como: *Textos e Narrativas Sagradas: africanas, indígenas, orientais, ocidentais; histórias religiosas da América Latina; éticas e ensino religioso*; que possibilitam aprofundar saberes relativos as tradições religiões religiosas. Essa abordagem específica contribui para que o estudante possa conhecer como se estruturam as religiosidades, perceber semelhanças e poder identificar formas de dialogo construtivo de saberes.

Componente curriculares como: *filosofia, sociologia, antropologia psicologia*; também estão presentes a fim de disponibilizar quadros de referência para a reflexão ampliada do fenômeno religioso. Com isso o licenciando terá outras possibilidades de pensar e estabelecer conhecimentos sobre o assunto, muito além o que sua própria realidade (religiosa) apresenta.

Visto que o curso visa prepara professores, não poderia faltar componente como: *didática; metodologia do ensino religioso; estágio curricular*; estes componentes tem como objetivo contribuir para que o estudante vá construindo suas formas de tratar pedagogicamente com as tradições religiosas e com a diversidade cultural presente na sala de aula. O componente de estágio curricular (obrigatório), tem possibilitado um re-significar da docência dos acadêmicos envolvidos.

A turma egressa do ano de 2013, realizou o estágio em forma de oficinas pedagógicas. A partir das pesquisas realizadas para produção do Trabalho de Conclusão de Curso, os diferentes grupos preparam atividades com aprofundamento teórico sobre os temas e atividades práticas a serem desenvolvidas, com isso os alunos da escola puderam fazer exercícios de alteridade e de interculturalidade durante a atividade. De acordo com Oliari (2014):

Na verdade esse trabalho, interativo, participativo, coletivo, promoveu, na formação desses professores, algo que vai permanecer latente nas ações cotidianas e com certeza vai se refletir na escola onde atuam, pois acredito que quando se aprende a fazer na universidade, é mais fácil movimentar a escola onde se trabalha (p. 174).

Nesse texto há uma narrativa sobre como se desenvolveu todo o processo do estágio da turma. Destaco essa citação em especial para dizer que o curso (corpo docente e coordenação) busca desenvolver o protagonismo dos estudantes através do entrosamento de todos nas atividades, mas principalmente na escuta atenta de propostas e no apoio prestado. O estágio de docência, nesse caso, foi um exemplo claro de proposição feita pelos acadêmicos, aceita e apoiada pela coordenação e que possibilitou uma experiência única no percurso formativo dos acadêmicos.

Na realização deste estágio (componente obrigatório da formação de professores) pode-se perceber que o acadêmico tornou-se sujeito ativo de todo o processo propondo, construindo e avaliando a caminhada. Além disso, as atividades desenvolvidas tinham como estratégias desafiar os alunos da educação básica a pensar e a construir conceitos relativos aos temas trabalhados e produzir objetos físicos (utilizando argila, miçangas, papel) e a apresentá-los dialogando com os professores e a turma de colegas. Em todos os momentos valorizou-se a participação ativa dos alunos e o retorno foi visivelmente perceptível através do envolvimento e da colaboração de todos.

Após a conclusão do curso (da turma que ingressou em 2009) quatro egressos tornaram-se professores efetivos de Ensino Religioso na rede estadual de ensino de Santa Catarina, tendo assumido as vagas por terem sido aprovados no concurso do ano de 2012. Dois concluintes da turma ao longo da graduação já estavam cursando mestrado em educação na UNOCHAPECÓ (e outros dois de turmas anteriores já estavam no processo), buscando adquirir mais conhecimentos e excelência nas práticas pedagógicas desenvolvidas. Muitas pesquisas e atividades pedagógicas são apresentadas e publicadas, por alunos e professores, em eventos da área organizados pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER, pela Associação de Professores de Ensino Religioso de Santa Catarina – ASPERSC e por universidades que promoveram espaços de discussão sobre a temática.

Dois egressos do curso assumiram um papel importante frente as discussões e construções do Ensino Religioso no Estado de Santa Catarina vindo a assumir cargos na

diretoria da ASPERSC, como presidente e segunda tesoureira (gestão 2013-2015). A associação tem como objetivos, conforme seu estatuto, garantir espaços autônomos de encontro para reflexão e aprimoramento do Ensino Religioso; promover seminários, colóquios.. e contribuir com ações sistemáticas que promovam o ER nas escolas, mediante representação junto aos órgãos oficiais e articulação com instituições civis e religiosas. Isso demonstra o quanto o curso tem promovido de envolvimento referente ao comprometimento com ações de desenvolvimento. Além disso, recentemente (2014) o coordenador do curso (Leonel Piovezana) assumiu a presidência do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER.

O curso tem desenvolvido também a extensão, envolvendo os acadêmicos e egressos na organização de Colóquios Regionais de Ensino Religioso, cursos de formação continuada à professores de ensino religioso de outros municípios. Além disso, os egressos recentemente se envolveram na organização do II Seminário Internacional Culturas e Desenvolvimento, II Congresso Sul-brasileiro de Promoção dos Direitos Indígenas e V Colóquio Catarinense de Ensino Religioso, que ocorreram concomitantes na instituição (UNOCHAPECÓ) no mês de maio de 2014.

Orientados pelo princípio de desenvolver o diálogo interreligioso e intercultural desenvolvem-se muitas viagens de estudos, com vistas a observar e compreender a presença de distintas tradições religiões que não se instalaram na região de Chapecó (município sede do curso). As visitas são sempre organizadas com a presença de algum seguidor da religião, contribuindo para o esclarecimento de dúvidas que possam surgir ao longo do percurso. Os acadêmicos sempre se comportam de forma respeitosa provando que àquilo que aprenderam na teoria desenvolvem também na prática.

Nas palavras de uma pessoa que trabalha na gestão da 4ª Gerência Regional de Educação de Chapecó e Região – 4ª GERED (órgão de administração descentralizada da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina – SEDSC) “o curso de Ciências da Religião da UNOCHAPECÓ, é o curso que tem formado professores com grande diferencial e que estão fazendo a diferença nas escolas por onde passam”. Em sua percepção os egressos desse curso tem grande receptividade à interdisciplinaridade, ao trabalho em grupo e em desenvolver sua docência pautado por sentimentos de receptividade e humanidade frente a diversidade presente na escola.

Considerações finais

Sem dúvida, nas escolas de forma geral, há emergência de sujeitos que cada vez mais insistem pelo reconhecimento de sua identidade social, ética e religiosa, numa infundável diversidade. Diante disso surge a necessidade de um professor que entenda a aula não como momento de transmissão do conhecimento mas, sim, como um momento de constituição identitária, onde a aprendizagem seja mutua e implique em formas de diálogo onde as diferenças sejam pontos de construção de conhecimento e não de discriminação e exclusão.

Acolher, ouvir e reconhecer são adjetivos de destaque a contemplar na formação de Ensino religioso, principalmente no que tange, aprender sobre assuntos tão delicados quanto as religiosidades. Na verdade torna-se desafiador elaborar um curso de formação de professores, onde os profissionais possam ser habilitados com tais atitudes. Por isso estudar e ampliar os horizontes de reflexão na interculturalidade, possibilita ousar, com cuidados, e tomar posicionamentos de alteridade frente aos acadêmicos.

Nesse sentido o curso de Ciências da Religião da UNOCHAPECÓ tem se mostrado propiciador de momentos ímpares na formação de professores de Ensino Religioso na região de Chapecó -SC. Pode-se concluir que o curso, e os sujeitos que o compõe, contribuem na criação de espaços dialogais através das aulas mas, também, dos momentos além da sala de aula. Sem dúvidas esses profissionais estão chegando nas escolas e desenvolvendo trabalhos maravilhosos e isso faz com que a sociedade de forma ampla perceba a necessidade de dialogar mais, aproximar-se mais, e não de distanciar-se e excluir-se.

REFERÊNCIAS:

ARROYO. Miguel G. Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2005. 2º edição.

FONAPER. Parâmetros curriculares nacionais de Ensino Religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

GOMES. Nilma Lino. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

GREEN. Bill; BIGUM. Chris. Alienígenas na sala de aula. IN: SILVA. Tomaz Tadeu da (Org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2002. 2º edição.

MOREIRA. Antonio Flavio Barbosa; CANDAU. Vera Maria. Indagações sobre currículo: Currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

OLIARI. Gilberto. Estágio de docência no Ensino Religioso: uma experiência no PARFOR da UNOCHAPECÓ. In: BASTOS. Carmem Célia B. Correia; ZARDINI. Isaura M. Souza. O PARFOR e a formação de professores da educação básica. Porto Alegre: Evangraf/UNIOESTE, 2014.

PASSOS. João Décio. Ensino Religioso: mediações epistemológicas e finalidades pedagógicas. In: SENA. Luzia (Org.). Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo. São Paulo: Paulinas, 2006.

POZZER. Adecir. Interculturalidade e formação docente: possibilidades para reconhecimento da diversidade religiosa. In: CECHETTI. Elcio; POZZER. Adecir (Orgs.). Educação e Interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais. Blumenau: Edifurb, 2014.

SILVA. Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: Territórios contestados. IN: SILVA. Tomaz Tadeu da (org.). Alienígenas na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2002. 2º edição.

Síntese do Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências da Religião: Licenciatura em Ensino Religioso. UNOCHAPECÓ. Disponível em: <http://www.unochapeco.edu.br/static/data/portal/sites/ppc/40.pdf>, consultado em 14/01/2

ENSINO RELIGIOSO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Ilza Felix Pereira – (SEDEC)²²

Tânia Maria da Silva Rodrigues – (SEDEC)²³

Resumo: O Ensino Religioso enquanto componente curricular contribui para a formação básica do cidadão, é através dele que se busca compreender a valorização da vida, tendo como ponto central as perguntas existenciais: quem sou eu? De onde vim? Para onde vou? Pretendemos apresentar experiências exitosas de sala de aula, através de reflexões, liberdade de expressão dos educandos de forma respeitosa e dialógica. Nesse processo de interação é que acontece a construção do conhecimento, que promove situações diversificadas de ensino e aprendizagem. Esses valores favorecem o entendimento do respeito à diversidade cultural religiosa, tendo como foco central a importância de conhecer as diferenças, bem como trabalhar questões preconceituosas, propondo uma metodologia do saber cuidar do outro com afetividade e respeito, compreendendo assim, a dimensão sociocultural e religiosa de cada educando.

Palavras-Chave: Ensino Religioso, diversidade cultural religiosa, símbolos e imagens

Abstract: The Religious Education as a curriculum component contributes to the basic development of citizens, and it is through it that it pursues to comprehend the value of life, with the central point being the existential questions: who am I? Where did I come from? Where am I going to? We aim to present successful experiences from the classroom, through reflections and freedom of expression of students in a respectful and dialogic form. In this process of interaction occurs the construction of knowledge, which promotes various situations of teaching and learning. These values support the knowledge of respect for religious cultural diversity, with the center focus being the importance of knowing the differences and work prejudicial issues, proposing a methodology of knowing to care for others with affection and respect, therefore understanding the socio-cultural and religious dimension of each student.

Keywords: Religious Education, religious cultural diversity, symbols and images.

²² -Pós-Graduação em História. UFPB – Profª. do Ensino Religioso – Sec. De Educ./João Pessoa/PB. E-mail: ilzafelix@hotmail.com

²³ Pós-Graduação em Psicopedagogia, Letras e Lato-Senso em Ciências da Religiões (Cintep) – Grupo de Pesquisa – Gepai/UFPB. E-mail: taniamariarodrigues@hotmail.com

Introdução

Fazemos parte de uma Sociedade em que a multiplicação da iniquidade continua crescendo de forma assustadora e lamentável. Tendo o ser humano consciência desta realidade, manifesta-se procurando um meio pelo qual o mesmo possa aproximar-se do sobrenatural, revelando o desejo de manter-se em ligação contínua com o Sagrado, aberto para fazer qualquer tipo de sacrifício que o leve a estar em constante acesso aos conhecimentos religiosos, disponíveis em seu contexto cultural e social. Pode-se afirmar que é através desta procura que todas as iniciativas de busca do ser humano com o Sagrado, proporciona enriquecimento espiritual no meio em que o mesmo encontra-se. De acordo com os PCNER²⁴ (FONAPER²⁵, 2009, p. 43). “A constante busca do conhecimento das manifestações religiosas, a clareza quanto a sua própria convicção de fé, a consciência da complexidade da questão religiosa e a sensibilidade à pluralidade são requisitos essenciais no profissional do Ensino Religioso.” Essa busca de conhecimento religioso traz resultados positivos, em relação à incessante e inevitável indagação que o humano faz a si mesmo e aqueles que o cercam. O homem natural quer conhecer o desconhecido o Sagrado, o que para muitos é mistério.

Pode-se afirmar que esse humano está presente no ambiente escolar e aos poucos vai sendo inserido num novo saber multiplicador da aprendizagem. Entre os inúmeros meios de estudo que existem, pode-se destacar em especial, o conhecimento religioso, que enumera uma série de conhecimentos religiosos, através de misticismos presentes enlaçados às culturas e tradições religiosas. Todavia se faz cabível um aprofundamento real de um estudo que venha levantar informações verdadeiras a respeito dos inúmeros assuntos abordados nas aulas de Ensino Religioso, no processo de Ensino Aprendizagem.

O objetivo deste relato de experiência é apresentar os meios metodológicos usados nas aulas de Ensino Religioso do Fundamental (I e II), tentando causar um interesse que venha enriquecer o desempenho dos educadores nos conteúdos abordados nessas aulas; como também mostrar os assuntos aplicados, a desenvoltura e a escrita, no processo

²⁴ -Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso

²⁵ -Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso. Fundado em 26 de setembro 1995, em Florianópolis/SC, vem atuando na perspectiva de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, pesquisadores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular.

intelectual que cada aluno obteve nos assuntos ministrados sobre diversidade religiosa, as religiões orientais, estudos sobre os símbolos e a vida como um presente de Deus.

O Ensino Religioso num país laico

Por ser o Brasil um país laico, no sentido de todo cidadão e cidadã terem o direito de escolher a religião e de mudar quando achar conveniente, o Ensino Religioso se fez presente desde a colonização, embora voltado para a doutrina da religião católica romana.

No império, a Religião Católica passa a ser a religião oficial do Brasil. Entretanto, na primeira república, diminui o espaço do ensino religioso na sociedade, acontece à desvinculação entre a Igreja e o Estado, sendo reconhecida a diversidade religiosa.

No período imperial o Ensino Religioso, não mais ministrado pelos jesuítas e sim responsabilidade do Estado, ele está submetido à metrópole como aparelho ideológico.

Podemos afirmar que atualmente o Ensino Religioso é uma disciplina que faz parte do componente curricular, onde existe o conhecimento e o diálogo, cujo objeto de estudo é o fenômeno religioso. De matrícula facultativa, contribui para a formação do educando, ministrado nos horários normais das escolas públicas do ensino fundamental, respeitando a diversidade cultural religiosa, não podendo existir qualquer forma de proselitismo. Isto é o que determina o artigo 33 da lei nº 9394, de 20 de novembro de 1996, que passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 33. O Ensino Religioso de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito da diversidade cultural religiosa do Brasil, vedados quaisquer formas de proselitismo.

O Brasil por ser considerado um país laico, deu abertura para a efetivação do Ensino Religioso escolar respeitando a diversidade cultural religiosa. Portanto o direito dos educandos de fazer suas escolhas, sem discriminação, eliminando assim todas as formas prosélicas de preconceito. FREIRE assegura que: “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.” (2006 p. 35).

É justamente na diversidade cultural religiosa que acontecerá um envolvimento com a religião do outro. E para que isto aconteça se faz necessário que o educando entre num

processo contínuo de ensinamentos que venham promover ao mesmo, o espaço de fazer sua própria escolha, e sempre conscientizá-los da necessidade e do cuidado que se deve ter para não invadir o direito de escolha que o outro tem de ir e vir.

FREIRE afirma ainda que: “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia.” (2006 p.36) A educação oferece ao educando um meio pelo qual a sociedade está atrelada numa busca incessante de ser e de conhecer, de ir e vir e que envolve o ser humano em todos os aspectos: físicos, psíquicos, espiritual, social, intelectual e moral e principalmente no que se diz respeito às condições de vida da pessoa em geral. Afirmamos que é nessa realidade que se percebe, uma ação educativa que começa dentro de uma sociedade pequena, que é o espaço família e se estende até o espaço escola como uma maneira de promover mudanças, acontecendo de geração em geração, envolvendo todo tipo de aprendizagem nas diversas dimensões da vida.

De acordo com (DURKHEIM, 1967, p. 85): “A educação satisfaz, antes de tudo, as necessidades sociais, e isto quando se investe cautelosamente e de maneira cuidadosa nos primeiros anos de vida dos filhos, a fim de que no futuro haja uma aceitação e compreensão para com o outro.” São nas aulas de Ensino Religioso que o educador precisa ficar atento, procurando envolver o educando, e oferecer ao mesmo o conhecimento religioso, que para este é algo completamente novo. Vale salientar que é lentamente o processo de entendimento, levando-o a ver que esse conhecimento religioso é um patrimônio da humanidade que se encontra à sua disposição no cotidiano escolar, contribuindo para uma formação cidadã.

A escola tem a função e o dever de ajudar investindo intelectualmente no educando a se libertar de estruturas opressoras o que impedem de progredir e avançar por meio da reflexão, anulando prisões preconceituosas.

Vejamos o que nos afirma (PCNER, 2009, p. 44). “A educação escolar tem possibilitado historicamente o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e ao mesmo tempo o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa, através de valores e atitudes.” Portanto, essa afirmação nos transporta para uma dimensão respeitosa de aceitar a bagagem cultural dos educandos, considerando seus valores adquiridos em seu contexto familiar.

Todavia, percebemos que tais valores devem ser cultivados pelos educadores de maneira respeitosa e dialógica, enquanto facilitadores do ensino e da aprendizagem, um dos objetivos essenciais ao Projeto Político Pedagógico da escola. “Essa

responsabilidade atribuída à escola como consequência do projeto educativo, comprometido com a democratização social e cultural, coloca o Ensino Religioso na função de garantir que todos os educandos tenham a possibilidade de estabelecer diálogo.” (PCNER, 2009 p. 45).

Com essa afirmação deduz-se então, que este profissional está aberto para manter o diálogo inter-religioso, provocando o equilíbrio entre o falar e o escutar.

A diversidade religiosa promove o respeito pelo espaço do outro

O Ensino Religioso é firmado no respeito à diversidade cultural do cidadão. A diversidade cultural religiosa do Brasil tem abertura para a presença de todas as variantes no sistema escolar. Portanto, pode-se afirmar que a escola por ser um bem público, está, portanto aberta à diversidade cultural religiosa.

Sendo assim, confirma-se que no ER²⁶ não se permite a possibilidade de se agir com proselitismo, e sim, dar-se abertura para o diálogo inter-religioso, essencial para que se assegure o respeito à diversidade cultural e religiosa.

Segundo HOLMES (2010, p. 48) assegura que:

Atualmente, o respeito à diversidade constitui-se como um fator de desenvolvimento pessoal, bem como um caminho para a sustentabilidade ambiental do planeta. Nessa diversidade inclui-se o ser humano como um ser que precisa ser respeitado pelas suas diferenças, tais como, racial, social, cultural e religiosa.

De acordo com a afirmativa da autora, deduz-se então, que este tema tem sido muito explorado em discussão pela sociedade no que diz respeito às diferenças religiosas, no que nos leva a refletir no bem estar do nosso Planeta Terra, como um tema que aborda a cultura de Paz.

Por ser a escola um ambiente adequado para se promover o conhecimento da trajetória dos diversos grupos sociais, por essa razão faz-se necessário que os saberes abordados sejam pesquisados, contextualizados historicamente e socialmente de maneira interdisciplinar, com um olhar voltado para promover o respeito pelo outro, tendo sempre o cuidado de não só tratar sobre as culturas, mas sim de relatar a diversidade

²⁶ -Ensino Religioso

cultural. Os saberes ministrados pela disciplina do Ensino Religioso devem ser discutidos e pesquisados dentro desse espaço escolar, pois esses tipos de ensinamentos se tronam grandes desafios tanto na atualidade como na educação.

Os símbolos e o lúdico como segmentos didáticos

Mediante as diversas religiões existentes, percebe-se o quanto os símbolos enriquecem a vasta construção desse conhecimento, contribuindo para a ampliação de mundo que acontece através da interação entre as pessoas, dando sentido à vida, por meio da linguagem, histórias, lendas, provérbios e metáforas.

Para (MARDONES, 2006, p. 103)

O Símbolo é a linguagem expressiva da experiência religiosa. Sem o símbolo não saímos da clausura no mundo da eminência nem nos abrimos à alteridade ao outro. Há uma fragilidade inata ao caráter símbolo que faz com que a racionalidade simbólica, seja propensa à manipulação e aos excessos, do objetivismo e do subjetivismo já mostrados. Pois, o pensamento simbólico sem pensamento crítico é fraco.

De acordo com essa afirmação, significa que, o pensamento simbólico e o pensamento crítico se completam. Os dois juntos garantem mais força e enriquecimento contínuo na experiência religiosa, no crescimento que acontece por intermédio da relação que ambos oferecem por estarem em comum acordo.

Em cada cultura religiosa estudada, pode-se observar a vasta riqueza dos símbolos, bem como a sua representação na diversidade cultural religiosa.

Vale salientar que para os educandos é algo completamente novo que gera um saber que antes era indiferente e quem sabe, até fosse ignorado ou esquecido pela grande demanda.

De acordo com (OLIVEIRA, 2008, p. 23).

O Símbolo possibilita o ser humano a se conectar dimensões espaços-temporais cada vez mais distantes do momento presente. A memória de evocação substitui e engloba a de reconhecimento, ao plano do movimento no qual o aluno agia (sincrônico) acrescenta-se o das lembranças imagéticas (diacrônico).

As representações simbólicas se manifestam ainda no primeiro ano de vida, começa a acontecer por meio dos rituais considerados como pré-simbólicos. Toda essa organização da realidade se conservar e puder ser vivida, como nos rituais amados pelas crianças. Todo comportamento manifesto sugere que haja um período latente de formação. Pode-se afirmar que essa construção ocorre por meio do registro cada vez maior e mais internalizado do vivido.

Essa mesma autora assegura ainda, (2008 p. 22) que:

O ser pequeno como tem necessidade de um porto seguro centralizado sem si, em seu contexto mais imediato, para daí se aventurar em inovações. Pois o rituais pré-simbólicos, como a hora de dormir, quando a mãe canta a mesma música e o bebê se aninha aconchegando no seu cobertor, que abrem caminho para as representações simbólicas.

Pode-se afirmar que esta construção do simbólico acontece na linguagem como instrumento maior. É a linguagem capaz de manter em todo o tempo a dupla versão das demais manifestações simbólicas, tanto a pessoal como também a de expressão própria e sem desmerecer a de comunicação, consolidando a formação da identidade pessoal e sócio-cultural, pois é com a crescente tomada de consciência de si, do outro e da relação eu - outro.

A elaboração de uma linguagem simbólica favorece na descoberta e experiência dessa realidade, portanto, pode-se considerar que os aspectos essenciais que orientam a ação pedagógica do Ensino Religioso a pedagogia do limite, a linguagem simbólica, os livros Sagrados e a dimensão dos valores, tão significativos para a vida.

Segundo (NASSER, 2006, p. 23):

O Símbolo possui vida. A vida do símbolo tem sua duração, ele nasce da necessidade de uma expressão que é maior do que as palavras disponíveis, desenvolvem-se quando alimentado e desaparece de morte matada, quando destruído, ou de morte morrida, quando deixa de ter significado e não representa mais o que um dia representou. Os símbolos são assim, representam algo, encontram-se no lugar de um sentimento, de uma pessoa, de um momento. E, quando alimentado, permanece vivo.

De acordo com esses autores, as representações simbólicas significam algo que passa de uma geração para a outra geração. Percebe-se que, ao longo da história, o símbolo foi assumindo outras dimensões ao ponto de não apenas representar um simples objeto, mas algo que fala, emociona e transmite algo. Portanto, a didática do símbolo não deve ser vista como mais um recurso didático, dinâmica ou ação cognitiva, mas como atividade educativa enriquecedora que proporciona valor e procura dar sentido a vida, favorecendo o abstrato e oferecendo boa perspectiva didática.

O profissional precisa ter um olhar pedagógico que lhe assegure o direito de observar por meio das atividades espontâneas como os jogos, brinquedos, desenhos, como também das produções escolares, os possíveis entraves na aprendizagem.

A base do repertório científico como sustentação para toda sua vida acadêmica, começa nas séries iniciais onde se constroem e se estabelecem a sua socialização. É no contexto escolar que o educando inicia e amplia a sua relação sociocultural com o outro. A qualidade dessa relação, acontece através dos recursos internos que o educando recebe, como também das condições internas e da formação profissional responsável por esse processo ensino aprendizagem.

Para (Bossa, 2008, p. 15).

Jogar com o educando permite ao professor reconhecer e compreender o seu mundo interno, suas transparências positivas e negativas, necessidades, ansiedades básicas e os mecanismos que estão na base das relações objetivas. Permitindo ainda o reconhecimento da fantasia inconsciente de sua enfermidade bem como de cura.

É através da atividade lúdica que o aluno expressa seus conflitos, o que nos permite reconstruir seu passado, substituindo-o pelo presente. Portanto, é por meio da observação como também da participação na brincadeira que os educandos nos permitem reconhecer a normalidade e no processo do desenvolvimento.

Os jogos, de regra trazem grande interesse para o aluno. O ludo, dominó, corrida, cartas de baralho, trilha, dama, xadrez, facilita ao mesmo o manejo de suas forças internas na luta pela adaptação e conhecimento do mundo.

Como afirma (BOSSA, 2008, p. 12). “O jogar em grupo e jogar pelas regras é uma forma de canalizar produtivamente os impulsos, tirando proveito e dando-lhes vazão sem perder o controle sobre eles. Além disso, o jogo requer um bom nível de atenção e concentração.”

Segundo a autora os jogos contribuem para ajudar no limite dos educandos, e isto é proveniente das regras estabelecidas pelo próprio jogo, como também exige dos mesmos uma boa atenção e concentração e respeito pelo espaço do outro sem causar constrangimento. O brincar em grupo trabalha o companheirismo, a unidade e a perseverança na busca pela vitória.

“Os jogos combinam sorte e aptidão intelectual e permitem simbolizar as vicissitudes impostas pela vida. O ludo representa uma prisão inicial cuja saída depende da sorte, uma vez liberto percorre um caminho onde aparecem obstáculos e vantagens que podem levar ao sucesso ou ao fracasso” (BOSSA, 2008, p. 14).

As imagens no cotidiano escolar

O estudo sobre as imagens em sala de aula exige do educador de Ensino Religioso, uma postura de pesquisador apaixonado por esses conteúdos, de forma que o mesmo venha entender as narrativas por meio das imagens, e trabalhar conforme algumas temáticas, mas para que isto aconteça, se faz necessário que se vista da roupagem de um somador de conhecimentos científicos, onde ocorra o fortalecimento, e o mesmo se enriqueça, ao ponto de fazer com que o alunado compreenda o ensino sobre determinado assunto a respeito do Sagrado.

De acordo com (MARDONES, 2006, p. 190):

Cada Cristão tem uma imagem de Deus, trata-se de uma simplificação que busca determinar o que chamamos de “imagens predominantes de Deus”. De acordo como nos mostra a pastoral e a teologia, usa ou possui várias imagens de Deus que aplica segundo contextos e situações diversas e que mudam com o passar do tempo. O Crente vive Deus puramente. Não existe somente uma imagem ou símbolo que aprenda o que quer dizer quando diz/imagina “Deus”. Algumas vezes poderá usar a imagem-símbolo de Deus como Rocha, outras como Águia, e outras vezes como Criador, Pai ou Força.

O pensamento teológico nos afirma que a necessidade de usar várias imagens de Deus, pode expressar algo de sua grande e imutável riqueza. Pois toda e qualquer representação imaginativo-simbólica de Deus, termina tanto velando como revelando aspectos de Deus, apesar de que todas não passam de imaginações do Transcendente e

não algo real. E isto, por não haver como registrar tal imagem. Para (MARDONES, 2006, p. 191).

Se faz necessário não esquecer da tendência iconoclasta do segundo mandamento do Êxodo: Toda imagem de Deus é a proibição de coisificar uma representação como expressão verdadeira de Deus. Todas são meros balbucios humanos que tem que terminar no silêncio, no reconhecimento que ocultam, e velam o rosto de Deus. Por isso, uma imagem simbólica de Deus que aprisione e não liberte ou desencadeie uma crítica de sua própria representação é imagem mortal e idolátrica.

Mediante tais afirmações, vale salientar que o texto não diz respeito apenas ao Deus dos cristãos, mas há imaginários diversos que possuem uma conotação de Superior espiritualmente falando para vários povos e culturas. Sendo assim, é importante afirmar que a construção das imagens diz respeito a um processo que foi e se torna presente em diversas religiões, histórias e culturas humanas. Portanto, a imaginação é como uma escola que tem a capacidade de construir a coerência do Ser, para ter e projetar suas imagens sempre que necessário for.

A imagem é um dos inúmeros recursos capaz de trazer à existência aquilo ou aquele assunto que para muitos já não existe, mas, dá vida e resgata do baú do esquecimento algo que foi e é de grande valor para a sociedade em geral, sem contar que é um dos recursos didáticos facilitador da compreensão e do entendimento do aluno para determinados assuntos religiosos.

Experiências em sala de aula

Os recursos de ensino aplicados em sala de aulas do Ensino Religioso com símbolos, lúdicos, jogos e imagens têm causado efeitos positivos no processo ensino-aprendizagem, causando um interesse cada vez maior para os educandos, e isto graças a esses métodos aplicados por meio de TV, no uso do vídeo, peças teatrais, dramatizações, maquetes, confecções de símbolos com imagens em desenhos, baú de símbolos. Seminários de aulas, confecção de cartazes, jogos de Inteligência, pesquisas das diversas religiões existentes no universo religioso que representam a sociedade

religiosa no geral. Portanto, é através da pesquisa que educadores e educandos produzem saltos de qualidade.

Para (FREIRE, 1996, p. 29): Ensinar exige pesquisa. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Vale salientar que também as autoras (OLENIK E DALDEGAN, 2003, p. 16), asseguram que: “Vale ressaltar que essas situações de aprendizagem, devem favorecer o desenvolvimento das dimensões: afetiva, física, intelectual, social e religiosa do educando, [...]”

Ao trabalhar em grupos com as principais religiões orientais e ocidentais com o oitavo e nono ano, formamos grupos, e cada equipe ficaram responsáveis para a apresentação de entrevistas, mine aulas, dramatizações, e confecções de cartazes.

No sétimo ano foi trabalhado a respeito da diversidade religiosa, onde cada grupo optou por um determinado segmento religioso. As equipes fizeram uma visita ao segmento escolhido, pesquisaram a respeito do mesmo e construíram maquetes e apresentaram suas pesquisas juntamente com os materiais construídos pelos mesmos e fizeram suas exposições e explicações em sala de aula.

No sexto ano foi explorado a respeito dos símbolos que se fazem presentes nas diversas religiões. Em dupla, foi elaborado um levantamento dos símbolos que existem em cada igreja que a dupla frequenta, confeccionaram os símbolos com materiais recicláveis, e por fim, as duplas apresentaram os símbolos e explicaram a função que cada um ocupa no seu segmento religioso.

No quinto e quarto anos, foi trabalhado com a alteridade, onde os alunos foram ao quadro branco para participarem de um jogo de inteligência, onde o aluno deveria procurar respeitar o espaço e o direito de escolha do outro.

Nas turmas do terceiro ano, por meio do tema trabalhado: “O mundo todo no armário, foi elaborada uma atividade, no quadro branco, os alunos participaram do jogo da lembrança, onde cada um desenhava um símbolo religioso que existe em, sua comunidade Igreja.

Com o segundo ano foi ministrado em contação de história e com uso de imagens, a respeito de “um baú chorão”, com massa de modelar os alunos fizeram objetos que representam os sentimentos bons que existiam no baú.

E com o primeiro ano foi ministrado em contação de história a respeito do “silêncio das borboletas”, foi utilizado o uso de imagens, como atividades colorir um fantoche de dedo.

Já no pré - I e II foi usada a mesma lição do primeiro ano, sendo que a atividade foi com músicas e imagens para colorir.

Foi um trabalho gratificante, diante do resultado obtido e prazeroso para os educandos que participaram e se empenharam para a realização de uma boa apresentação. No final, todos os alunos tomaram consciência da filosofia, da doutrina das principais religiões orientais e ocidentais, destacando os seus valores.

Considerações

Esses relatos de experiência nas aulas do Ensino Religioso com esses recursos utilizados, acima foram capazes de gerar influências e interesses pelo conhecimento científico. Conforme os (PCNER, 2009, p. 35). “A escola por sua natureza histórica tem uma dupla função: Trabalhar com os conhecimentos humanos sistematizados, historicamente produzidos e acumulados, e criar novos conhecimentos”. Portanto, é importante que a educação repense a respeito da condição de reformular e estender o conhecimento dos docentes, considerando a diversidade cultural religiosa no contexto escolar.

O educador do Ensino Religioso necessita abraçar com amor, dedicação e sinceridade, procurando sempre investir provendo temas sugeridos pela demanda de alunos. E ao ministrar as aulas, ter sempre a atenção necessária para a utilização dos recursos didáticos acompanhados com dinâmicas, capazes de criar uma interação entre os educando e educadores, por meio do respeito mútuo e do diálogo contínuo no decorrer das aulas.

Vale salientar que o (FONAPER) proporcionou para o Ensino Religioso, meios para facilitar e ajudar os professores e coordenadores que com disposição e amor abraçaram essa causa, trazendo a existência: Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNER), tendo em destaque um objetivo importante que é: “Facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das inúmeras tradições religiosas”, (PCNER, 2009, p. 47).

Isto representa um crescimento na história da educação brasileira, onde educadores de várias tradições religiosas, conseguem trabalhar uma proposta educacional, que é a do Ensino Religioso, tendo como meta o respeito pelo transcendente do outro, numa visão libertadora, respeitosa e dialógica para uma cultura de paz.

Trabalhar com os recursos simbólicos, lúdicos e imagens, ocupou um papel importante no processo ensino aprendizagem, favoreceu aos alunos momentos atraentes, prazerosos, além de tornar as aulas mais dinâmicas contribuindo para buscar a atenção dos educandos para o ensino a respeito da diversidade existente no contexto escolar bem como se tornarem multiplicadores do bem.

REFERÊNCIAS:

BOSSA, Nádía A. OLIVEIRA, Vera Barros. Avaliação Psipedagógica da Criança de Sete a Onze Anos. Rio de Janeiro- Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso e Escola Pública: O Curso Histórico de uma Polêmica entre a Igreja e o Estado no Brasil. Belo Horizonte, Faculdade da Educação da UFNG, Educação em Revista nº 17, junho, p. 37, 1993.

DURKHEIM, Émile. Educação e Sociologia. Estudo da Obra de Durkheim Prof. Paul Faulconnet. São Paulo. 7 edição. Edições Melhoramentos Biblioteca de Educação – 1967.

FONAPER. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. 6ª edição, São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, 27 edição, Editora Paz e Terra, 1996.

HOLMES, Maria José Torres. Ensino Religioso: problemas e desafios. Dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões, 186 F. UFPB – João Pessoa, 2010.

MARDONES, José M. A Vida do Símbolo: a dimensão simbólica da religião. São Paulo: Editora Sal e Terra. 2006.

NASSER, Maria C.C. O uso de Símbolos: sugestões para sala de aula. São Paulo: 2006.

OLENIK, Marilac Loraine R. DALDEGAN, Viviane Mayer. Encantar: uma prática pedagógica no ensino religioso. 2 edição: Petrópolis, Vozes, 2004.

WACHS, Monfredo. Caminhos Didáticos da Linguagem Simbólica. Diálogo: Revista do Ensino Religioso – nº 51. S. Paulo – Agosto, 2008.

www.fonaper.com.br

EDUCAÇÃO EMANCIPADORA E CONSCIÊNCIA DE MUNDO: O DESAFIO DA DOCÊNCIA NO SÉCULO XXI
EMANCIPATING EDUCATION AND AWARENESS OF WORLD: THE CHALLENGE OF TEACHING IN THE 21ST CENTURY

José Heber de Souza Aguiar*

Resumo: Num mundo plural como o que vivemos hoje, com tantas forças que interferem na formação dos seres humanos, qual é o lugar da educação? Qual educação é necessária? A quais propósitos ela deve servir? Como pensar a educação escolar numa sociedade pressionada por forças que lhe impingem a competição e o individualismo? É possível uma educação que, contra as forças do individualismo e da competição, prime por um “paradigma de colaboração”? É possível uma educação plena de eticidade, que priorize a solidariedade social? Diante de um ensino centrado no indivíduo e no inculcar de conteúdos - uma educação “bancária”, como acusa Paulo Freire -, urge uma educação emancipadora, pois imbuída de politicidade, possibilita a “leitura do mundo”, favorecendo, assim, uma consciência planetária. Faz-se necessário, para tanto, formar professores emancipados, capazes de proceder à “transformação progressiva da consciência” pela educação. Estas são questões que buscamos discutir nesse texto, valorizando uma educação libertadora, capaz de esperança.

Palavras-Chave: Formação de Professores; Educação Emancipadora; Solidariedade; Cooperação.

Abstract: In a plural world as we live in today, with so many forces that interfere in the formation of human beings, which is the place of education? What education is required? To what purposes it should serve? How to think the school education in a society pressed by forces that foist it competition and individualism? Is it possible that an education, against the forces of individualism and competition, prime by a "paradigm of collaboration"? Is it possible that a full education of ethic prioritize social solidarity? In the face of an individual-centered education and in inculcating contents - a "bank " education, as Paulo Freire accuses, an emancipating education is urged, for imbued with politics, it enables the "reading of the world", thus favoring a planetary consciousness. It is necessary, therefore, to train emancipated teachers, able to carry out the "progressive transformation of consciousness" for education. These are issues that we try to discuss in this text, valuing a liberating education, able of hope.

Keywords: Training of teachers; Emancipating Education; Solidarity; Cooperation.

*Graduado em Teologia (Unilasalle/Canoas), mestre e doutorando em Teologia sob a área de concentração “Religião e Educação” pela Escola Superior de Teologia (EST/São Leopoldo), Instituição na qual é membro dos Grupos de Pesquisa “Currículo, Identidade Religiosa e Prática Educativa” e “História do Cristianismo na América Latina”. É professor no Centro Universitário La Salle – Unilasalle. E-mail: <jose.aguiar@unilasalle.edu.br>.

Considerações Iniciais

Para uma reflexão acerca da educação e do que se espera dela, no limiar do século nascente, há que se considerar as contingências da contemporaneidade, e, por que não, buscar compreender, na leitura atenta do atual contexto, quais as forças preponderantes no que compete ao agir humano. De antemão, as forças que regem ou pretendem reger determinados comportamentos humanos, estão relacionadas ao sistema econômico capitalista e seus interesses. Tais forças têm relevância sobre as escolhas humanas, quaisquer que sejam. Nesse sentido, são forças formadoras e mantenedoras de um *ethos*, mas que, conseqüentemente, destroem perspectivas em vigência na medida em que fomentam um determinado modelo atitudinal.

O pluralismo de culturas, de opções políticas e religiosas, de modelos de educação e de subsistência, de ideias, etc. é uma reconhecida característica da humanidade em suas mais variadas expressões socioculturais. No entanto, há a tendência de se considerar somente em parte essa pluralidade. Ao mesmo tempo em que existe uma enormidade de caminhos possíveis nos vários âmbitos supraelencados, há a tentativa de homogeneização de muitas dessas opções. Assim, ante a diversidade de culturas, um determinado modelo cultural deve sobrepor-se aos outros; ante as várias opções religiosas, uma determinada perspectiva deve ser salientada, o mesmo se procede quanto às alternativas de modelos políticos, econômicos, de educação, etc. O critério é priorizar os meios que favoreçam a manutenção do sistema em voga, em sua lógica. Num mundo plural como o que vivemos, com tantas forças que interferem na formação dos seres humanos, a educação tem especial relevância. Ela deve estar atenta aos movimentos que atuam na formação humana, primando por perspectivas que atendam a interesses sociais amplos, solidários e coletivos.

A modernidade: o indivíduo e a contínua ânsia por consumir felicidade

A modernidade, desde seu início, foi essencialmente condicionada pelo pensamento individualista, consumista e anticomunitário, próprio do sistema econômico capitalista. Tal forma de comportamento é alimentada, pois sobre ela se instala o referido sistema econômico, que, necessitando de uma massa controlável, destruiu – e destrói – perspectivas comunitárias para potencializar sua ação de maneira predominantemente isolada. Destarte, a modernidade, embrenhada pelo *ethos* do sistema econômico em

discussão, “elimina do pensamento e das relações humanas qualquer resquício de uma ética comunitária na qual um ser humano é responsável pelo outro e pelo seu meio ambiente.”²⁷

O capitalismo moderno, globalizado, é um fenômeno econômico que se tornou também fenômeno político e cultural capaz de integrar a si as sociedades com seus modos de organização e seus *ethos*, impingindo nelas sua forma de comportar-se. O sociólogo francês, Alain Touraine, compreende o capitalismo globalizado como uma “forma extrema de capitalismo que não tem mais contrapeso”²⁸ e cuja dinâmica está vinculada à competição e à concorrência, o que a identifica, influenciando o percurso da história.” Como atentado por Touraine, a característica predominante do capitalismo é a competição centrada em ações individuais que se poderia compreender como uma espécie de darwinismo econômico em que sobrevive o mais “forte”, o mais competitivo, minando as iniciativas concorrentes, destruindo-as. Ora, na medida em que esse modo de comportar-se se torna o *modus vivendi* das pessoas em sociedade, passa-se, assim, à predominância do desejo de competição sobre o desejo de solidariedade. A competição e o individualismo praticamente se transformaram na maneira de comportar-se das pessoas.

No modelo econômico em tela o ser humano é considerado somente enquanto consumidor – *homo consumericus*, na acepção do filósofo francês Gilles Lipovetsky -, e dito sistema sobrevive a partir do “incitamento perpétuo da procura, da comercialização e da multiplicação indefinida das necessidades”²⁹. Esse ser humano transformado em consumidor tem como energia o desejo insaciável de felicidade que acredita encontrar no objeto de consumo. Questionando a vontade extremada de consumir, costumeiramente entendida como inata aos seres humanos, Rieger³⁰ afirma que esse desejo consumista é criado e permanentemente mantido pela indústria da propaganda, ou seja, existe uma forte interferência por parte do sistema econômico no desejo humano, agindo sobre ele não pela oferta do objeto de consumo em si, mas na provocação do interesse ao que o objeto remete: “felicidade” e “realização”. O sistema

²⁷ AHLERT, Alвори. *A Eticidade da Educação: o discurso de uma Práxis Solidária/Universal*. Ijuí: Unijuí, 1999. p. 102.

²⁸ TOURAINE, Alain. *Um novo paradigma: Para compreender o mundo hoje*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 34.

²⁹ LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70, 2014. p. 7-10.

³⁰ RIEGER, Joerg. Por que o consumismo não é o problema: Religião e desejo de remodelar o trabalho a partir de baixo. In: *Revista Concilium*. Petrópolis: Vozes, n. 357 (2014). p. 37.

econômico, conhecendo o desejo humano de felicidade, sobre ele busca influir, e o faz utilizando uma infinidade de ferramentas que se desdobram desde os meios de comunicação, às atividades de lazer e à própria educação, levando em consideração a felicidade almejada, isso pelo fato de o indivíduo ser “assumido como valor primordial”³¹.

Rieger³² acredita que o que move o consumo “não é em primeiro lugar o consumismo e o desejo, mas o imperativo econômico da crescente produção de bens, ideias e serviços em vista do lucro” pelo fato de haver toda uma indústria que mantém o desejo de consumo. Galbrath demonstra a relação cada vez mais existente entre produção e consumo, apontando uma infinita produção de necessidades intuindo a criação de desejos e, logo, de consumo:

A ligação cada vez mais direta entre produção e necessidades é fornecida pelas instituições da moderna propaganda e arte de vender. Estas não podem conciliar-se com a noção de desejos determinados independentemente, pois sua função central é criar desejos – produzir necessidades que antes não existiam.³³

A partir de Rieger e Galbrath se pode afirmar que o consumismo não é nato, mas provocado para se proceder, assim, à manutenção da lógica do mercado, “dos interesses econômicos dominantes a fim de manter a produção”. Desse modo, o mercado, intuindo manter a produção, necessita que haja o escoamento da mesma, para tanto, se faz necessário o constante consumo do que é produzido. Ora, sem consumo a contento não haverá escoamento, o que impossibilitará uma nova produção e emperrará o capital investido. Nesse sentido, se evidencia o ciclo produção-consumo-produção e, desse esquema, advém a necessidade de interferir no comportamento humano tornando-o afeiçoado ao consumo, como acena Rieger ao expressar que “os interesses econômicos dominantes procuram alcançar os níveis mais profundos de nossa humanidade, que nós não conseguimos controlar, e remodelar nossos desejos mais profundos.”³⁴ Com o intuito de “alcançar os níveis mais profundos de nossa humanidade” não seria também a educação um meio utilizado para se chegar a esse fim? Ou, ainda, até que ponto a

³¹LIPOVETSKY, 2014, p. 288-289.

³²RIEGER, 2014, p. 38.

³³GALBRATH apud RIEGER, 2014, p. 38.

³⁴RIEGER, 2014, p. 39.

educação é afetada por esses mecanismos mantenedores da lógica de manutenção do sistema econômico?

Educação conteudista centrada no indivíduo

O modelo neoliberal de mercado atinge seu ápice na medida em que se compromete com o que se compreende como “conhecimento inovador”, quanto à educação, conforme Demo. Para este pensador, o dito “conhecimento inovador” apresentado pelo neoliberalismo, nada mais é do que um mecanismo fabricante de “ignorância”, pois se trata de um conhecimento sem compromisso com a cidadania, mas apenas interessado na “inovação competitiva”. A partir do fomento do dito “conhecimento inovador” vazio de cidadania e, logo, sem compromisso com o mundo, se dá a manutenção de uma “ignorância mantida” a partir de uma “inconsciência consolidada” e, com isso, há o fenômeno da “negação de conhecimento”, pois o constructo neoliberal produzido tem o fim de “imbecilizar”³⁵ à medida que é cego de realidade e vazio de mundo.

A educação é vital para a manutenção da sociedade em todos os seus aspectos, seja na formação de seus cidadãos quanto à qualificação profissional, seja na formação dos mesmos quanto às dinâmicas sociais agregadoras de participação e coletividade. No entanto, em razão da constante e crescente força do sistema econômico que interfere na vontade do indivíduo considerando-o mero consumidor, a própria escola tornou-se mercadoria, como denuncia Gadotti, e “deixou de ser o lugar onde a gente aprende a ser gente, para tornar-se o lugar onde as crianças e os jovens vão para aprender a competir no mercado.” Ora, ao tornar-se mercadoria, a “escola perdeu seu sentido de humanização”, e, assim, a vida e a promoção da vida deixou de ser o seu eixo balizador. Não se pode pensar uma educação que não se preocupe com o ser humano, com sua condição de vida e com e suas necessidades, pois a educação não prescinde da vida, “a educação só tem sentido como vida. Ela é vida.”³⁶

Como mercadoria, a escola forma para a manutenção do mercado, atendendo, assim, o objetivo do sistema que a transforma em mercadoria. Para Demo a educação é relevante no sistema econômico, sobretudo no que toca à manutenção das “condições e relações de produção”. Nesse sentido, no capitalismo, a educação não consegue se colocar em

³⁵DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 40-41.

³⁶GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho*: Ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. p. 72.

primeiro plano, e o máximo que ela pode almejar é “civilizar o mercado, não, porém, dobrá-lo.”³⁷

Temendo o que é próprio da educação, a preocupação com a vida, e tudo o que isso significa nos âmbitos da organização social da vida, o neoliberalismo, “reconhecendo na educação apenas sua face produtiva”, busca “monitorar” o “domínio de conteúdos por mecanismos de controle, como Bancos de Desenvolvimento, mantendo a visão instrucionista do sistema.”³⁸ Demo acredita que, antes de qualquer preocupação com finalidade econômica, a educação deve ocupar-se com a cidadania. Nesse sentido, a educação deixa de ser domesticadora, ou seja, deixa de atuar de fora para dentro, habilitando para os interesses do sistema, e passa a agir “de dentro para fora”, possibilitando o despertar das “potencialidades do ser humano” capacitando-o a “abrir novos horizontes”, a partir de uma “consciência crítica” que o leva “ao saber pensar.” Atuando na formação de consciência crítica, a educação forma cidadãos, pessoas capazes de autonomia. Destarte, se pode compreender a afirmação de Gadotti de que “a ideia de autonomia é intrínseca à ideia de democracia e cidadania” uma vez que “cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo quem tiver poder, liberdade e autonomia para exercê-lo.”³⁹

Para Demo o Sistema Educacional brasileiro atua fortemente como “sistema de ensino” que exerce uma educação de cunho instrumentalizador na medida em que se ocupa “de treinamento, instrução [e] domesticação”.⁴⁰ Gadotti endossa a tese de Demo ao afirmar que predomina no Brasil uma educação de “cunho funcionalista” alimentada por uma “pedagogia conteudista” que, como consequência “acaba tirando a alma do professor, o seu entusiasmo, a alegria de construir o saber elaborado junto com os seus alunos. É uma pedagogia que sufoca a multiculturalidade própria de nosso tempo”.⁴¹ Como já aludido, ao Sistema econômico interessa consumidores, massa de manobra que mantenha o funcionamento do *status quo* do mercado, sem questioná-lo. Desta maneira, afirma Demo, ao interferir na educação, o sistema econômico vislumbra alimentar “a condição de massa de manobra, à medida que torna o aluno passivo, subalterno, reprodutivo”. E esse “aluno” torna-se mero reprodutor “marionete” sem “saber manejar

³⁷ DEMO, 1995, p. 49.

³⁸ DEMO, Pedro. *Cidadania Pequena: Fragilidades e desafios do associativismo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 91.

³⁹ GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 2006. p. 38.

⁴⁰ DEMO, 2001, p. 92.

⁴¹ GADOTTI, 2006. p. 35.

conhecimento com autonomia”.⁴² A educação não pode ficar a mercê dos interesses reprodutivos do sistema. Ela deve retomar-se, e desenvolver o que é próprio de sua vocação, a formação de sujeitos políticos, capazes de construir sua própria história:

A contribuição fundamental da educação está em fazer de alguém um sujeito capaz de história própria, ou seja, de combater a pobreza política [...] O impacto mais direto da educação não é econômico, mas *político* - forjar um sujeito capaz de reagir, organizar-se, combater, partir para a luta.⁴³

Como mero ensino de conteúdos a educação se desenvolve estreitamente relacionada aos fins que são, de maneira geral, os do sistema econômico em voga, daí ser uma educação meramente instrumentalizadora e domesticadora. A educação deve superar este aspecto instrumental vinculando-se à vida como um todo a partir de uma educação como “conhecimento” imbuído de criticidade, como reflete Demo. A educação, ligada ao conhecimento capaz de criticidade “pode ter impacto explosivo, quando faz emergir a consciência crítica e gesta o rebelde que prefere confrontar-se a submeter-se ao sistema dominante.”⁴⁴

A educação escolar é desafiada em sua “intencionalidade” a ir além da preocupação com o ensino técnico que habilita ao desenvolvimento de determinada profissão. Para Araújo a intencionalidade do ensino, “como referência que pretende guiar a atividade pedagógica” é central, e deve ser ampliada abordando o aspecto social, isso pelo fato de que “o que está em jogo é a formação social, a formação para a sociabilidade.”⁴⁵ Para que a educação se reinvente, no entanto, há que se repensar a formação de professores. A intencionalidade da educação com cunho social e de sociabilidade, deve ser a diretriz preponderante na formação dos educadores do presente para que seja possível a colheita de um futuro pleno de esperança.

⁴²DEMO, 2001, p. 92.

⁴³DEMO, 2001, p. 92.

⁴⁴DEMO, 2001, p. 93.

⁴⁵ARAÚJO, José C. S. As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 91-93.

A necessária formação de professores comprometidos com o mundo

Para uma mudança no modelo de educação em tela, centrado no indivíduo e em opções autocentradas, faz-se importante uma reflexão acerca também das concepções de professores que integram a perspectiva de educação vigente. Nesse sentido, Gadotti apontam as duas concepções de professor atualmente existentes: o professor “lecionador” e o professor “emancipador”. De acordo com este educador o professor lecionador está centrado no indivíduo, pois avalia individualmente e de maneira isolada.⁴⁶ Em perspectiva contrária, o professor emancipador preocupa-se, acima de tudo, com a emancipação das pessoas, como compromisso ético. Assim, o docente “é um profissional do sentido, um organizador da aprendizagem (visão social), uma liderança, um sujeito político.” Desse compromisso, resulta a “possibilitação” da aprendizagem da convivência para um melhor viver.⁴⁷

Frente à perspectiva de educação vinculada à necessidade única de formação conteudista, o professor contemporâneo não pode prescindir da capacidade de “consciência” e “sensibilidade”, dimensões próprias de uma educação que se pretenda emancipadora, como aponta Gadotti. Pela educação capaz de provocar emancipação, os professores, além de “formar” a partir da transformação do conhecimento em consciência crítica, são capazes de construir “sentido para a vida” e, como consequência desse movimento, interesse pela coletividade, pois juntas as pessoas buscam construir “um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos”.⁴⁸

A formação resultante do ensino é consequência da formação que o professor recebe. Ora, uma educação “lecionadora”, centrada no indivíduo e na transmissão de conteúdos, só pode formar sujeitos centrados em si, com pouco ou nenhum compromisso com o interesse coletivo, e sem os pés na realidade da vida. Esse tipo de formação, no entanto, é interessante ao universo do mercado, centrado na produção. Num mundo onde as pessoas já estão cheias de si, por meio desse modelo de educação autocentrado, faz-se necessário a formação de professores com outros paradigmas. Para Gadotti não se pode prescindir de professores que se pautem por um “paradigma colaborativo”, ou seja, “é preciso formar para a colaboração”, o que se dará a partir da formação “para um projeto

⁴⁶GADOTTI, 2003, p. 26.

⁴⁷GADOTTI, 2003, p. 26-27.

⁴⁸GADOTTI, 2003, p. 17.

comum de trabalho” que é, também, “a formação política do professor”. Conforme acena Gadotti trata-se de

desenvolver na prática um paradigma colaborativo e cooperativo entre os profissionais da educação. A nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar à redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e à construção continuada do projeto político-pedagógico da escola.⁴⁹

É constitutivo do fazer docente o dar-se conta do mundo em que está inserido e perceber a realidade onde faz educação pronunciando-se sobre ela, dinâmicas possíveis somente à prática docente embrenhada de sentido. O ato educativo compreende Gadotti, está “essencialmente ligado ao viver com sentido com os alunos” uma vez que tal ato “está essencialmente ligado ao viver com sentido, à impregnação de sentido para nossas vidas.”⁵⁰ Faz parte do ser professor, questionar-se, indagar-se constantemente “sobre o sentido do que está fazendo”. Esse é um pressuposto do ser professor, pois o dar-se conta do que faz é componente integrante de seus saberes. Nesse movimento dá-se a “construção de sentido”, essência de sua atuação profissional. Desse modo, o professor “está sempre em processo de construção de sentido.”⁵¹ É justamente quanto à construção de sentido que se estabelecerá uma educação preocupada com a vida. O professor capaz de construir sentido é aquele que não se atém de modo fechado ao despejo de conteúdos, mas aquele que, no ato de ensinar, que também é aprender, estabelece relação com o educando e, assim, juntos, constroem sentido. A educação é convidada a tornar-se fértil de sentido e essa dimensão deve integrar a competência profissional do educador. Para tanto, urge uma mudança de mentalidade, como aponta Gadotti:

O maior desafio desta profissão está na mudança de mentalidade que precisa ocorrer tanto no profissional da educação quanto na sociedade e, principalmente, nos sistemas de ensino. A noção de *qualidade* precisa mudar profundamente: a *competência profissional* deve ser medida muito mais pela capacidade do docente estabelecer relações com seus alunos e seus pares,

⁴⁹GADOTTI, 2003, p. 32.

⁵⁰GADOTTI, 2003, p. 53.

⁵¹GADOTTI, 2003, p. 71.

pelo exercício da liderança profissional e pela atuação comunitária, do que na sua capacidade de ‘passar conteúdos’.⁵²

Sem autonomia alguma nesse sistema de educação conteudista e centrado no indivíduo, faz-se necessário, defende Gadotti, a ascensão de um “novo professor” que, emancipado em sua formação, é capaz de emancipar, formando para a autonomia e para que o educando se torne “sujeito da sua própria formação”. Como formar para a autonomia, com um processo educativo centrado no indivíduo e no “despejo” de conteúdo? O professor capaz de formar para a colaboração deve ser formado “na autonomia e na participação, nas formas colaborativas de aprendizagem” a partir do “paradigma da colaboração” pelo desenvolvimento das habilidades de “colaboração”, “comunicação”, “pesquisa” e de “pensamento”,⁵³ o professor colaborativo é, por fim, “ético” e um “profissional do encantamento”.

Esse novo professor ético, comprometido, tem o engajamento como parte de sua formação e é, por consequência, um “profissional da esperança”, pois no desenvolvimento de sua profissão, “transformando” e “construindo” pessoas, alimenta nelas a esperança “para que consigam, por sua vez, construir uma realidade diferente”, resultando disso, a conclusão de Gadotti que “uma educação sem esperança não é educação.”⁵⁴

A educação, quanto às finalidades sociais, exige, no entanto, outro professor. O professor acostumado com a “conformação”, com o ensino centrado no indivíduo e no conteúdo, não será capaz de responder ao que se espera nessa nova compreensão de educação. O que implica ao novo educador, então? Ora, numa compreensão de educação que abrange aspectos sócio-históricos, faz-se necessário um educador com uma afinada dimensão “ético-política”, capaz de, no contato com o educando, “fazer desabrochar uma personalidade que ganhará sentido à medida que se tornar social.” No entanto, isso não quer dizer que o professor não vá estar atento à dimensão individual do educando, como explica Araújo⁵⁵, mas que vai abordar o aspecto individual voltado para a dimensão social, resultando no fato de que “indivíduo e ser social, se interpenetram para a construção da existência.” Nesse sentido, o desenvolvimento pleno do educando, reflete Araújo,

⁵²GADOTTI, 2003, p. 25-26.

⁵³GADOTTI, 2003, p. 54.

⁵⁴GADOTTI, 2003, p. 70.

⁵⁵ARAÚJO, 2000, p. 100.

deve ser direcionado à luz de uma ótica teórico-educacional que leve em conta as dimensões política, social, profissional, estética, ética, intelectual, física, etc. [...] No entanto, todas aquelas dimensões devem focar o direcionamento histórico, Educacional e existencialmente, trata-se de produzir um educando em vista de sua inserção histórica. [...] É à luz dessas considerações que se deve entender o desenvolvimento pleno do educando.⁵⁶

A finalidade de “preparo para a cidadania” acenada no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB –, compromete a educação com a construção “de caráter ético-político”. Descentrando o educando de si, numa perspectiva educativa autocentrada e individualista, a educação passa a considerar o outro numa perspectiva socialmente ampla, pois, como afirma Araújo⁵⁷, “cidadania significa solidariedade, envolve concretamente os direitos e os deveres do cidadão”. O referido artigo da LDB refuta a “conformação” da natureza humana no processo educativo. Nesse sentido, a educação não se define como conformadora, o que se observa nos aspectos apontados no Artigo que são relativos às intencionalidades e finalidades da educação: o “pleno desenvolvimento do educando”, o “preparo para a cidadania” e, por fim, a “qualificação para o trabalho”.⁵⁸ Araújo observa que “o desenvolvimento do ser humano se dá em vista da sociabilidade, para a qual ele se dirige e com a qual ele irá produzir sua existência”, ou seja, é relativo a uma “contínua aprendizagem de uma construção histórica.”⁵⁹

Araújo⁶⁰ defende que a educação não deve se restringir “à tarefa metodológica”, como se vê de modo predominante na atualidade, mas que ela se preocupe “com a dimensão que explicita as finalidades e os objetivos”, na abordagem aqui realizada, com o outro, numa perspectiva sócio-política-cidadã-solidária. Como momento segundo, a partir de uma educação aberta ao mundo, é que se deve pensar “os conteúdos, a metodologia, o processo da avaliação, e os objetivos de ensino”.⁶¹ Fica em evidência, assim, o que deve estar no centro: o porquê da educação numa perspectiva social, e não os meios dela se desenvolver.

⁵⁶ARAÚJO, 2000, p. 100.

⁵⁷ARAÚJO, 2000, p. 101.

⁵⁸ARAÚJO, 2000, p. 96.

⁵⁹ARAÚJO, 2000, p. 94.

⁶⁰ARAÚJO, 2000, p. 107.

⁶¹ARAÚJO, 2000, p. 109.

Mediante toda a realidade sócio-histórica da educação numa relação de subserviência aos interesses do sistema capitalista, quais são os caminhos para a superação dessa associação prejudicial à formação não dignificante e muito menos libertadora, do ser humano? Compreende-se e frisa-se, aqui, o “papel” da educação no processo de libertação no que concerne, inicialmente, à “*transformação progressiva da consciência*” pelo qual se dará a criação de uma ordem social alternativa à capitalista, no que compete à produção e às relações individualistas, competitivas e consumistas.⁶² Portanto, faz-se necessário uma “intervenção efetiva na educação”, para, por ela, se “*estabelecer prioridades e se definir as reais necessidades*, mediante plena e livre deliberação dos indivíduos envolvidos.”⁶³ Mészáros, ao se referir à educação, integra a esse componente o qualificativo “continuada”, pois compreende que a educação continuada “como constituinte necessário dos princípios reguladores de uma sociedade para além do capital, é inseparável da prática significativa da autogestão.”⁶⁴ Ao se pretender uma educação emancipadora, plena de consciência, capaz de projetos que vislumbrem a participação social, enfim, uma educação plena de cidadania e libertadora, não se pode deixar de fazer referência ao grande educador brasileiro, Paulo Freire. Todo seu “empreendimento” educativo buscou essa mudança de consciência na educação. A “educação bancária” é uma das clássicas figuras freirianas que denuncia a educação subserviente à lógica interesseira e não dignificante do sistema que é opressor e “forma” a partir de seus conteúdos. Ao criticar a educação “bancária” na qual o “educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador”, Freire afirma que o “arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça. O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação.” A partir dessa compreensão, portanto, uma sociedade justa é compreendida como aquela que “dá oportunidade às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas.”⁶⁵ A educação, portanto, “deve estimular a opção e afirmar o homem como homem”⁶⁶ que, por sua vez, “deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Ninguém educa ninguém.”⁶⁷

⁶² MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008. p. 65.

⁶³ MÉSZÁROS, 2008, p. 74.

⁶⁴ MÉSZÁROS, 2008, p. 75.

⁶⁵ FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. p. 38.

⁶⁶ FREIRE, 1983, p. 32.

⁶⁷ FREIRE, 1983, p. 27-28.

Assmann reflete que Freire, endossando a perspectiva crítica do conhecimento, contrária à concepção “bancária”, propõe

uma concepção problematizadora e libertadora da educação, a partir da qual seja a capacidade de conhecer associada à curiosidade em torno do objeto, constituindo-se numa vivência permanente do desafio à curiosidade ingênua do educando para, com ele, partilhar a criticidade e ir forjando a constituição da curiosidade epistemológica.⁶⁸

Ainda como contraposição à educação bancária, Freire apresenta uma “pedagogia da esperança” que considera, no ato educativo, o saber que o educando tem.⁶⁹ Essa é a expressão pedagógica que aponta caminhos alternativos à educação atrelada aos interesses mercadológicos do capital. É, portanto, uma educação que, política, não promove a “internalização” (Mészáros), antes, a desvenda. A pedagogia da esperança não admite neutralidade, pois é imbuída de politicidade “e é exatamente sua politicidade, a sua impossibilidade de ser neutra, que demanda da educadora ou do educador sua eticidade.”⁷⁰ A politicidade provinda de uma natural “eticidade da educação” na proposta da pedagogia da esperança, se revela na metódica de ensino que não se resume à mera técnica de leitura da escrita, mais que isso, passa pela grandeza da leitura do mundo, e aqui está, em nossa compreensão, a centralidade, o “coração” da pedagogia da esperança: “A leitura e a escrita das palavras, contudo, passa pela leitura do mundo. Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra.”⁷¹

A educação tem o pressuposto de libertar, mais que de formar, embora o sistema econômico, crente disso, sufoque essa dimensão libertadora, pois não interessa a tal sistema “formar” enquanto libertar, mas instrumentalizar, ou seja, colocar na “forma” para se desenvolver conforme a necessidade da fábrica.⁷²

Diante de uma “cultura do silêncio”, Freire enxerga a necessidade de as pessoas poderem dizer a palavra, ou seja, poderem se expressar. Portanto, “readquirir a possibilidade de dizer a palavra significa readquirir a possibilidade de dizer o mundo”, o

⁶⁸ASSMANN, Hugo. *Curiosidade e Prazer de Aprender: O papel da curiosidade na aprendizagem criativa*. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 194.

⁶⁹FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003. p. 70-71.

⁷⁰FREIRE, 2003, p. 77-78.

⁷¹FREIRE, 2003, p. 79.

⁷²STRECK, Danilo R. *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 21

grande objetivo desse educador pernambucano com seu método de ensino. Streck lembra que a teoria de Freire tem por base o diálogo, o que não significa ausência de conflitos, não significa ausência de posições e destaca que “sempre há diretividade na educação”, ou seja, não há neutralidade.⁷³ Freire, com a teoria dialógica, desafia “educadores e educandos a assumirem posições”. Não pode existir educação que não seja política, pois não há educação neutra! Streck conclui que Freire ajudou a “libertar a educação de uma função meramente utilitarista” ao gosto do neoliberalismo.⁷⁴

Uma nova maneira de fazer educação deve se tornar conhecida, divulgada e ensinada. O espaço primeiro desse movimento de reflexão sobre a educação e de elaboração e construção e ensino de novas propostas, é a Universidade. Como espaço formador, por excelência, a universidade não pode alijar de seu programa a formação dos profissionais que a ela acorrem. A Universidade, assim, é o espaço fundamental de rupturas. Para Veiga⁷⁵ a Universidade deve ser a viabilizadora de rupturas com projetos que se tornaram incapazes de dar respostas “aos apelos de nossa circunstância vivencial”. Destarte, “as inovações, mais do que os experimentos e as tentativas individuais, devem buscar a composição de um projeto coletivo.” A Universidade é também espaço de coletividade e de força conjunta para a composição de pesquisas científicas que beneficiem toda a sociedade. A avaliação da ciência, aliás, compreende Veiga, deve ser realizada quanto a seus “efeitos sociais”. E o próprio fazer científico “deve incidir sobre os cidadãos que são os destinatários do conhecimento científico”, pois a “ciência é um ato humano” não neutro.⁷⁶ A educação não pode ser presa às necessidades mercadológicas. Ela deve realizar sua missão de emancipar, resultando desse movimento pleno de eticidade, a consciência da interdependência, da solidariedade, da cooperação.

Considerações Finais

O ser humano não vive isolado no mundo, mas, em constante relação, forma e se deixa formar. É na relação que o ser humano é capaz de produzir sentido. A capacidade de

⁷³ STRECK, 2005, p. 56.

⁷⁴ STRECK, 2005, p. 61-63.

⁷⁵ VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). *Pedagogia universitária; a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000. *Pedagogia universitária; a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 163.

⁷⁶ VEIGA, 2000, p. 169.

vivência humana desemboca em necessidade de socialização. Ora, essas dinâmicas de encontro, de interação social, são atacadas pelo sistema econômico que, intuindo reger os seres humanos como massa de manobra, busca interferir em suas ações, opções e comportamentos, impingindo, por isso, um *ethos* individualista, consumista e anticomunitário. A partir dessa intencionalidade a educação é tratada como objeto de mercadoria e como fomentadora do que interessa ao mercado. A educação é entendida, assim, mecanismo instrumentalizador, vazia mundo, pois sem compromisso com a cidadania, serve meramente para “imbecilizar” e garantir a “ignorância mantida” (Demo). A partir dessa constatação desses movimentos, urge educar para uma consciência cidadão crítica. O professor é quem mantém esse “esquema” a medida que age como lecionador, especialista em ensinar conteúdos. Urge, desse modo, o professor capaz de promover a emancipação (Gadotti; Freire) como compromisso ético de seu fazer educativo. É um professor que forma lideranças, logo, sujeitos políticos, e assim se procede o viver com sentido (Gadotti). A educação não pode ser instrumento formador de seres consumistas e individualistas, mas como instância libertadora, emancipa pela formação de pessoas preocupadas, em sociedade, com o mundo em que vivem. Essas são questões que devem ser discutidas no limiar do século nascente.

REFERÊNCIAS

AHLERT, Alvorí. *A Eticidade da Educação: o discurso de uma Práxis Solidária/Universal*. Ijuí: Unijuí, 1999.

ASSMANN, Hugo. *Curiosidade e Prazer de Aprender: O papel da curiosidade na aprendizagem criativa*. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARAÚJO, José C. S. As intencionalidades como diretrizes da práxis pedagógica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 91-93

DEMO, Pedro. *Cidadania tutelada e cidadania assistida*. Campinas: Autores Associados, 1995.

_____. *Cidadania Pequena: Fragilidades e desafios do associativismo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: Ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

_____. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles. *A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70, 2014.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

RIEGER, Joerg. Por que o consumismo não é o problema: Religião e desejo de remodelar o trabalho a partir de baixo. In: *Revista Concilium*. Petrópolis: Vozes, n. 357 (2014).

TOURAINÉ, Alain. *Um novo paradigma: Para compreender o mundo hoje*. Petrópolis: Vozes, 2006. p. 34.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro, CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.). *Pedagogia universitária; a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000. *Pedagogia universitária; a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 161-191.

RELIGIAO E POLITICA NÃO SE DISCUTE. DISCUTE-SE!

Josélia Barroso Queiroz Lima – (UFVJM)⁷⁷
Agência Financiadora: (CAPES)

Resumo: Considerando as leis 10649/2003, 11645/2008 e a *Escola Estadual Monsenhor Amantino*, Sabinópolis/MG, Brasil, via doutorado, analisamos a relação entre religião católica e educação escolar, apoiado em DaMatta(2010), Moscovici(2010) / Jovchelovitch(2000) Saviani(2008). Interrogamos como os saberes dos povos afro-descendentes eram trabalhados. No estudo de caso, qualitativo, focamos a cultura escolar. A observação do cotidiano escolar, a leitura de documentos públicos, as entrevistas semiestruturadas com educadores possibilitaram a interpretação dos sentidos veiculados na prática e narrativa escolar. 'Religião e política não se discute' revela o tabu sobre a religião e a política, assuntos marginais, reproduzindo o silenciamento das alteridades, uma visão a-histórica que dificulta a transformação da cultura sabinopolitana.

Palavras Chave: Cultura, Representações Sociais, Religião Católica, Currículo

Abstract: Considering the laws 10649/2003 and 11645/2008 and the State School Monsenhor Amantino, Sabinópolis, MG, Brazil; by doctorate search, in which we analyzed the relationship between catholic religion and education, supported by DaMatta(2010, Moscovici(2010), Jovchelovitch(2000) Saviani(2008). We questioned how the knowledge of the African descendants were analyzed. In a case study of qualitative nature, we focused the school culture. The observations of the school routine, the reading of public documents- religious and school, the semi-structured interviews with educational agents and the field diary entries allowed the possibility of the qualitative interpretation of senses conveyed in practice and school narrative. "Religion and political are not discussed" reveals the taboo that keeps both, the religion and the politics as marginal issues, reproducing the silence of the alterities an unhistorical vision that makes the transformation of the town's culture difficult.

Keywords: Culture - Social Representation - Catholic Religion – Curriculum

⁷⁷ Professora Adjunto, Doutora, da Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e
mucuri.joseliablina@ig.com.br; joselia.barroso@ufvjm.edu.br

Introdução:

Este artigo é um recorte da tese de doutorado em educação, desenvolvida através do Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil, na qual realizamos um estudo sobre a cultura brasileira e em específico sobre a cultura escolar sabinopolitana. Nascida com o nome de São Sebastião dos Correntes, no início do séc.XIX e no fim do período do ciclo do ouro, Sabinópolis origina-se por doação de terras à paróquia de Vila do Príncipe- atual, Serro. Durante 153 anos, a religião católica e suas diferentes vertentes de catolicismo: popular, tridentino (conservador) e renovador foi a única religião oficial aceita no município. Na década de 60, do século XX, foi instituída a primeira igreja evangélica marcando o fim da hegemonia do catolicismo.

O catolicismo conservador impôs modelos de normatização do viver, tendo por ancoragem a instituição igreja e a religião católica com seus preceitos e rituais (LIMA:2006). Sendo Sabinópolis, uma cidade situada no interior de Minas e localizada na chamada rota do ciclo do ouro, foi necessário recompor as paisagens sociais que a fizeram se caracterizar como uma sociedade tradicional, nas quais “as representações coletivas são criadas no contexto de esferas públicas tradicionais, onde a comunidade exerce forte coerção sobre os membros individuais e o poder do vínculo social pode definir, em grande parte, como os atores sociais desenvolvem conhecimento sobre o mundo”. (JOVCHELOVITCH:2008;p.196).

Recompondo a processualidade dos fenômenos culturais, religiosos e subjetivos deparamo-nos com os silenciamentos culturais que marcam a história do Brasil e sabinopolitana. Silenciamentos que atrelados ao poder da religião como instituição e como território sagrado imprimiu na comunidade comportamentos tabus. Mafra (1992:p.5) argumenta que tabu é “tudo aquilo que, por um motivo ou outro, é evitado ou proibido”. Assim, “as expressões e palavras evitadas ou proibidas em certos contextos revelam a existência de tabus no plano lingüístico”. O tabu relaciona-se à história sócio-cultural da comunidade e está intimamente relacionado a dois aspectos: as limitações do conhecimento humano e a existência de certas normas e costumes sociais. A duração de um tabu relaciona-se à duração da ignorância e das normas sociais e costumes da sociedade que, não sendo compreendidos em sua historicidade, foram e ainda são tomados como naturais, a-históricos e atemporais.

No ditado popular “política e religião não se discute”,⁷⁸ temos a expressão de um tabu. A análise deste mostra-nos que, colocando a religião e a política como assuntos que não podem ser discutidos, ou os considerando assuntos interditados, ‘proibidos’, no senso comum mantemos uma atitude de silenciamento que nos dificulta dialogar sobre tais assuntos; ao mesmo tempo, que nos impede de enxergar como tais instituições: religião e política estão intimamente relacionadas e como elas compõem a cultura brasileira, com seus dilemas e problemas.

Os tabus apresentados nas falas e expressões dos entrevistados no que se refere ao negro, à desigualdade e aos modos de hierarquização e aos sistemas de poder: religião e política (LIMA,2006.p.55) levaram-nos à reflexão sobre como a instituição educacional e seus educadores, na atualidade, percebem as relações entre religião católica, história e educação escolar. Investigar o espaço escolar e os processos comunicacionais nele estabelecidos se articulou à proposta de dar visibilidade aos muitos silêncios que compõem nossa história cultural e que nos levam a reproduzir no cotidiano de nossa vida, na “Casa”, na “Rua” e no “Outro Mundo” (DAMATTA,1997) os sentidos aprendidos através do discurso religioso, sobretudo o católico.

Este artigo, portanto, apresenta parte dos dados da pesquisa de doutorado constituída como um estudo de caso. Nele colocamos em discussão as relações históricas entre religião católica e educação escolar, desnaturalizando a expressão tabu do ditado popular, de modo a evidenciar as representações sociais que circulam no senso comum e no discurso educacional brasileiro.

A fundamentação teórica e metodológica que sustentou a tese desenvolvida

Para o entendimento da sociedade brasileira e sua composição, escolhemos o olhar antropológico social de DaMatta (2010), a psicologia social: Moscovici(2010) e Jovchelovitch(2000) focando o fenômeno das representações sociais. No campo histórico da educação, os estudos priorizados foram os de Saviani. Os autores têm em comum uma posição crítica e histórica sobre a ciência, sobre o humano e sobre a sociedade. Trazem a defesa e a utopia da construção de relações educacionais de fato e

⁷⁸ Expressão usada pelos entrevistados (mestrado), e por um dos professores entrevistados durante a coletada de dados do doutorado. Na análise do livro de atas do grêmio literário, ano de 1957, no estatuto do grêmio encontramos em seu artigo 4 a seguinte proibição: “ Não serão permitidas no grêmio, a proposição e a discussão de quaisquer temas religiosos ou políticos ou que atentam contra os bons costumes”. Fundamenta-se a postura tabu percebida e mantida na cultura escolar

de direito democráticas e assumem a crítica dos discursos hegemônicos científicos e econômicos.

Para adentrar o universo simbólico e conhecer as representações sociais que sustentavam o fazer educacional e a sua relação com as representações sociais advindas da religião católica, priorizamos a observação do cotidiano escolar (VIANNA:2007), utilizando as entrevistas semi-estruturadas como estratégias metodológicas do processo de pesquisa. Realizamos a leitura de documentos escolares, de documentos oficiais da igreja e dos órgãos de governo (estadual e municipal). Optamos, ainda, pela análise qualitativa dos dados, via análise de conteúdo (BARDIN;2004).

A investigação das representações sociais e seus sentidos, no contexto educacional, envolveu a dimensão macrossocial brasileira, pois o processo educativo não se restringe ao espaço escolar, ele diz da inserção do nascituro humano no universo simbólico, cultural, social. Portanto, o educador e o educando possuem uma história sócio-cultural que os precedem. No e pelo processo educativo informal e formal o universo simbólico é construído e internalizado. As representações sociais constituem o universo simbólico e mediam nossa relação com o mundo e com o outro.

No entanto, no que tange ao estudo das representações sociais na atualidade, temos que considerar que elas remetem a dois universos distintos: o universo consensual e o reificado. O primeiro se refere aos discursos e imagens que fundamentam as relações sociais que sustentam o senso comum; o segundo refere aos discursos e imagens da ciência, da religião, das ideologias (MOSCOVICI;2010.p.72.). No espaço escolar representações dos dois universos circulam. Entretanto, sendo a escola uma instituição social na qual os conhecimentos são transmitidos e produzidos, o processo de ensino e aprendizagem teve ser mediado por representações do universo reificado, que fundamentam o saber científico e o acumulado pela humanidade. Nesse sentido também o discurso religioso deve ser compreendido como construção social, histórico, sendo ainda necessária a reflexão sobre as diferentes religiões e saberes étnicos raciais que compõem a cultura brasileira. Nesta ótica, rompe-se com a concepção a-histórica e a-temporal sobre as religiões, sobretudo, sobre a hegemonia do saber religioso católico. Daí, termos priorizado as entrevistas com os educadores responsáveis pelas disciplinas de: Artes, Religião e História. Ouvimos também a direção e administração pedagógica para compreender como os mesmos relacionavam a religião católica com a cultura sabinopolitana e a cultura escolar.

Ao mobilizar o diálogo, pudemos conhecer as significações dadas pelos diferentes profissionais da educação ao seu fazer. Importava-nos saber como eles nomeavam a religião, como viam a relação entre religião católica e a história cultural e educacional de Sabinópolis, já que na condição de mediadores e de produtores de representações sociais, cabe-lhes o papel de promover outros modos de interação sociais, capazes de transformar as representações sociais aprendidas via universo religioso. Mesmo que, no processo de observação, a conversa informal com todos os professores acontecesse, para a realização das entrevistas apenas os educadores responsáveis pelas disciplinas de: Artes(2)⁷⁹, Ensino Religioso(1) e História(2) foram ouvidos, pois esses, obrigatoriamente, encontram nos conteúdos lecionados a temática em discussão. Nos conteúdos mencionados, o dispositivo legal (LDB/1996 e lei 11645⁸⁰) obriga a discussão histórica da cultura brasileira e suas múltiplas influências étnicas, religiosas

Na dimensão macro estrutural, DaMatta (1997) defende a multiplicidade e complexidade da sociedade brasileira, analisando o pensamento sociológico triádico que nos constituiu como sociedade. No argumento do autor, uma religião- a católica- molda os nossos sistemas de crença, ainda que tenhamos várias religiosidades. Considerando a tríade toma como metáforas a “Rua”, a “Casa” e o “Outro Mundo” analisando a lógica de nossas racionalidades societárias.

A Casa, a Rua e o Outro Mundo dizem de modos de funcionamento sociais diferenciados. Os modos de pensar e agir destes espaços sociais são ordenados por atividades e memórias que se diferenciam, neles os significados sociais, as ações e as relações e as éticas são distintas. A Casa é entendida sociologicamente como o lugar do acolhimento, da moralidade, da família, do trabalho a ela se ligam os afetos de carinho, amor e calor humano; o Outro Mundo categoriza o transcendente, o sagrado, mágico, eterno e misterioso; a ele se ligam os sentimentos de medo, respeito, obrigação, esperanças e desejos; já a Rua sociologicamente é vista como o lugar do isolamento, do perigo, da marginalidade, da malandragem, das leis, do público, do não pertencimento, a ela se relacionam o individualismo, a impessoalidade.

No entanto, ainda que as significações, os gestos, as atitudes, os modos de vestir sejam distintos em cada espaço social, os espaços, no caso brasileiro, são complementares e

⁷⁹ Numero de professores entrevistados por disciplina.

⁸⁰ A lei 11645/2006 amplia a obrigatoriedade para o ensino Afro-brasileiro e Indígena. A Constituição Federal, de 1988, busca resgatar a importância dos povos historicamente excluídos (negros, índios) dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana na Educação Básica. A Lei 10639/2003 e 11645-2008 são dispositivos legais que regulamentam tal obrigatoriedade

relacionais, motivo pelo qual DaMatta (2010) nomeia o Brasil como sociedade relacional. Nesse sentido, que a Rua pode tornar-se a “casa”, ao constituir um “ponto”, um lugar de cruzamento de categorias sociais ou pessoais. O Outro Mundo assume a ancoragem através da qual se pode suportar as coisas “deste mundo” e a casa pode englobar a rua governando-a. (DAMATTA;1997)

Se o conceito de sociedade relacional formulado por DaMatta (1997 e 2010) nos possibilita compreender a cultura brasileira, o conceito de representações sociais-cunhado na Psicologia Social por Moscovici (2010) e discutido por Jovchelovitch (2000) no contexto brasileiro, é o fundamento para que possamos compreender a psique humana. Moscovici argumenta que nossas mentalidades, ou seja, as representações sociais têm uma história e não podemos entender a psique humana subtraindo o homem de seu espaço social, pois ele é o social, sendo produto e produtor do mesmo. Temos, pois, que, entender os contextos sociais, seus espaços e cultura, tomados em sua história, para que possamos entender suas representações.

De comum com DaMatta(2010), Jovchelovitch(2000) mostra-nos como o espaço público é significado como espaço do perigo, da marginalidade. Significação construída ao longo de nossa história, permeada por visões etnocêntricas do europeu colonizador, pela violência do processo de colonização e exploração a que fomos submetidos. O sentido de marginalidade, de violência e a sobreposição dos interesses privados aos públicos são modos de pensar que demonstram o antagonismo da sociedade brasileira, marcadamente hierarquizada. Hierarquização que remete-nos ao passado colonial e a “invisibilidade” de uma cultura que se edificou através da escravidão e da subordinação étnica. Tais sentidos modelam comportamentos que nos levam a negar a importância do espaço público. Ao negar deixamos também de exercer a ação de ocupá-lo como lugar de articulação, de debate, e reivindicação. A perspectiva da cidadania e do cidadão se fragiliza, pois o sentido da coletividade é substituído por significados individuais. Reafirmam-se os valores da Casa, e novamente, reificam atitudes que impedem a construção e o exercício da república- res- publica- coisa publica.

A consolidação da democracia implica não apenas outro modo de relacionamento com o espaço público, assim como o estabelecimento de interações sociais que possibilitem o dialogicidade, a comunicabilidade de saberes, de argumentos entre as pessoas, uma vez que são elas, a força capaz de mudar as estruturas sociais. A consolidação da sociedade republicana requer o entendimento das significações históricas, sociais dos espaços públicos, significações que mantidas de modo inconsciente, ocultadas e silenciadas

impossibilitam a edificação de outra realidade. Dessa maneira, reafirmam os discursos reificados da fatalidade e da determinação. Daí, a necessidade de ruptura com os hábitos de subordinação, de hierarquização que marcam as relações sociais e interpessoais brasileiras. Como também, a necessidade do entendimento da importância do espaço público (seja ele a rua, a escola, a comunidade) como espaço onde podemos pelo processo interacional e comunicacional, produzirmos e transformarmos o que estamos sendo.

Educação escolar e religião católica: conflitos e estratégia de preservação das representações religiosas - analisando o caso da escola estadual em Sabinópolis

É preciso considerar que a constituição da educação pública e do fazer pedagógico, retratam, os movimentos históricos e os conflitos de interesses políticos sociais e econômicos que atravessam nossa cultura (SAVIANI;2008b). A construção de uma nacionalidade brasileira se fez, sobretudo, em torno da prática e do discurso religioso, de um modo de igreja (católica) ainda medieval, que teve no conservadorismo suas raízes. Ela cumpriu caráter disciplinador, sendo um fundamento ideológico necessário à constituição do capitalismo industrial e a manutenção de uma sociedade marcadamente desigual.

No contexto republicano, desfeita a estreita relação entre Estado e Igreja Católica, caberia a esta mobilizar modos de manter em funcionamento a instituição religiosa garantindo sua hegemonia de pensamento. A educação escolar, dirigida à elite católica deveria ser estendida aos pobres e as mulheres, tendo nos fiéis, através das associações e fundações, os meios de prover os recursos capazes de manter as instituições educacionais.

Ocupar o espaço do 'inimigo' (MANOEL;2008;p.68), fazendo o papel do estado através das ações sociais constituía-se em meios, pelos quais o catolicismo se multiplicava, conservando as bases da tradição religiosa. O catolicismo conservador ultramontano objetivou manter a reprodução do sistema simbólico religioso, impedindo o pensar reflexivo, laico e livre. Nesse contexto macro estrutural é que tivemos, no Brasil e em Sabinópolis, a instituição das associações religiosas que propiciaram a fundação de obras materiais capazes de atender as necessidades sociais do município de Sabinópolis. Entre elas, a fundação da Sociedade Ginásio Monsenhor Amantino. De 1854 a 1984, a paróquia de Sabinópolis esteve subordinada a Arquidiocese de Diamantina. Tal

arquidiocese teve papel importante no movimento reformista ultramontano. (FERNANDES, 2010, p.21)

A criação da escola secundarista em Sabinópolis, o Ginásio Monsenhor Amantino, atual Escola Estadual M. A, em 1953, não foi aleatória. Via ensino secundário, a Igreja multiplicava seus agentes sociais, a moral católica e cristã e juntamente com a oligarquia reproduzia as relações de poder que até então, sustentaram a sociedade colonial e imperial. Conforme Livro de Registro da Sociedade Ginásio (1953), convocando a sociedade sabinopolitana, de então, o Pároco José Amantino, cria a sociedade que funda a instituição educacional. Os proprietários de terra foram os sócios fundadores, que através de suas doações, proveram os recursos de edificação e manutenção do estabelecimento de ensino. Assim, em sua origem, o Ginásio Monsenhor José Amantino se constituiu como uma sociedade civil, tendo por sócios fundadores os proprietários de terra e profissionais liberais, homens da elite sabinopolitana, que objetivavam educar seus filhos, evitando sua migração para grandes centros.

No caldo de cultura produzido pelo conservadorismo, encontramos os significados dirigidos às mulheres, aos pobres, aos negros e, sobretudo, o ideal cristão, considerado o modelo de cidadania a ser seguido. Segundo Cruz (2008), o catolicismo ultramontano e o tradicionalismo são movimentos que se aproximam. Ambos são reafirmativos de uma ordem social que busca se preservar em face do avanço dos ideais da Modernidade. O tradicionalismo como projeto social mantém a religião como primeiro lugar social, opondo-se a concepção de uma sociedade liberal e laica. Explica-se, pois como no campo político seus adeptos assumem uma postura conservadora. No campo educacional escolar, a assimetria social será reafirmada via Pedagogia Tradicional, onde a reprodução e transmissão de saber, o ensino verbalista e livresco, reproduzem relações não dialógicas entre professor e aluno.

Desconhecendo a relação histórica entre religião e igreja, educação e escola, os professores trouxeram a tona questões institucionais que são decorrentes da história ignorada, alienada numa concepção a-histórica da própria instituição educacional. Seus depoimentos expressam as mudanças advindas com a transformação do caráter privado da escola para o caráter público estadual. Sendo elas: a ampla abertura da escola para a população pobre da cidade, a democratização do processo eleitoral e a consequente perda de poder pelas famílias sócio-fundadoras, a reconfiguração da função escolar – de dispositivo institucional religioso para um dispositivo público e laico. A mudança do

lugar social do professor e do conhecimento, a mudança do próprio perfil dos docentes. Nas narrativas, as mudanças foram significadas como perdas: de prestígio, de saber, de lugar, de poder.

Em suas falas:

Dentro da sala de aula, é difícil? É. Mas assim, você tem que ter muito pulso, muito... porque os meninos hoje não estão como no nosso tempo. Por que antes professor olhava para gente, bastava um olhar a gente entendia. Hoje, você fala, você pede, você fala mais alto, a vezes você é até um tanto... não digo... grosseira, mas você tem que ser um tanto mais enérgica. Nem assim, hoje tá difícil. Professor I

[...]os meninos são muito ...ah...são muito... sei lá... Não querem saber de nada, não dá valor a nada. Você pode tentar fazer a aula diferente, do jeito que for, você pode fazer o plano de aula, pensar que você vai dar aquela aula boa, daquele jeito que você planejou, né, fez cruzadinha, caça palavra, complete as lacunas, dinâmicas... Nada, nada resolve, Nada, nada, nada puxa a atenção, o interesse deles. Nada. Ai a gente até desiste de ficar fazendo uma coisa diferente ...Professor II

As narrativas dos entrevistados e a observação do cotidiano escolar revelaram um ambiente profissional fragmentado e individualizado, um trabalho educacional livresco e verbalista. A Pedagogia Tradicional atravessou os discursos dos educadores. Em suas falas, ouvimos como na relação ensino e aprendizagem, o foco ainda se encontra na transmissão de conteúdos e no livro didático. “Cuspe e giz” são seus instrumentos diários de trabalho. Não se tem um trabalho coletivo ou interdisciplinar, mesmo que nos documentos escolares essa seja a proposta. Predomina o trabalho fragmentado e solitário. Estas características se revelam nas falas de alguns docentes entrevistados :

Igual eu falei no começo, não é todo mundo, não é todos os professores que preocupam com a realidade daquele aluno. Há assim uma preocupação no geral? Há. Todo mundo fica desesperado! Gente o que é que nós vamos fazer em tal turma? Como que nós vamos agir? O que que nós vamos? Qual que é a solução para aquele menino? E todo mundo tenta. Todo mundo tenta. (...) Não adianta dar a ele uma atividade para ele levar para fazer em casa, porque ele não vai fazer, porque não tem nem como fazer. Ou mora na roça, não tem luz, ou né... mais... a gente corre atrás. Projeto? Projeto tem, projeto. Mas muito

fica no papel. Quando tenta para correr atrás, para tentar fazer aquilo ali, uns não ajudam aos outros, então, todo mundo fica desesperado: o que que nós vamos fazer? Ta assim com cê? Tá. Tá assim com cê? Tá. Mas alguns não preocupam... ProfessorII

Os conteúdos ensinados continuam não se articulando com a realidade sociocultural que se apresenta no cotidiano da sala de aula. Os dados revelaram que a população educacional eminentemente de origem pobre e de maioria negra, não tem sua história social narrada e articulada com a própria história cultural da cidade. Ainda que os textos didáticos apresentem elementos que coloquem em discussão a história brasileira e a influência da cultura negra e indígena, ela se mantém silenciada. No contexto educacional pesquisado este silêncio se mostra no tabu dos profissionais em nomear a população negra.

Então, eu procuro muito não relatar, assim, diretamente, falar dos negros. **Falo do cultura deles, da origem negra, mas eu não procuro assim, levar pro lado de quem ta ali não..** Porque hoje em dia, qualquer coisinha que você fala, você esta sujeita a uma discriminação. Hoje em dia, no meio que a gente esta vivendo, as leis hoje, elas... Professor I (Grifos nossos).

No dizer da professora de português: ‘o negro é silêncio, e não sabemos como trabalhar isso, quando falam de negro falam de escravidão, preconceito, favela e marginalidade’. A Pedagogia Tradicional, numa concepção essencialista do homem, imprimiu como marca do pensamento a não historicidade dos fenômenos humanos e sociais (SAVIANI:2008b). Isso explica como nas significações dirigidas às dificuldades enfrentadas pelos professores, pouco aparece uma análise crítica sobre o trabalho pedagógico desenvolvido e sobre a conjuntura social e política que leva às mudanças de cenários na escola pública. As dificuldades, segundo os profissionais da escola, centram-se na indisciplina dos alunos, na desestruturação familiar, na precarização do trabalho educacional, na perda de autonomia do educador e, sobretudo, na ausência do silêncio dos educandos. Poucos trazem um olhar crítico sobre a educação pública brasileira. As entrevistas apontaram para uma consciência comum (SAVIANI;2008a), por não reconhecerem as contingências históricas que fundam a escola pública brasileira e a própria escola estadual M. A. impossibilitando-os de compreender que a educação tem sido um direito negado a maioria da população brasileira, sobretudo, à negra.

Considerações Finais

Ao analisarmos as narrativas e o cotidiano escolar, podemos dizer que a naturalização dos hábitos religiosos católicos nos rituais escolar se contrapõe a ideia de uma escola laica, de um estado laico. A naturalização do religioso como campo simbólico sagrado, ainda revestido de tabu, objetiva-se na ausência de uma narrativa educacional em que a religião seja compreendida como produção humana, como instituição social, como discurso político. No espaço escolar se (re)produz o senso comum social no qual as representações reafirmam uma cultura e uma memória coletiva que categorizam a religião e a política como assuntos tabus. A manutenção destes impede o conflito, o confronto de ideias, de imagens, de saberes que, colocando em questionamento as relações sociais estabelecidas via religião e política (clientelista), pode lançar luz sobre as bases sociais nas quais se edificaram a sociedade brasileira e a sabinopolitana. O confronto, o conflito são instrumentos educacionais, pois ao duvidar, ao colocar em questão os hábitos, os costumes, as tradições, colocamos entre parênteses o que nos é familiar, e ao fazê-lo, podemos transformá-lo. No entanto, mesmo os livros trazendo conteúdos que discutem tais relações, isto não se transpõe para a realidade educacional em questão, em nenhuma das disciplinas ouvidas.

A ausência de um ambiente argumentativo, capaz de mobilizar a produção de um novo senso comum, se reflete na fala dos educadores. Ao não se colocar em debate nossa história cultural, um olhar diferenciado sobre as religiosidades afrobrasileiras e indígenas não é produzido e tem-se, assim a (re)produção de representações sociais que subordinam e o silenciam os diferentes saberes.

REFERENCIAS

CRUZ- André Silvério da- O Pensamento Católico nos Tempos e Contratempos da Cultura e Educação Brasileira. Disponível em <http://www.abhr.org.br/wp-content/uploads/2008/12/cruz-andre-pensamento-catolico-na-cultura-brasileira.pdf>, ultimo acesso 12/07/2011.

BARDIN, Laurence. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2004.

DAMATTA, Roberto. Relativizando: uma introdução à antropologia social. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

_____. A casa & a rua. 5. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

FERNANDES, Antonio- Fidelidade e ideal da missão em novos tempos. In: Figueiredo, Anísia de Paulo: A terra, o pão, a justiça social: a importante participação da igreja nas políticas públicas do Brasil/ Anísia de Paulo Figueiredo, organizadora; (autores) Antonio Carlos Fernandes, Wander Jose da Conceição. Belo Horizonte: FUMARC, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra- Representações Sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. Os contextos do Saber: representações, comunidade e cultura. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Coleção Psicologia Social).

LIMA, Josélia Barroso Queiroz – Subjetividade e religiosidade católica: um estudo sobre a religião católica em Sabinópolis. Josélia Barroso Queiroz Lima. Belo Horizonte. 2006. 133p. (Dissertação de Mestrado)

MAFRA, Semírames Barroso Queiroz. Tabu linguístico: seus domínios e realizações. 1992. 146p. Dissertação (Mestrado em Letras) – FALE/UFMG, Belo Horizonte. 1992.

MANOEL, Ivan Aparecido. Igreja e educação feminina (1859-1919): uma face do conservadorismo. 2. ed. Maringá, PR: EDUEM, 2008.

_____. História, religião e religiosidade. Revista Brasileira de História das Religiões, Dossiê Identidades Religiosas e História, ano I, n. 1. s/d. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/03%20Ivan%20Ap.%20Manoel.pdf>>. Acesso em: 06 dez. 2012.

MOSCOVICI, Serge. Representações Sociais: Investigações em psicologia social./ Serge Moscovici;editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho Guareschi.7.ed.-Petropolis, RJ: Vozes,2010.

SAVIANI, Dermerval. Educação brasileira: estrutura e sistema. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008a.

_____Historia das Idéias Pedagógicas no Brasil. Dermeval Saviani._ 2 ed.rev.e ampl.- Campinas,SP : Autores Associados,2008b.- Coleção memória da educação)

VIANNA, Heraldo Marelim. Pesquisa em Educação: a observação/ Heraldo Marcelim Vianna. – Brasília : Liber Livro Editora, 2007 (Serie Pesquisa,v.5)

A IDENTIDADE PEDAGÓGICA DO ENSINO RELIGIOSO

Maria José T. Holmes (SEDEC)⁸¹

Resumo: O Ensino Religioso como área de conhecimento é reflexo das mudanças socioculturais e educacionais, provocado pelas inquietações dos educadores, que insatisfeitos com as questões preconceituosas de intolerância religiosa, lhes eram ceifados o direito de participar das decisões relacionadas ao Projeto da escola. Assim, deixou de ser um elemento eclesial para tornar-se um componente curricular entre as demais áreas. Essas mudanças provocaram neles, contribuições, capazes de se relacionar com o outro e agir com esse outro, na busca de um novo pensar e uma nova visão, direcionada para uma proposta educativa, considerando, compreendendo e respeitando a pluralidade e diversidade cultural religiosa do Brasil. A escola um espaço socializador do saber favorece desde 1995 a nova identidade pedagógica do ER, que através do FONAPER, focaliza, como um espaço de reflexões sobre seus conteúdos.

Palavras- Chave: Ensino Religioso; Educadores; Educandos; Currículo.

Abstract: The Religious Education as a knowledge area is a reflection of socio-cultural and educational changes, caused by the educators' concerns, who dissatisfied with prejudiced questions of religious intolerance, were deprived of their right to participate in decisions related to the school project. Therefore, it is no longer an ecclesiastical element to become a curricular component among other areas. These changes resulted in them contributions able to relate to each other and act with that other, in search of a new thinking and a new vision, directed to an educational proposal, considering, understanding and respecting the plurality and diversity of religious culture of Brazil. The school, a socializing space of knowledge, supports since 1995 the new pedagogical identity of the RE, that through FONAPER, concentrates it as a space of reflection about its contents.

Keywords: Religious Education; Educators; Students; Curriculum.

⁸¹-Mestra/Especialista/Ciências das Religiões-Universidade Federal da Paraíba. Pedagoga/ UFPB. Profª ER/ Rede Pública/ Coordenadora do Ensino Religioso./2013/Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa/PB/Brasil. GP-FIDELID/E-mail: mjtholmes@yahoo.com.br

A pluralidade e a diversidade cultural religiosa do Brasil

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar. (Nelson Mandela).

Quando abordamos sobre o Ensino religioso é importante destacar sobre o pluralismo religioso, bem como a diversidade cultural religiosa. No Brasil, já não se pode mais falar que este País é estritamente católico, apostólico romano, pois observamos através das diversas formas de leituras do mundo, entre estas destacamos a internet, que aborda sobre a diversidade cultural religiosa demonstrando que tal temática está cada vez mais se estendendo e se espalhando pelos quatro cantos do nosso Planeta. Provocando assim a globalização da (s) religião (ões), ampliando cada vez mais esse fenômeno religioso. Foi um crescimento assustador! A cada dia as pesquisas vão apontando que novos movimentos religiosos vão surgindo. Isso é muito importante para as Ciências das Religiões e a Ciência da Educação, pois aí está a preocupação de cada tradição cultural religiosa com a educação de cada Nação. E como tal, precisa ser divulgado mais para a sociedade, as escolas e as famílias.

Para DURKHEIM, (1989 p. 31):

Não há, pois, no fundo, religiões que sejam falsas. Todas são verdadeiras à sua maneira: todas respondem, ainda que de maneiras diferentes, a determinadas condições da vida humana. Na verdade, não é impossível dispô-las segundo ordem hierárquica. Uma podem ser ditas superiores às outras, pelo fato de colocarem em jogo funções mentais, mais elevadas; são mais ricas de ideias e sentimentos, integram mais conceitos, menos sensações e imagens, e sua sistematização é mais erudita. [...] Todas são igualmente religiões, como todos os seres vivos são igualmente vivos, desde o mais simples plástidos até o homem.

Diante dessa revolução no campo religioso, é imprescindível que essa temática seja abordada em sala de aula, pois é fundamental que os (as) educandos (as) compreendam o que é a diversidade religiosa e que possam acolhê-la e respeitá-la. Compreender que intolerância provoca violência e desrespeito para com o sagrado do outro, pois é importante que o educador esteja sempre atento quanto a isto, demonstrando para o (a) educando (a) o respeito à diversidade. Colocar-se sempre no lugar do outro, antes de

qualquer atitude preconceituosa. *“O diálogo inter-religioso leva a um patamar de convivência que vai além da tolerância: ela envolve discursos e práticas que levam ao reconhecimento da legitimidade das várias religiões, tendo como referência a vida humana”*. (SANCHEZ 2005, p. 62).

Essas são atitudes favoráveis para a construção da paz tão almejada pelas pessoas! E como tal podem ser aplicadas no nosso dia a dia em qualquer situação de aprendizagem, não importando a classe social, religião ou raça. Vale ressaltar que diante do quadro de violência que se apresenta no ambiente escolar é uma necessidade hoje se discutir tão importante temática para reverter esta situação que tanto preocupa a comunidade escolar.

Para FOLLMANN (2009, P. 19) ⁸²: “O conhecimento das diversas religiões e o diálogo ajudam a fortalecer a identidade religiosa, além de possibilitar grande estímulo para a religião de escolha.”

Este é outro importante pensamento que deve ser ensaiado e colocado em prática nas escolas. Como se sabe isso pode despertar nos sujeitos da educação, uma prática informativa e formativa para ser aplicada no dia a dia das pessoas. Tal conhecimento vem favorecer assim uma nova situação de aprendizagem e, portanto um novo olhar na prática do Ensino Religioso escolar.

HOLMES (2010, p. 49) ⁸³ afirma que:

Atualmente, o respeito à diversidade constitui-se como um fator de desenvolvimento pessoal e social, bem como um caminho para a sustentabilidade ambiental do Planeta. Nessa diversidade inclui-se o ser humano como um ser que precisa ser respeitado pelas suas diferenças, tais como racial, social, cultural e religiosa. Por muito tempo os novos movimentos religiosos foram definidos a partir das crises sociais, pela intolerância de outras religiões, que geraram insatisfações de alguns grupos religiosos e com isso foram surgindo novas religiões, provocando mudanças internas e rupturas que geraram um reflexo dessas crises sociais.

⁸² -FOLLMANN, José Ivo. Autor do Prefácio do livro: Educar para a Convivência na Diversidade: desafio à formação de professores, 2009.

⁸³ - Dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões-2010/UFPB – Ensino Religioso: problemas e desafios. WWW.google.com.br

Diante deste posicionamento, vale destacar sobre a importância do Ensino Religioso nos estabelecimentos públicos escolares, através de novos olhares e novas propostas educacionais.

Uma nova visão sobre o Ensino Religioso

No percurso do Ensino Religioso, nestes cinco séculos, durante toda sua trajetória muitos foram os caminhos trilhados para que pudesse tomar novos rumos e chegar até onde chegou, se adequando lentamente nas tessituras da Educação. Nesse processo educacional, vale destacar todo o engajamento dos educadores numa luta harmoniosa pela sua recuperação, através de uma visão laica, que respeita a diversidade existente no contexto escolar, defendendo a sua proposta, diante dos que ainda pensam se tratar da “aula de religião.”

O Ensino Religioso por ser incluído na área do conhecimento propicia ao educando se tornar sujeito da sua própria construção do conhecimento, sujeito da história e da sociedade em que vive. Os educadores por sua vez têm a missão de dialogar, acolher, corrigir e orientar a turma através de uma educação libertadora que inclua todos, tais como: educandos, pais, funcionários, das escolas. Enfim toda comunidade escolar envolvida no processo de uma formação cidadã, que respeita as diferenças, que educa para viver e conviver com o outro. Ao abordarmos sobre a educação, HEERDET e COPPI afirmam que:

A educação é a busca constante das pessoas e de grupos na construção de sua própria identidade e história. Ela acontece de forma permanente, desde o ventre materno, desenvolvendo a capacidade física, psíquica, espiritual, social, intelectual e moral das pessoas. [...] não se confunde com a mera adaptação do indivíduo ao meio; mas trata-se de uma atividade criadora que abrange o ser humano em todos os seus aspectos. Ela começa na família, continua na escola e se prolonga por toda existência humana. Além de conhecimentos, a pessoa adquire, pela educação, uma série indefinida de hábitos e de atitudes. (2005 p. 10).

O seu aprendizado possibilita ao educando descobrir a vivência de uma vida cidadã cuja construção do conhecimento propicia à descoberta do verdadeiro sentido da vida, tornando este processo educativo um caminhar de braços dados com o Ensino Religioso

para a conquista da paz, uma construção para a descoberta da dignidade e da responsabilidade.

No Ensino Religioso as diferentes concepções ficam especialmente evidenciadas nas expectativas de que pais, alunos, coordenadores, gestores e professores têm em relação aos “resultados” deste componente curricular, daí a importância de termos clara sua caracterização. É uma área de conhecimento que tem como objeto de estudo, o “fenômeno religioso” que se apresenta de acordo com cada tradição cultural religiosa, que por sua vez é compreendida como um processo de busca que o ser humano realiza na procura de transcendência, desde a experiência pessoal do transcendente até a experiência religiosa na partilha do grupo; desde a vivência em comunidade até a institucionalização pelas Tradições Religiosas. Suas grandes metas são os seus próprios objetivos, entre os quais destacamos um que completa o sentido dos demais, ou seja: *“Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando.”* (PCNER, 2009, p.47), sem perder de vista o respeito à diversidade cultural religiosa, fato que comprova a laicidade do Estado Brasileiro.

Outro ponto em destaque é detalhado pelas leis que abordam sobre este componente curricular, como afirma:

- A Constituição Federal que aponta no artigo 210. § 1º. *O Ensino religioso, de matrícula facultativa constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental;*
- A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96 com a substituição do artigo 33, que gerou a Lei 9475/97, (Lei do Ensino Religioso); possibilitando um novo olhar, afirmando que:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos 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 a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

- A Resolução CEB nº. 02 de 07 de abril de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, a serem observadas na organização curricular das unidades escolares integrantes dos diversos sistemas de ensino, que inclui o Ensino Religioso nas salas de aula;
- O Parecer 07/2010 que apresenta o Ensino Religioso como parte integrante da educação básica do cidadão;
- A Resolução 04/ 2010 do Conselho Nacional de Educação, de acordo com o artigo 14, que entre os demais componentes o ER também se faz presente fazendo parte da base nacional comum na Educação Básica. (Alínea f)⁸⁴.
- A Lei Orgânica dos Municípios e Estados do Continente Brasileiro também o incluem. Entre estes destacamos a cidade de João Pessoa no seu artigo 184 Inciso VI (sexto);
- E a Resolução 026/2012 normatizando o Ensino Religioso nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB.

Assim sendo, este componente não pode ficar restrito ao levantamento das experiências dos alunos e nem tão pouco à história das religiões como algo acabado, pois o que se observa são os avanços que estão sendo dados através de pesquisas realizadas, e a diversidade de cursos na área da (s) Ciência (s) da (s) Religião (ões) pelos quatro cantos do Brasil, ou seja, de norte a sul e de leste a oeste, de acordo com as apresentações de congressos, seminários, fóruns, formação continuada entre outros, focalizando o Ensino Religioso, no seu dia a dia no espaço escolar, reconhecendo que o ser humano: “[...] é alguém ‘de olho’ no transcendente (utopia, simbologia e superação do humano)”. E por isso jamais poderá deixar de “*ser percebido como memória (terra), história (coração) e esperança (miragem de olhos)*”. (GONÇALVES FILHO. 1998 p.13), que detalha o conceito de ser pessoa e a relação deste ser humano com o outro. Nessa visão dá para perceber o processo de alteridade que se apresenta através do sentido da vida, do saber de si, para poder se relacionar com o outro.

Do ponto de vista educativo. Segundo OLENIKI e DALDEGAN: “*Esse é um processo educativo em que a formação do educando cidadão se faz a partir do existir, do saber de si (da sua tradição religiosa) e estende-se para o saber do outro, por meio do conhecimento de diversas manifestações religiosas*”. (2004, p. 11).

⁸⁴ - Ver na íntegra: <http://www.mec.gov.br>

Estabelecendo assim um novo olhar, uma nova dimensão, um novo paradigma para esse componente curricular que se inseriu no sistema educacional brasileiro para ser vivenciado nas escolas públicas do Brasil, nas três esferas da Educação, ou seja, federal, estadual e municipal.

Dentro dessa nova visão destacamos ainda o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER)⁸⁵ que é a meu ver a mola mestra do Ensino Religioso nas escolas. Além de promover encontros, tais como: Congressos; Seminários; Fóruns, Simpósios entre outros com o objetivo de acompanhar todo o desenrolar do Ensino Religioso nas escolas públicas de todo o Território Nacional Brasileiro de forma sistematizada.

A escola enquanto um espaço socializador do saber

Quando nos referimos à escola pensamos logo ser um lugar de ensinar e aprender, um lugar onde o saber é socializado, um lugar onde se aglutina a diversidade. Sua natureza além de histórica apresenta o conhecimento humano como patrimônio da humanidade, bem como possui uma dupla função que é: *“Trabalhar com os conhecimentos humanos sistematizados, historicamente produzidos e acumulados, e criar novos conhecimentos”*. (PCNER, 2009, p.35 /FONAPER).

Portanto nessa mesma escola pode-se afirmar que é um lugar de disseminar a socialização da cultura, com objetivos amplos de interagir com os conhecimentos existentes; produzir novos conhecimentos e, formar sujeitos críticos e atuantes, para viver e conviver com as diferenças.

No seu processo educativo, a escola representa um lócus de atividades que vai enriquecer o seu currículo e ao mesmo tempo promover o diálogo e a solidariedade de forma sistematizada, dando assim, mais autonomia para educadores e educandos (as), além da emancipação de todos os envolvidos. Isso vem facilitar a oferta do Ensino Religioso, longe de quaisquer formas prosélicas de preconceito. Percebe-se isto nos PCNER, que afirmam: *“Por questões éticas e religiosas e pela própria natureza da*

⁸⁵- FONAPER é uma associação civil de direito privado, de âmbito nacional, sem vínculo político-partidário, confessional e sindical, sem fins econômicos, que congrega, conforme seu estatuto, pessoas jurídicas e pessoas naturais identificadas com o Ensino Religioso, sem discriminação de qualquer natureza. Fundado em 26 de setembro 1995, em Florianópolis/SC, vem atuando na perspectiva de acompanhar, organizar e subsidiar o esforço de professores, pesquisadores, sistemas de ensino e associações na efetivação do Ensino Religioso como componente curricular. www.fonaper.com.br

escola, não é função dela propor aos educandos a adesão e vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional, já que esses são sempre propriedade de determinada religião.” (2009 p. 34-35).

Com este pensamento observamos o quanto à escola precisa entender que a oferta do Ensino Religioso escolar não é doutrinar ou, evangelizar, mas sim somar juntamente com os outros componentes curriculares na formação de crianças jovens e adultos, oportunizando e favorecendo a construção inicial para a vivência de uma vida plena e efetiva da cidadania, onde os sujeitos compreendam a si e aos outros e vejam a escola como um lugar enquanto um espaço dialógico de educação, de respeito e de fraternidade.

As escolas deverão reconhecer que as aprendizagens são constituídas na interação entre os processos de conhecimento, linguagens e afetivos, como consequência das relações entre as distintas identidades dos vários participantes do contexto escolarizado, através de ações: inter e intra subjetivas, as diversas experiências de vida dos alunos, professores e demais participantes do ambiente escolar, expressas através de múltiplas formas de diálogo, [...]” (Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução 02/ 98 do CNE)

⁸⁶.

É papel também da escola demonstrar para o educando (a) a importância de ser uma pessoa única e como tal situa-se no mistério da vida transcendental e por isso deve estar aberto para os sinais de transcendência no campo da diversidade cultural religiosa existente não só no ambiente escolar, mas, no mundo inteiro. A escola deve ser aquele lugar prazeroso, onde se apresenta aos olhos de muitos como um lugar de paz, de aprendizagem, de educação e ao mesmo tempo de laser. É o lugar de se ensinar e aprender, com satisfação e segurança, pois segundo CAMPOS, (2010, p. 51). *“É na escola que se forma um país e se educa uma nação.”*

É na escola também o lugar de se construir e socializar conhecimentos. Lugar este de criar sua história! Lugar de planejar, construir o seu projeto e o seu currículo, além de avaliar todas as ações educacionais, para garantir os objetivos do ensino e a aprendizagem. Contudo CAMPOS, afirma ainda que: *“O diferencial do projeto pedagógico da escola se verifica no desenho curricular e no suporte de*

⁸⁶ -Conselho Nacional de Educação (CNE). É um órgão colegiado integrante do Ministério da Educação (MEC). Ele foi criado com o objetivo de colaborar na formação da Política Nacional de Educação e exercer atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao ministro da Educação.

acompanhamento dos alunos para garantir o ensino e a aprendizagem. (2010, p.52). Daí o cuidado que devemos ter sobre a importância da avaliação contínua, onde reunir toda equipe pedagógica se faz imprescindível para o sucesso não só do ensino, mas, da aprendizagem.

O Ensino Religioso e o seu novo papel na escola

Segundo os PCNER, (2009, p. 39). *“A escola deve ajudar o educando a adquirir instrumentos universais que o auxiliem na superação das contradições nas respostas isoladas e procurar dar coerência à sua concepção de mundo.”*

Por isso é fundamental pensar na construção de um currículo inovador fundamentado no processo de laicidade do Estado respeitando a diversidade cultural religiosa existente não só na escola, mas também no Brasil e no mundo, destacando assim o Ensino Religioso da forma como deve ser desenvolvido nas escolas públicas. E como falar do Ensino Religioso quando este ainda é visto na escola, como aula de religião? Em muitos casos isso vem ocorrendo e por isso dificulta o processo de ensino e aprendizagem, em relação a este componente curricular, pois o que está em jogo é a maneira de como está sendo compreendido pela comunidade escolar!

OLENIKI e DALDEGAN (2004, p. 10) afirmam:

As mudanças sociais, culturais e educacionais, com o passar do tempo provocaram inquietações em alguns educadores, professores de Ensino Religioso, que viam-se excluídos do direito de participar ativamente do projeto educacional de suas instituições, dos direitos legais de educadores e da valorização de sua área (disciplina) junto aos demais saberes.

Essas mudanças contribuíram bastante para esse novo olhar a respeito do Ensino Religioso escolar, pois a partir dessas inquietações é que esses educadores despertaram para inovar essa área de conhecimento e através dessas conquistas partiram para estabelecer em nosso País (Brasil) uma organização que chamou atenção não somente de educadores e pesquisadores, mas, da sociedade em geral, incluindo também até a classe política.

Essa nova direção proporcionou-lhe um novo papel voltado para o estabelecimento de uma área de conhecimento entre as demais áreas do currículo. Portanto tão importante quanto às outras. Por isso é um componente curricular responsável pela divulgação do

conhecimento do patrimônio cultural das diversas tradições religiosas. Isso se torna importantíssimo quando compartilhado com os (as) educandos (as), pois é nesse processo que vão compreender a diversidade existente no contexto escolar e logicamente vão aprender a dialogar com as diferenças presentes na dinâmica social da sala de aula. É onde o fechamento em si dá lugar ao saber de si.

Essas mesmas autoras afirmam ainda, (2004, p. 11): *“Nesse processo é possível proporcionar a experiência da alteridade, a análise e reflexão sobre o papel das tradições religiosas e suas manifestações culturais, a ruptura do fechamento em si para abrir-se ao reconhecimento do outro e seu valor inalienável”*.

Diante do exposto dá para perceber que aos poucos essa nova proposta do Ensino Religioso está avançando, porém ainda se tem muitos caminhos para percorrer, pois é a partir dessas experiências de respeito pelo outro, de abertura ao diálogo, direcionando aos princípios de alteridade, é que se percebe o quanto temos que avançar para o caminho das mudanças, não somente por parte dos educadores, desempenhando o seu novo papel, mas das instituições escolares como um todo que devem demonstrar interesse e abrir suas portas para que este componente curricular se estabeleça em seu contexto desenvolvendo a estabilidade dessa proposta norteadora de uma vida cidadã aos seus educandos (as) contribuindo satisfatoriamente para a construção da paz, e que isso faça parte do cotidiano escolar, e possa transpor os muros da escola, semeando um aprendizado expressivo da boa convivência, de respeito pelas diferenças, reconhecendo no outro o seu semelhante, sabendo sempre se colocar no lugar do outro. *Isto é possível? Qual será o papel do gestor diante desta proposta de Ensino Religioso? Qual a sua participação? E como a comunidade escolar se comporta?*

Em princípios é preciso que este gestor ou gestora seja envolvido não somente com o processo administrativo, mas também, com todo o processo pedagógico, pois a sua participação é muito importante no que tange ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, tendo como foco o sucesso escolar. De acordo com LÜCK:

[...], compete aos gestores escolares abrir espaço para orientar essa conquista, em vez de cobrar a participação para a execução das ações que já tenham sido previamente decididas. Aos professores, alunos e pais de alunos cabe perceber que eles constroem a realidade escolar desde a elaboração do seu projeto pedagógico até a efetivação de sua vivência e ulterior promoção de transformações significativas. Não se trata de conceder, doar ou impor

participação, mas sim de estimulá-la, de modo que se integre nesse processo contínuo. (2010, p. 71).

Nas palavras dessa autora, isto significa que esta é a verdadeira função dos gestores, pois como líderes estão em suas mãos abrir as portas da escola e dar boas vindas deixando assim a sua marca registrada, onde toda a comunidade escolar se sinta acolhida e passem a lutar pela escola tendo como lema: *“Um por todos e todos por um!”*

Essas atitudes é que vem fazer toda diferença no âmbito escolar e, facilitar para uma grande aprendizagem sobre o respeito à diversidade cultural religiosa existente na escola. Dessa forma o Ensino Religioso será bem sucedido nesse contexto. Tendo a sua importância no processo de ensino e aprendizagem, pois assegura CARNIATO em sua obra pedagógica: Ensino Religioso Fundamental que:

O Ensino Religioso como parte da educação cidadã, visa desenvolver as duas dimensões propostas pelo professor Morin: por um lado, o saber que resulta do rigor científico e, por outro, a humanização e a superação de preconceitos e rivalidades da ignorância ante a diversidade de gênero, cultura, religião ou etnia. (2009, p. 7).

È nesse conjunto curricular que o Ensino Religioso vai se estabelecer, visando uma educação humanizadora, capacitando às pessoas para se tornarem pessoas novas e que sejam capazes de lutar por um mundo melhor, sentindo o verdadeiro sentido da vida. Gente que quer ser gente.

Considerações

Diante de tudo que foi escrito neste artigo, sobre o ER escolar, entre estes destacamos vários pontos que nos chama atenção. O primeiro ponto trata-se de toda uma **trajetória no âmbito educacional** que desde o seu início era tido como um elemento eclesial no espaço escolar, a serviço de uma religião dando assim uma conotação religiosa propagando-se nas escolas como aula de religião, sendo distanciado cada vez mais de outros saberes tão importantes para o campo educacional.

Outro destaque é a **diversidade cultural religiosa** existente no contexto escolar, pois não podemos perder de vistas que o Brasil hoje de acordo com a lei é considerado um

País laico o que exige de todas as pessoas, o respeito a essa diversidade, tendo em vista o espaço escolar ser um ambiente social e democrático, onde as interações entre as pessoas subsidiam a construção do conhecimento e que isso só vem contribuir para o desenvolvimento dos educandos, destacando assim o princípio da alteridade. Por outro lado compreendemos que há equívocos não só por parte da sociedade, mas principalmente por alguns professores que afirmam esse respeito, quando na verdade pregam formas preconceituosas de proselitismo.

A **interdisciplinaridade do Ensino Religioso** é outro ponto fundamental no cotidiano escolar, pois vai muito além do que se possa imaginar, a começar pela maneira dialógica de tratar seus conteúdos, abrindo espaço para pesquisas, produções diversas, enfim as mais variadas formas metodológicas de aprendizagem no universo escolar, dando abertura para conhecer as diversas expressões culturais e religiosas não só dos colegas, mas da sociedade em geral e do mundo, dando relevância à promoção do respeito pelo outro, sabendo-se colocar no lugar do outro.

Portanto, a essas três situações somamos mais uma que é importantíssima para a escola que é a **situação de aprendizagem**, pois isso se verifica nas aulas de Ensino Religioso, através dos relatos de experiências não só dos professores, mas, também através dos educandos (as), cujo diálogo é uma constante nessas aulas. Isso é o que faz toda diferença no campo educacional e, portanto no componente curricular do Ensino Religioso. Essa interação é que promove uma ação transformadora, cuja proposta contribui para tecer uma teia de novas aprendizagens e entre estas destacamos a importante relação entre a teoria e a prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, Serviço Gráfico.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº. 9394/96 de 20 de dez. 1996. Diário Oficial da União, nº 248 de 23. 12. 1996. Seção I.

_____. Ministério de Educação e Cultura. Nova redação do Art. 33 da Lei 9394/96. Lei nº. 9475/97 de 22 de julho de 1997. Brasília: Diário Oficial da União, de 23 de julho de 1997, Seção I.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais, Resolução 02/ 98 do Conselho Nacional da Educação.

_____. Lei Orgânica dos Municípios e Estados do Continente Brasileiro - João Pessoa PB.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. Gestão escolar e docência - São Paulo: Paulinas, 2010. – (Coleção pedagogia e educação).

CARNIATO, Maria Inês. Coleção de Ensino Religioso. Educação Infantil a 8ª série. 2ª ed. SP. Paulinas. 2003. Coleção Renovada do 1º ao 9º Ano.

DURKHEIM, Émile. As Formas Elementares da Vida Religiosa: (o sistema totêmico na Austrália). Tradução: Joaquim Pereira Neto SP: 2 edição. Ed. Paulus, 1989.

Educar para a Convivência na Diversidade: desafio à formação de professores. SELENIR, Corrêa Gonçalves Kronbauer. MARGA, Janete Ströher. (Orgs.), São Paulo: Paulinas, 2009. – (Coleção docentes em formação).

GONÇALVES FILHO, Tarcizo. Ensino religioso na formação do ser político. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. – (Coleção ensino religioso escolar. Série fundamentos).

FONAPER. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso - São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

HEERDT, Mauri L. COPPI, Paulo De. Como educar hoje? : reflexões e propostas para uma educação integral. – São Paulo: Mundo e Missão, 2005.

HOLMES, Maria José Torres. Dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões – Ensino Religioso: problemas e desafios. – UFPB, 2010/ www.google.com.br

LÜCK, Heloísa. A gestão participativa na escola, 8 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Série Cadernos de Gestão.

OLENIK, Marilac Loraine R., DALDEGAN, Viviane Mayer. Encantar: Uma prática pedagógica no ensino religioso. 2 ed. Petrópolis: Vozes 2004.

Resolução 026/2012 Normatizando o Ensino Religioso nas escolas públicas da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa-PB.

SANCHEZ, Wagner Lopes. Pluralismo Religioso: as religiões no mundo atual. São Paulo: Paulinas. 2005. Coleção Temas do Ensino Religioso.

O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES INDIVIDUAIS E COLETIVAS DE PROFESSORES QUE ATUAM NO ENSINO RELIGIOSO NA CIDADE DE JOÃO PESSOA- PARAÍBA – BRASIL

Prof. Dr. Marinilson Barbosa da Silva⁸⁷ (UFPB – DHP – PPGCR)

Resumo: Esse estudo (2011-2013), buscou compreender as vivências mais significativas na trajetória de vida de professores, evidenciando como aconteceu a escolha profissional e a construção desse processo de ser professor de ensino religioso. O processo de análise dos dados coletados nas entrevistas com esses professores, realizou-se através do Método Fenomenológico proposto por Giorgi (1985) e Comiotto (1992). Buscou-se analisar e descrever essas vivências, obtendo-se assim como reflexões centrais a importância da construção da identidade desse professor e do seu papel enquanto *mediador* das questões religiosas na escola. Portanto, através dos resultados emergidos pelos entrevistados, evidenciou-se a necessidade de termos no contexto atual um professor de ensino religioso preparado para lidar com a diversidade e o respeito a tolerância, tendo em vista que esse educador necessita estar em um constante processo de formação continuada.

Palavras-chave: Ensino Religioso - Identidade Profissional - Docência – Fenomenologia

Abstract: This study (2011-2013), aimed to understand the most significant experiences in the life trajectory of teachers, showing how the professional choice and the construction of the process of becoming a teacher of religious education took place. The process of analyzing the data collected in interviews with these teachers was held through the phenomenological method proposed by Giorgi (1985) and Comiotto (1992). These experiences were analyzed and described, yielding central reflections like the importance of building the identity of such a teacher and his role as a mediator of religious issues in school. The results emerged by the interviewees evidenced the need to have, in the present context, a professor of religious education prepared to deal with diversity and respect for tolerance, especially one to be in a constant process of continuing education.

Keywords: Religious Education - Professional Identity - Teaching – Phenomenology

⁸⁷ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor Adjunto do Departamento de Habilitações Pedagógicas (DHP) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor e Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) da UFPB. Líder do Grupo de Pesquisa FIDELID (Formação – Identidade – Desenvolvimento – Liderança de Professores que Atuam em Ensino Religioso). E-mail para contatos: marinilson_pb@hotmail.com

1. Introdução

A partir da pesquisa “O Processo de Construção de Identidades Individuais e Coletivas de Professores de Ensino Religioso na Cidade de João Pessoa- PB”, pudemos dialogar a partir da Fenomenologia, enquanto campo teórico e metodológico e suas implicações no processo educacional, com docentes que atuam no Ensino Religioso (ER⁸⁸), utilizando-se de questionários abertos e entrevistas dialógicas_semi-estruturadas, onde foram gravadas e transcritas.

Compreendendo que o ER é um componente indispensável para a formação cidadã e que precisamos avançar no processo educacional para que todos percebam a importância do mesmo para a formação humana, tendo em vista que mesmo nos dias atuais, no qual vivemos com constantes discussões sobre a alteridade religiosa e sobre a sua importância para a elevação do ser, encontramos pessoas até mesmo no âmbito escolar com a ideia de que o professor de ER deve ser o catequizador da instituição escolar, então para discutirmos essa questão, trazemos à tona as palavras de Passos, que se faz necessário para percebermos a importância da religiosidade na escola,

É hora de avançarmos na direção do novo e quebrar os dogmas cristalizados do passado, em nome dos mesmos princípios da autonomia religiosa e da laicidade do ensino. (...) A religião é um dado sociocultural fundamental que condiciona os modos de organização e de atuação social que afeta, tácita ou explicitamente, as opções individuais, como fonte incondicional de valores e, ao mesmo tempo, contribui de maneira decisiva na construção de configurações socioculturais mais amplas (PASSOS, 2006, p.38-40).

Nesse sentido, diante da necessidade de estudos na área, fomos ao encontro do nosso foco da pesquisa, que são professores de ER, suscitando-se através de algumas perguntas que quando levantadas respondem as nossas perguntas norteadoras: O que significa ser professor de ER para estes? Como ocorre o processo de construção de identidades individuais e coletivas de professores que atuam no ensino religioso? Assim, trazendo a tona o objetivo principal da nossa pesquisa que é Compreender as vivências mais significativas na trajetória de vida de professores de ensino religioso, evidenciando como aconteceu a escolha profissional e a construção desse processo de ser professor.

⁸⁸ Ao decorrer do texto será utilizada a abreviação do nome Ensino Religioso, como ER.

2. fundamentação teórica

O Ensino Religioso é um elemento na formação cidadã, portanto um direito a ser conquistado, tendo em vista que através do ER o educando poderá compreender a necessidade de respeitar o outro através da sua diferença, já que através das múltiplas religiões abordadas nas salas de aula, poderemos ter uma visão centrada e ampla das religiões, pois o preconceito sobre algumas delas, ocorrem pela falta de conhecimento, no qual a escola deve ser este lugar de descoberta e redescoberta do ser humano, na sua origem, cultura e vivência. Sendo necessário superar a ideia de que o ER é para a formação de crentes, sendo muitas vezes um corpo estranho na comunidade escolar, para assumir o papel de contribuinte na formação cidadã.

Na escola como um todo há uma grande diversidade, restringindo ainda mais, pode perceber que não precisa de um olhar tão amplo, na própria sala de aula percebemos essa diversidade, não só religiosa, mas étnica, cultural, social e de gênero; sabemos que o professor de ER não é o salvador da sociedade, mudando a visão de todos a partir de uma aula, mas com as discussões é possível trabalhar na construção de uma visão melhor de mundo, sabendo ainda que vários elementos influenciam no convívio pacífico entre as pessoas, principalmente entre a diversidade de situações.

Para que pudéssemos compreender sobre o processo educacional relacionado ao ensino religioso e sobre a Fenomenologia, foi o momento de aprofundarmos na prática no qual utilizamos o método proposto por Giorgi (1985) e Comiotto (1992) através da aplicação dos instrumentos como: utilização de questionários com questões abertas e também realizando as entrevistas dialógicas, semi-estruturadas, que foram gravadas e transcritas, dando base a nossa pesquisa onde o pesquisador fez a busca pelo sentido do todo, lendo e ouvindo várias vezes a experiência narrada pelo entrevistados, para captar o sentido do fenômeno como um todo e poder expressá-lo, discriminando-os em Unidades de Significados. Estas transformações são necessárias porque o sujeito expressa realidades múltiplas, muitas vezes de maneira obscura e, conseqüentemente, para compreender os significados é preciso elucidar os aspectos de seu discurso com profundidade, formando assim uma Síntese das Estruturas de Significados, constituindo uma descrição harmoniosa e consistente das entrevistas, para evidenciar, ou seja, mostrar a essência do fenômeno vivido pelo sujeito. O método que serviu para fazer a análise e que se desenvolveu em diversos níveis podem ser sintetizados na forma que segue, de acordo com Giorgi (1985) e Comiotto (1992):

Coleta de Informações Verbais: É a coleta dos dados propriamente dita. Pode ser através de entrevistas gravadas ou respostas de questionários aplicados.

O Sentido do Todo: Ouvir várias vezes a descrição da experiência narrado pelo entrevistado, no caso o líder. Ler e reler o texto até se captar o sentido do fenômeno como um todo e poder expressá-lo.

Discriminar as Unidades de Significado: Esta fragmentação tem por objetivo fazer com que o pesquisador se impregne intuitivamente pelo fenômeno, a fim de captar as essências. Divide-se o texto em unidades com o enfoque no fenômeno pesquisado, utilizando como critério de divisão das unidades a perspectiva do ser professor inserido em diferentes contextos sociais. A unidade de significado será numerada em ordem crescente e discriminada no próprio texto com um travessão (/) quando se perceber uma mudança no sentido da situação descrita pelo sujeito pesquisado. Nesta etapa, a linguagem do sujeito será mantida sem qualquer alteração (GIORGI, 1985).

Transformação das Unidades de Significado em Linguagem do Pesquisador: Este ponto tem o intuito de constituir o objeto da pesquisa, mantendo-o ligado ao foco pesquisado. Esta etapa é basicamente interpretativa e representativa, originando uma leitura de cunho científico, hermenêutico e fenomenológico. Isto é feito através de um processo de reflexão imaginativa, embora com uma certa distância entre a especificidade da situação concreta e as dimensões do ser professor mais gerais evocadas pela análise. O objetivo do método, porém, é atingir a essência através das expressões concretas e não pela abstração. Estas transformações são necessárias porque o sujeito expressa realidades múltiplas, muitas vezes de maneira obscura e, conseqüentemente, para compreender os significados é preciso elucidar os aspectos de seu discurso com profundidade.

Síntese das Estruturas de Significado: Constitui-se em uma descrição harmoniosa e consistente das entrevistas, para evidenciar, ou seja, mostrar a essência do fenômeno vivido pelo sujeito. Unidades de significado serão sintetizadas de tal forma a valorizar a essência do fenômeno. Sintetizar é integrar os " insights" contidos nas unidades de significado transformadas em uma descrição consistente com a estrutura do ser professor de ensino religioso. Nesta síntese, todas as unidades de significado serão levadas em consideração. Esta síntese, será apresentada, em anexo, para averiguação e consistência fidedigna da pesquisa.

Dimensões fenomenológicas: São elementos significativos em que se deixa aflorar a essência do fenômeno dos participantes a partir do foco da investigação que se pretende

abordar. Estes aspectos *“emergem a partir da própria redução,”* abstraindo aquilo tudo que faz parte do fenômeno até chegar à sua essência. Através das dimensões, as essências se mostram (COMIOTTO, 1992).

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Categoria/Essência 1: Perspectivas Epistemológicas em Construção

DIMENSÕES FENOMENOLÓGICAS	UNIDADES DE SIGNIFICADOS (UNISIG)
Aspectos Epistemológicos – Foco no Objeto de Estudo em Construção	1,2,3,7,10
Aspectos Epistemológicos – Foco em Valores	5,13,23,24,25,40,56,61,70,73
Aspectos Epistemológicos – Foco Catequético	4,9,26,49
Aspectos Epistemológicos – Foco na Diversidade, Diferenças e Quebra de Preconceitos.	6,39,44,54,60,69
Aspectos Epistemológicos – Foco na Alteridade, Liberdade de Expressão, Múltiplas Funções, Cotidiano	8,15,16,20
Aspectos Epistemológicos e Implicações Pessoais	50,62,63

Fonte: Banco de dados do projeto “O processo de construção de identidades individuais e coletivas de professores de Ensino Religioso na cidade de João Pessoa PB”

A representação do quadro acima mostra que dentro dos aspectos epistemológicos surge varias outras implicações que são exemplificadas pelos temas a seguir; o foco no objeto

de estudo em construção, foco em valores, foco catequético, foco na diversidade, diferença e quebra de preconceito, foco na alteridade, liberdade de expressão, múltiplas funções, cotidiano e implicações pessoais. Através desses pressupostos temáticos entramos no processo metodológico, escolhendo unidade de significado dos distintos aspectos e buscamos por meio da análise fenomenológica as implicações epistemológica de Ensino Religioso em construção.

Através dessas dimensões fenomenológicas procuramos sintetizar a seguir tais aspectos e o que os mesmos contribuem para o desenrolar da nossa pesquisa:

Aspectos Epistemológicos – do Foco no Objeto de Estudo em Construção

Nestas Unidades de significados é possível verificar um dos pontos centrais da nossa pesquisa, ao qual evidenciam nas falas o que os mesmos acham sobre o ser professor de ER, como os que os mesmos trabalham em suas aulas, podendo ser vistas nas Unidades a seguir:

Ser professor de ER é uma área de conhecimento que está sendo cada vez mais evidenciada não só na história, mas no nosso Estado (UniSig02).

Ser professor de ER é ter a oportunidade justamente de trabalhar com os alunos vários elementos que para eles é desconhecido (UniSig03).

Nós trabalhamos as Religiões, nós trabalhamos a ética, valores também, a parte histórica das religiões, as implicações que trazem para a vida, tanto individual quanto coletiva, a questão imaginária, engloba várias coisas (UniSig07).

Aspectos Epistemológicos – voltados ao Foco em Valores

Ao decorrer destas unidades é possível debater sobre o tema valores, tão debatido no ER, principalmente no que diz respeito aos conteúdos programáticos previstos para o ensino religioso, percebendo que há vários temas que devem ser trabalhados e debatidos durante a aula, pois não se trata apenas de ensinar valores, para de educar para a cidadania, proporcionando aos educandos o conhecimento de várias culturas e religiões.

Com certeza, as pessoas confundem o ER em trabalhar Valores, mas o ER não é trabalhar valores somente (UniSig05).

Por exemplo hoje eu fui falar sobre gravidez na adolescência e o alunos falaram professora isso não tem nada haver com ER, pelo contrário, isso tem tudo haver. Outra experiência que tive semana passada foi, que eu trabalhei sobre as deficiências, então levei um vídeo e percebi que meus alunos do 5º ao 9º ano precisam ser educados a questão da sensibilidade, então nós precisamos trabalhar a sensibilidade dos alunos (UniSig13).

Mas nós utilizamos temas atuais como: droga, a sexualidade precoce, a violência dentro da escola, os temas cívicos e mais os projetos que aparece dentro da sala de aula – projeto de leitura, projeto de parte histórica, dia das mães essas datas importantes dentro do calendário sempre o ensino religioso esta participando inclusive no desfile (UniSig61).

Tento afirmar os princípios e valores que infelizmente a nossa sociedade perdeu. (UniSig70).

Aspectos Epistemológicos –Foco Catequético

Este ponto é um dos mais debatidos no âmbito do ensino religioso, o proselitismo ocorre ou não na sala de aula? O método catequético ocorreu ou ainda ocorre? O que realmente o professor de ER faz em suas aulas? Qual o seu pensamento, enquanto professor sobre o método catequético?

Hoje em função dos constantes estudos e qualificação desses profissionais, vemos pelo menos nos entrevistados, que essa dúvida não está mais em suas falas e afirmações, ocorre apenas nos demais profissionais que não são da área como podemos visualizar as seguintes Unidades de Significados emergidas: “Ainda somos vistos como o padre, como a freira que chegou, ainda é um desafio” (Unisig26) “Quando nós falamos sou professor de ensino religioso, é bastante interessante: as pessoas já nos olha como catequizador, e isso é um grande desafio”.(UniSig49).

Aspectos Epistemológicos – Foco na Diversidade, Diferenças e Quebra de Preconceitos

Compreendendo o ser humano, como um ser diferente e que possui suas particularidades, esta Unidade de Significado procura destacar alguns fatos que os professores de ER evidenciam para o processo educacional, apresentando a importância dos temas abordados na disciplina, na formação de cidadãos menos preconceituosos e

que conhecendo a vivência de outras culturas e religiões respeitam e valorizam o pensar do outro.

O ER ele ajuda muito porque vamos ficando mais sensível, às vezes somos tão tachados no nosso credo, na nossa forma de pensar que às vezes desconhecemos que existe outras formas de pensar, outra visão, e aí começamos também no lado pessoal, no lado familiar, no lado com os amigos, a trabalhar o respeito pelos outros, o pensar e ver diferente (UniSig39).

A gente sempre explica que não estamos ali pra defender religião em A e nem B e que todas as religiões são aceitas e respeitadas dentro da sala de aula, então, todo professor é orientado pra isso e devido a isso a gente não tem tido problema (UniSig60).

Ser professor de ER é se desprender de si mesmo no que se refere as suas crenças, pois ao se posicionar como professor numa sala de aula, é preciso falar com convicção das suas crenças alheias à sua (UniSig69).

Aspectos Epistemológicos – Foco na Alteridade, Liberdade de Expressão, Múltiplas Funções, Cotidiano

Percebendo que não podemos utilizar o espaço educacional para professar uma só fé, sendo lei o respeito sobre a diversidade de religiões existentes no nosso país, vemos como fator essencial perguntar o que estes profissionais estão debatendo em suas aulas? Será que estão respeitando todas as religiões? Está existindo a liberdade de expressões?

Muitas vezes as pessoas pensam que nós somos psicólogos, que somos o paizão, que temos que dá resposta a todos os questionamentos em sala de aula, então veem o professor de ER como o salvador da pátria (Unisig20).

Uma das coisas que eu friso bem é a questão do respeito ao outro, independente se ele professa uma religião ou não, então mostro ali é a lei, é a primeira coisa que faço, mostrando que somos um país laico, que tem essa liberdade religiosa (UniSig15).

Aspectos Epistemológicos e Implicações Pessoais

O ser humano tem que ser valorizado e não a bandeira que ele defende de política, de futebol ou de religião o princípio é respeitar o ser humano se você

tem a religião e confessa essa religião africana é um direito seu, ser espírita é um direito seu. Se eu sou evangélico é um direito meu, mas nós podemos conviver juntos com nossas diferenças. No entanto, havendo respeito (UniSig63).

O professor de ensino religioso é, na escola, um mediador da própria questão religiosa, da espiritualidade e da busca pela ética e pela paz. Daí, a importância do professor de ensino religioso, onde este funciona como uma espécie de interlocutor entre o elemento religioso presente na realidade social e a realidade educacional.

3.2 Categoria/Essência 2: Implicações Práticas e Pedagógicas

DIMENSÃO FENOMENOLÓGICA	UNIDADES DE SIGNIFICADOS (UNISIG)
Implicações Prático-Pedagógicas, Desafios e Dificuldades, Isenção, Dilemas, Implicações Frente à Pesquisa	11,12,18,21,22,27,28,30,33,35,37,38,41,42,43,46,47,48,51,57,58,59,64,65,66,68

Fonte: Banco de dados do projeto “O processo de construção de identidades individuais e coletivas de professores de Ensino Religioso na cidade de João Pessoa PB”

Diante das discussões, pudemos verificar diversas inquietações, dos professores com relação a implicações práticas. No entanto, vemos a dificuldade, quando se trata de prática pedagógica, tendo em vista que por mais que haja dificuldades no âmbito educacional, os demais professores sabem exatamente o que fazer e ensinar em suas aulas. Vejamos o trecho do professor sobre implicações práticas.

A questão de material didático que ainda está sendo montado, estamos usando uma coleção de Inês Carniato, enquanto as outras disciplinas distribuem livros, tem todo um trabalho, nós temos essa dificuldade, outra dificuldade é o fator tempo, nós temos apenas uma aula por semana, então quando você volta na outra semana, já tem passado uma série de coisas durante a semana, então para que ele absorva o conteúdo tem sempre essa dificuldade, diferente de outras disciplinas que tem dois, três encontros durante a semana (Unisig27).

Ser professor de ER é vivenciar, experienciar o saber que aprendeu na academia, com a ciência, construindo aos poucos, não é desesperador, ele consegue, ser professor nessa visão uma visão plural das religiões, há uma

possibilidade desse diálogo, desse respeito ao ser humano, até por que o que se pede hoje no ER é o que se pede nas religiões, ensinando o respeito, o amor, o aceitar o outro, é a coisa mais que precisa absorver, aprendendo a ser (UniSig42).

Através dos trechos das entrevistas citados acima, compreendemos um pouco do universo pedagógico dos professores de Ensino Religioso a partir do seu próprio olhar, compreendendo através do próprio mundo vivido desses profissionais, como é o dia-a-dia destes em sala de aulas, percebendo suas dificuldades e os principais desafios enfrentados pelos mesmos, ao decorrer dos anos de profissão, pois muitos desses entrevistados possuem mais de 5 anos de carreira docente, trazendo a tona situações que não vemos nos textos lidos como referência teórica, as vezes situações parecidas, mas com as palavras dos próprios profissionais podemos compreender melhor tais dificuldades, não são poucas, pois aqui citamos algumas, mas que com o carinho e com profissionalismo podemos enfrentar.

3.3 Categoria/Essência 3: Formação e Construção de Identidade

DIMENSÕES FENOMENOLÓGICAS	UNIDADES DE SIGNIFICADOS (UNISIG)
Identidade Profissional Docente	14,19,34,55
Identidade Pessoal	17,45,52
Formação Inicial e Continuada e Sua Importância, A importância do ER como Componente Curricular.	29,31,32,36,53,67,71,72

Fonte: Banco de dados do projeto “O processo de construção de identidades individuais e coletivas de professores de Ensino Religioso na cidade de João Pessoa PB”

Para debater essa essência foi preciso dividir em três categorias, na qual serão apresentados alguns trechos das entrevistas a seguir:

-Identidade profissional docente

Eu sou Evangélica, trabalhei com educação religiosa mais direcionado para a fé e comecei a me interessar em trabalhar com igreja, vendo a necessidade de ver os irmãos aprenderem a ler e se alfabetizar e isso foi me despertando, então quando parei de trabalhar com igreja fui fazer o curso de Pedagogia, mas antes fiz o curso de teologia, sou bacharel em teologia, assim despertei para o ER quando surgiu na prefeitura, fiz a inscrição achei interessante porque estava aliada ao ensino, o ensino da pedagogia que fui atrás e também a questão da teologia que é um desafio, porque é mais plural, não é só questão de fé, de linha teológica, nós temos que ter uma visão plural das religiões, da forma de ver as coisas do mundo, de experimentar o sagrado (Unisig19).

-Identidade pessoal

Então já estou na área há sete anos e não quero deixar, pelo contrário, quero continuar..., hoje eu digo o seguinte: não estou mais por acaso, eu estou porque é realmente o que eu gosto de fazer (UniSig47).

Eu era uma pessoa que acreditava muito que minha religião era a única e verdadeira. Quando eu comecei a estudar na área das ciências das religiões eu vi que minha visão estava totalmente distorcida, então isso me ajudou muito para mim mesmo (UniSig52).

Formação Continuada e Sua Importância, A Importância do ER como Componente Curricular

É inclusive temos um revés da coisa, as outras disciplinas veem que temos um prazer em irmos para a formação, sendo o maior índice, pois tem a escola nota 10 no município, e eles fazem um levantamento e o índice maior de presença é a de ER, e muitos se perguntam: “por que o que tem de diferente na formação do ER que a frequência é a mais alta?” Desde 2006 que foi implantado, e devemos tudo isso a coordenadora Maria José, pois ela tem uma preocupação em tudo, passando e-mail, ligando conteúdos atualizados, a questão da lei do Brasil em relação ao ER, então a formação tem um fator preponderante (Unisig29).

É de suma importância a formação continuada dada aos professores de ER, pois com a falta de professores licenciados é indispensável a capacitação destes, para que os mesmos não usem do proselitismo nas escolas (UniSig72).

Ao decorrer dessas entrevistas pudemos perceber que para a construção da identidade profissional necessitamos ter um olhar mais atento sobre a vida antes e pós-vivência como professor de ER, além de ter um olhar centrado na formação inicial e continuada, percebe-se que é um desejo dos próprios profissionais essa valorização da carreira docente e essa boa qualificação profissional, diminuindo assim o índice de proselitismo nas salas de aula.

CONCLUSÕES

Ao voltarmos os nossos olhares para o Ensino religioso precisamos compreender os desafios/dificuldades enfrentados pelos profissionais da Educação que lutam a cada dia por melhorias na carreira docente e na própria vivência dos educandos, na Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional (LDB), prevê o espaço garantido para lecionar tal disciplina, mas facultativamente para os alunos e obrigatoriamente para a instituição, muitas são as discussões já apontadas em várias pesquisas sobre o ER, neste foco, mas quando a lei prevê espaço, não detalha a linha curricular desta disciplina, deixando amplo demais sua proposta curricular, fazendo com que muitos se interroguem o que deve ser aplicado em sala de aula, deixando as pessoas que não são da área acharem que ser professor de ER é ser o catequista da instituição.

Sabemos que o modo de ser e de vê o mundo do professor sempre repercutirá no seu fazer. As relações que o professor estabelece com os alunos, repercutem seus sentimentos de frustração ou descontentamento com a profissão. Na docência os sentimentos inequívocos repercutem nos alunos. Um outro aspecto em termos de resultados e considerações finais deste estudo é que a organização da disciplina e da formação do professor de ensino religioso poderia estar mais avançada, mas não está. Devido a isso, ainda há carências de impulsos, seja através de pesquisas, de fóruns, de encontros e de congressos nacionais e internacionais. O lugar do Ensino Religioso no projeto da escola e da formação de seus professores é um desafio que se apresenta na organização escolar como um todo. Muitas vezes, o papel do professor de ensino

religioso ainda é marginalizado, muitas vezes ele é velado na organização geral da escola. No entanto, quando se olha para a realidade de sala de aula, para uma visão de sociedade sistêmica, holística e globalizada, o Ensino Religioso, apesar de suas limitações, é considerado de fundamental importância para a formação discente, na busca pelo sentido da vida, na busca pela espiritualidade e pela paz.

REFERENCIAS BÁSICAS

BRASIL (1996). Lei nº 9.394/96, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 1996, seção I.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). Lei nº 9.475/97, dá nova redação ao artigo 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 23 de julho e 1997, seção I.

BRANDENBURG, L. E. Sala de Aula do Ensino Religioso. Em busca do novo? Anais do IV Simpósio de Ensino Religioso, São Leopoldo, EST/Sinodal, p.23-37, 2007.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO (FONAPER). Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso. 3. ed. São Paulo: Ave Maria, 1998.

GIORGI, Amedeo. Phenomenology and Psychological research. Pittsburg, Duquesne University Press, 1985.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, Secretaria de Educação e Cultura. Gerência Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC). Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Ciências Humanas, Ensino Religioso, Diversidade Sociocultural. V.3, 393 f. João Pessoa: SEC/Grafset, 2010.

JUNQUEIRA, S. R. A. Ensino Religioso: que espaço é este? Uma identidade pedagógica. Anais do IV Simpósio de Ensino Religioso, São Leopoldo, EST/Sinodal, p.13-22, 2007.

KUDE, Moreira. O método Fenomenológico na pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: PUC, 1999.

KLEIN, R. Práxis do Ensino Religioso: olhares em perspectivas e novos olhares “em formação”. Anais do IV Simpósio de Ensino Religioso, São Leopoldo, EST/Sinodal, p. 38-51, 2007.

OLIVEIRA, L.B. Formação e docência: passos, com-passos e (des)com-passos. IV Simpósio de Ensino Religioso, São Leopoldo, EST/Sinodal, p. 27-38, 2007.

PASSOS, João Décio. Ensino Religioso: Mediações Epistemológicas e Finalidades Pedagógicas. São Paulo: Paulinas. 2006.

EM BUSCA DE SENTIDO À FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO NA PERSPECTIVA DE VIKTOR FRANKL.

Rosângela Martins do Vale– (UFPB) ⁸⁹

Thiago Antônio Avellar deAquino – (UFPB) ⁹⁰

Resumo: A formação integral do ser humano relaciona-se à compreensão da pessoa em sua totalidade, visando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Na concepção de Viktor Frankl (2013a) a pessoa é um ser de múltiplas dimensões, qual seja biológica, psíquica e espiritual, esta última, entendida como a dimensão valorativa, intelectual, artística, podendo ser também religiosa. Viktor E. Frankl (1905 – 1997), o psicoterapeuta, o cientista, o filósofo, o pensador, como o intitulava uma educadora amiga de seus pais, quando ele ainda criança, influenciou e continua influenciando várias áreas do saber, inclusive no ambiente educativo, com a sua teoria do Sentido da Vida e Análise Existencial. O objetivo deste trabalho é discorrer sobre a contribuição de Viktor Frankl (1905 – 1997) à educação do jovem educando, procurando compreendê-lo a partir da concepção tridimensional do homem – orgânica, psíquica e noética (dimensão espiritual, especificamente humana), que busca o sentido existencial no mundo, confrontando-se continuamente com valores criativos, vivenciais e atitudinais. Esta visão orientada pela vontade de sentido ressalta a necessidade da promoção de práticas educativas significativas e específicas que coopere para uma educação de qualidade na formação de um sujeito responsável e consciente de seu papel social. Com vistas a ampliar o conhecimento a respeito do processo educativo e suas relações de ensino-aprendizagem de suma importância para formação humana numa visão integrada.

Palavras-chave: Viktor Frankl. Sentido. Formação integral. Educação.

Abstract: The integral in the formation of the human being is related to the understanding of the person as a whole, aiming at full development of their potential. In the design of Viktor Frankl (2013th) the person is a being of multiple dimensions, namely biological, psychological and spiritual, the latter understood as the values dimension, intellectual, artistic, and may also be religious. Viktor E. Frankl (1905 - 1997), the psychotherapist, scientist, philosopher, thinker, as a friend entitled educator of his parents when he was still a child, influenced and continues to influence many areas of knowledge, including in the educational environment with his theory of the

⁸⁹ Possui Licenciatura em Filosofia pela Faculdade João Calvino/BA, Especialista em Psicopedagogia Institucional, CINTEP/PB, Mestranda em Ciências das Religiões, na Universidade Federal da Paraíba. Atualmente é professora efetiva de Filosofia no Ensino Médio, pela Secretaria Estadual de Educação da Paraíba e professora efetiva do Ensino Fundamental, pela Secretaria de Educação da Cidade de João Pessoa/PB. Desenvolvendo projeto de pesquisa “Representação Social sobre Fé e Razão no Espaço Educacional, na Cidade de João Pessoa-PB”. E-mail: rose_mvale@hotmail.com

⁹⁰ Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba (1995), mestrado em Psicologia (Psicologia Social), pela Universidade Federal da Paraíba (1998), e doutorado em Psicologia (Psicologia Social), pela Universidade Federal da Paraíba (2009). Atualmente é professor Adjunto da Universidade Federal da Paraíba do Departamento de Ciências das religiões. É Professor credenciado do Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões, orientando dissertações na interface espiritualidade e saúde. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase na Análise Existencial de Viktor Frankl, atuando principalmente nos seguintes temas: sentido da vida, identidade religiosa, valores humanos, bem-estar psicológico, psicologia da religião, processos de culpabilidade e concepções de morte. E-mail: logosvitae@ig.com.br

meaning of life and Existential Analysis. The intent of this paper is to discuss the contribution of Viktor Frankl (1905 - 1997) the education of the young student, trying to understand it from the three-dimensional conception of man - organic, psychological and noetic (spiritual dimension, specifically human), which seeks the existential meaning in the world, continually clashing with creative, experiential and attitudinal values. This vision guided by the will to meaning emphasizes the need to promote meaningful and specific educational practices that will work for quality education in the formation of a subject responsible and aware of their social role. In order to broaden the knowledge of the educational process and its teaching-learning relationships critical to human development in an integrated view.

Keywords: Viktor Frankl. Sense. Comprehensive training. Education.

1. Introdução

A formação integral do ser humano relaciona-se à compreensão da pessoa em sua totalidade, visando o desenvolvimento pleno de suas potencialidades.

Na concepção de Viktor Frankl (2013a) a pessoa é um ser de múltiplas dimensões, qual seja biológica, psíquica e espiritual, esta última, entendida como a dimensão valorativa, intelectual, artística, podendo ser também religiosa.

Viktor E. Frankl (1905 – 1997), o psicoterapeuta, o cientista, o filósofo, o pensador, como o intitulava uma educadora amiga de seus pais, quando ele ainda criança, influenciou e continua influenciando várias áreas do saber, inclusive no ambiente educativo, com a sua teoria do Sentido da Vida e Análise Existencial.

Esta proposta educacional se destina à formação do sujeito autônomo, responsável por si, pelo outro e pelo seu ambiente capaz de transcender a mera adaptação social. Que segundo o educador Paulo Freire (2014a, p.53) “(...) minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história”. É uma formação orientada pela possibilidade do indivíduo encontrar sentido e dar significado a sua aprendizagem no processo educativo que tem por finalidade o acesso a conhecimentos científico-tecnológicos básicos, imprescindíveis no desenvolvimento de competências e habilidades, mas que também desenvolva atitudes e valores vinculados à práxis da autonomia, da reflexão, da crítica para a promoção da integridade humana.

Considerando que na jovem geração, os sujeitos se deparam com problemas como depressão, agressão, dependência de drogas que podem ser devidos ao vazio existencial (Frankl, 2013b), a percepção de sentido, ou seja, a tomada de consciência de uma possibilidade em uma situação concreta e determinada é importante para a realização significativa da existência humana.

Sem ignorar as dicotomias entre teoria e prática, educação geral e profissional a formação pode ser articulada com vistas a proporcionar ao jovem educando a relação dos conceitos com o contexto de produção do conhecimento em que ele está inserido, evidenciando uma educação significativa, de forma que o indivíduo construa o seu projeto e encontre sentido na vida.

2. O contexto educacional

Nos primórdios da civilização o conhecimento era passado de gerações a gerações que vivenciavam no dia-a-dia da comunidade todas as suas experiências e com isso se formavam para atuarem em comunidade. Os hábitos transformados em tradições eram, assim, passados naturalmente, sem a necessidade de uma instituição específica para tal. Nas formações sociais mais antigas todos os adultos, especialmente os anciãos ensinavam. Aprendia-se a fazer fazendo, o que confundia o saber, a vida e o trabalho.

A partir da Idade Média, na Europa, a educação se tornou obra da escola e um conjunto de pessoas, em sua maioria religiosa, aperfeiçoou-se na transmissão do saber. Entretanto nesta época, a escola não estava organizada para disciplinar seus alunos.

Somente a partir do século XVII que a escola surgiu como instituição, nos modelos em que conhecemos nos dias atuais. Pois, aparecimento desta instituição está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento do capitalismo, mais precisamente, a partir de 1750, com a Revolução Industrial. Com isso, vemos a escola surgindo com claras funções: inculcar os valores, hábitos e normas da classe dominante, ou seja, inculcar a ideologia burguesa e, com isso, mostrar a cada um o lugar que deve ocupar na sociedade, segundo sua origem de classe e consolidando o desenvolvimento e fortalecimento do capitalismo.

A escola, considerada como Aparelho Ideológico de Estado, pois é o instrumento número um da burguesia, aliada a família e aos meios de comunicação complementam e reforçam a difusão da visão de mundo e de vida da classe dominante em consenso com a opinião pública, mantendo sua hegemonia e dominação, naturalizando tudo o que é produzido e forjado pelo capitalismo. Porquanto, a ideologia nos faz acreditar como diz Paulo Freire (2014a, p.123) que “(...) os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela”.

Assim constitui-se a aparência de que tudo passa a ser visto de forma natural, como se a escola fosse neutra e oferecesse oportunidades a todos, tratando da mesma maneira os que a ela têm acesso.

Diante deste pequeno histórico do surgimento da instituição escolar, alguns fatos passam a ser questionados, como por exemplo: — a escola surge para dar consistência e garantir o poder de uma classe social que é dominante numa determinada formação

social, ou seja, ela nem sempre existiu, é criada para servir a determinados fins? Não é, portanto, resultante de um processo imprescindível para o desenvolvimento da humanidade, da civilização e da cultura? Visto que a escola é localizada historicamente, destitui, com isso, o fato de que a escola sempre existiu, atendendo a uma "necessidade natural".

Na contemporaneidade, a educação escolar, busca reavaliar constantemente suas práticas na expectativa de melhorar o ensino e oferecer uma educação de qualidade que contemple a formação do ser humano na sua totalidade.

A escola, especialmente no ensino médio, é o espaço que contribui para a formação do indivíduo e que também o prepara para a participação na sociedade, especialmente o adolescente /jovem que busca um sentido para sua existência.

Conforme abordam os autores: Aquino, Damásio e Silva (2010, p.82 apud FRANKL, 2003^a) “Nesta perspectiva, a preocupação com o sentido 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 e luta espiritual”.

De acordo a Resolução Nº2, DE 30 DE JANEIRO DE 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Capítulo II, no Referencial legal e conceitual, Art. 5º O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I – formação integral do estudante;

V – indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;

VIII – integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

Lembrando que a escola não se fundamenta por si só, mas em virtude de sua comunidade – todas as pessoas que são envolvidas no processo educativo escolar – devendo ser responsabilidade social.

Neste contexto, faz-se necessária a discussão sobre a formação do educando voltada para a sua plenitude, com um discurso que contemple mais que teorias e que vivencie

estas práticas dentro e fora da sala de aula. “Há que se construir o humano como realmente humano. Eis a tarefa individual e coletiva” (PUCCI, p. 156).

3. A necessidade de superar a fragmentação da ação educativa

O ensino brasileiro, no seu percurso histórico, variou sua finalidade entre a formação acadêmica e a formação técnica.

O ensino centrado no acúmulo de informações e no aprendizado mecânico, ou em um currículo prático, centrado no treinamento específico para o trabalho, a compartimentação e a classificação entre as áreas do conhecimento, desfavorece o encontro do sentido de vida nas experiências vivenciadas no espaço escolar. É desta forma que se pode afirmar ser errado “(...) separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado um do outro (FREIRE, 2014a, p.93)”.

Visto que limita o processo de aprendizagem a saberes que são dissociados da realidade vivida e reforça a necessidade de memorização de conceitos aguçando gradativamente a competição e eliminando a potencialidade educativa.

De acordo a Resolução Nº2, DE 30 DE JANEIRO DE 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio Art. 13 – Capítulo I da Organização Curricular: As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente:

- I – as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;
- II – o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

Do ponto de vista das teorias críticas a busca da eficiência pedagógica e social e as decisões sobre o currículo compreendem dimensões culturais amplas, como as relações econômicas, as relações de poder, as relações de gênero, etnia etc.

Nesta perspectiva podemos focar o ensino de forma cultural, ressaltando os aspectos que para Frankl (2013a) são criativos, vivenciais e atitudinais tendo em vista a potencialização da capacidade interpretativa, crítica e produtiva, no sentido estético e ético dos valores socioculturais nas suas diversas formas de expressão e manifestação de maneira a fomentar a formação integral do sujeito.

Orientado por esta visão, Frankl (2013a) diz que o indivíduo pode encontrar o sentido na vida de três formas distintas:

1. Criando um trabalho ou praticando um ato – caminho da realização.
2. Experimentando algo – como a bondade, a verdade e a beleza –, experimentando a natureza e a cultura ou encontrando alguém – amando-o.
3. Pela atitude que tomamos em relação ao sofrimento inevitável – somos desafiados a mudar nós próprios e darmos testemunhos do potencial especificamente humano.

Tendo em vista que toda ação educativa é intencional, assim também é o processo pedagógico vivenciado na escola e baseia-se numa visão de mundo a qual é orientada pela reflexão, bem como as decisões sobre o que, por que, para que, como e principalmente para quem ensinar.

Desta maneira é possível afirmar que não há neutralidade nesse processo e que todo o fazer pedagógico, pode ser um processo que possibilite a superação da fragmentação de saberes, e que por isso deve estar de acordo com os projetos de vida de seus educandos. Priorizar a formação humana em sua plenitude, objetiva uma educação que esteja em consonância com os sujeitos para os quais ela se destina, respeitando suas identidades, suas culturas, suas necessidades. Deixando claro que “(...) o ser humano é uma criatura responsável e precisa realizar o sentido potencial de sua vida (...) (FRANKL, 2013b, p. 135)”.

Desta forma, podemos considerar uma formação em conformidade com as transformações históricas e sociais as quais geram e sustentam a diversidade. Mas que também abre caminho para que se estabeleça o diálogo entre aquisição de saberes e práticas educativas que proporcione ao sujeito o contato com o avanço do conhecimento científico e tecnológico a partir de um eixo gerador e integrador e que possibilite a contextualização dos fenômenos naturais e sociais e sua significação com base nas suas experiências. Assim como, da premência de suplantação da oposição entre humanismo e tecnologia, inter-relacionando os saberes na possibilidade da totalidade humana.

4. Análise existencial e projeto de vida

Do ponto de vista teórico da análise existencial, Viktor Frankl (2013a, p.23) diz que:

Pelo fato de o ser humano estar centrado como indivíduo em uma pessoa determinada (como centro espiritual existencial), e somente por isso, o ser humano é também um ser integrado: somente a pessoa espiritual estabelece a unidade e totalidade do ente humano. Ela forma essa totalidade como sendo biopsicoespiritual.

O homem é mais que a dimensão psicofísica, é uma unidade tridimensional – dimensão orgânica, psíquica e noética (espiritual) – corpo, psíquico, espírito, por princípio “antropologicamente inseparáveis uns dos outros” (FRANKL, 2012, p.64). Único ser – pessoa espiritual – que pergunta pelo sentido da vida.

Podemos então dizer que o homem é um ser singular, numa pluralidade cultural, sendo assim um sujeito “Complexus – o que é tecido junto” (MORIN, 1997, p. 44) que se relaciona consigo mesmo, com o outro e com o universo. Ao construir sua identidade, pressuposta de liberdade e autonomia, o homem torna-se sujeito do ecossistema a que pertence de forma processual, dinâmica e contínua.

Diante da complexidade que envolve o ser humano e o seu processo de aprendizagem, percebe-se que a dificuldade de aplicabilidade dos saberes que constituem os pilares da educação – Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Viver Juntos e Aprender a Ser – fundamentais para a formação do sujeito autônomo, criativo, responsável por si e pelo outro, demonstram uma realidade preocupante da situação brasileira, implicando, assim, em uma formação educativa que não completa e não ressalta os significados humanísticos.

Visto que a educação somente faz sentido a partir de um sentido específico da vida de uma pessoa numa situação particular. A existência humana “Não deveria procurar um sentido abstrato para a vida. Cada qual tem sua própria vocação ou missão específica na vida; cada um precisa executar uma tarefa concreta, que está a exigir realização.” (FRANKL, 2013b, p. 133).

Desta forma o ensino de uma visão abstrata, racional e iluminista pode ser substituído e compreendido por meio do contexto histórico e social do processo educativo e da

composição dos conhecimentos essenciais à formação integral humana que tem por objetivo a busca do sentido na vida.

Aquino, Damásio e Silva (2010, p.49) contribuem dizendo: “Se o sentido da vida tem de ser buscado, ainda que se modifique dinamicamente, é coerente falar em projeto de vida”. Salientando que “(...) o verdadeiro sentido da vida deve ser descoberto no mundo, e não dentro da pessoa humana ou na sua psique, como se fosse um sistema fechado” (FRANKL, 2013b, p.135).

A educadora Moraes (2003, p. 48-49), ressalta esta importância quando diz que “Viver e aprender são coisas que não se separam, já que vida, experiência e aprendizagem estão intrinsecamente ligadas, uma colaborando com a outra. [...] No mesmo instante em que vivemos, convivemos e nos comunicamos através de diferentes tipos de linguagens (...)”.

O projeto de vida é resultado de um processo de aprendizagem, decorrente da liberdade de escolha. Posto que, “o projeto, como parte do dever-ser, tem como objetivo a busca do sentido na vida e se dirige para a consecução dos valores na área da liberdade humana (AQUINO, DAMÁSIO e SILVA, 2010, p. 49)”. O ser humano é chamado a fazer escolhas a todos os momentos, a tomar decisões, a agir e se responsabilizar por elas. “Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados, nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe e de gênero que nos marcam e a que nos achamos referidos (FREIRE, 2014a, p.97).” Pois o homem é o ser que está para além da sua condição, configurando-se ao longo da sua existência.

Não há dúvidas de que “(...) como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2014a, p.96)”.

Neste sentido, faz-se necessário pensar dimensões articuladas que pode nos ajudar a dar um sentido para a educação que aspiramos como: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como fundamento teórico e prático da formação humana integral e pressuposto para a construção dos projetos de vida de nossos educandos.

5. Vontade de sentido e formação humana emancipadora e libertadora

Viktor Frankl faz um alerta no sentido de que:

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. (...), pois somente uma consciência desperta é que o torna “resistente” ao conformismo e ao totalitarismo (2013a, p. 87-88).

Desta forma, segundo Aquino, Damásio e Silva (2010, p.53) “estudar sobre sentido existencial é ampliar o conhecimento a respeito de como se aprende e como ocorre o impedimento da aprendizagem, pois o que motiva o ser humano, segundo Frankl (1978), é a vontade de sentido”.

Pautada na reflexão sobre a prática que se constitui como instrumento indispensável à construção do sujeito, criador, desejante e autor de seu próprio sonho, a vontade de sentido permite romper os dogmas, quebrar paradigmas da hegemonia contemporânea, do etnocentrismo e do preconceito, diante do cotidiano cego, passivo ou compulsivo.

Visto que impeli o ser a pensar e aprender a conviver na diversidade, respeitando o outro, com suas diferenças e sua identidade. Todo processo de tomada de consciência opera-se num diálogo interno conosco e ao mesmo tempo alimentado pela linguagem dos outros. A escola é uma instituição social que deve promover conhecimentos sistematizados, mas que também deve possibilitar a valorização dos processos de autoria. “Adorno aponta para a força da escola como instituição formalmente constituída. Se assim é, esta escola deve ser orientada para a construção de seres emancipados” (PUCCI, p. 156).

A Resolução N°2, DE 30 DE JANEIRO DE 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Capítulo I dispõe sobre a Organização Curricular, no Art. 12 que O Currículo do Ensino Médio deve:

I – Garantir ações que promovam:

- a) A educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes;
- b) O processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;
- c) A língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

O conhecimento social é um aspecto que constitui instrumento de emancipação e autonomia do cidadão que deseja entender a sociedade e atuar como autor, construtor e reconstrutor de realidades.

A democracia na educação é componente fundamental para o exercício da cidadania. O discurso da cidadania na escola pressupõe o reconhecimento da diferença de papéis sociais e ressaltar aspectos em comum de que todos os membros da comunidade escolar têm os mesmos direitos, como por exemplo, o respeito, a convivência civilizada e a solidariedade que configuram a igualdade de direitos, que por sua vez representam a cidadania.

O processo de aprendizagem ou aprender pode ser conceituado de forma abreviada como o modo em que os seres adquirem novos conhecimentos, desenvolvem competências e transformam o comportamento. Em virtude da complexidade desse processo dificilmente poderemos explicá-lo apenas através de recortes do todo. Pois ele se dá através de uma relação onde o ser se reconheça como agente integrante e transformador de sua realidade, reconhecendo-se como tal, este ser, proativo, tem a capacidade e o desejo de autoria de pensamento necessária para a construção de saberes. Mas “De uma forma ou de outra, mais do que nunca a educação é educação para a responsabilidade” (2013, p.88).

No âmbito educacional faz-se necessária uma prática em que cada elemento envolvido assuma sua responsabilidade pelas relações de ensino e aprendizagem com compromisso ético e político, visando o desenvolvimento integral do ser humano, que conquista a sua integridade no aprender a viver junto.

Ao falar em desenvolvimento humano, sugere-se imediatamente a teoria de Vygotsky que tem como pressuposto básico as interações sociais do sujeito, considerando que a intersubjetividade dá origem as formas superiores de comportamento consciente que diferencia o homem dos outros animais (BOCK, FURTADO e TEIXEIRA, 2000). Este sujeito social para Alves (2006, p. 71) “(...) pode ser um sujeito autor: aquele que pela mediação interage com o outro e constrói sua autoria. Portanto, um sujeito que constrói sua autoria por meio da mediação com o social está inserido com o todo integrado”.

No processo de autoria o ser aprendente deve construir o sujeito autor, desenvolvendo integralmente seu pensar, seu sentir, seu querer. Pois:

Nada tem valor e significado incondicionados a não ser a vida; todos os demais pensamentos, invenção, saber, só tem valor na medida em que, de

uma maneira qualquer, se referem ao que é vivo, partem dele e visam a refluir para ele (Fichte, 1973, p. 67).

Desenvolver só o pensar, o mental-intelectual, não auxilia as pessoas a se compreenderem, nem a sociedade a se integrar, nem os inimigos a praticarem a paz, nem os poderosos a ampararem os fracos. É preciso que o homem se desenvolva integralmente.

O pensar e o querer são as faculdades ativas do homem integral, partem do homem; o sentir é a faculdade passiva, acontece nele.

Através do pensar, o homem faz uso da razão para conhecer, argumenta, representa, imagina, idealiza, calcula, faz julgamento, faz reflexões, etc. Pelo querer, o homem age, decide, realiza, executa uma ação, transformando o mundo e a sociedade continuamente. Nesse reino da vontade, ele encontra o dever. Esse dever não como a obrigação moral do homem, mas como “dever ser”, entendido por Viktor Frankl (2012) como algo necessário de ser feito pelo indivíduo em particular e que é a tarefa da consciência moral, cuja responsabilidade é facultativa, porém imprescindível para consigo mesmo e para com o outro, aqui entendido como sujeito inserido na diversidade e multiplicidade de outros *eus*.

Com o sentir, o homem percebe as impressões do mundo à sua volta e as do seu mundo interior, ou seja, mundo objetivo e subjetivo. Essas impressões são as sensações físicas ou psicológicas, as emoções ou sentimentos construídos na intersubjetividade.

Este pensamento reforça a necessidade de dar relevância aos aspectos emocionais e ensinar a sentir, porque o homem não é só razão e necessita desenvolver sua afetividade. Mas o que realmente é bastante preocupante, pois tem sido deixado de lado é a inteligência volitiva, cuja tarefa é aprender a controlar pensamentos e sentimentos, que dado a sua veemente urgência na formação do homem integral, precisa ser mais bem explorada, pois os valores éticos e políticos se tornaram tão necessários, como agora.

É a vontade que determina a ação e é a ação que transforma o mundo e as pessoas. Por isso, “O dever é colocado ontologicamente em uma posição anterior ao querer (FRANKL, 2012, p. 112)”. É muito mais difícil agir eticamente do que pensar, e, a contemporaneidade está exigindo pessoas que não apenas saibam pensar, mas que tenham desenvolvimento pleno de suas capacidades. “O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações (FREIRE, 2014a, p.91).” Atualmente a sociedade padece as

consequências de não ter dado a devida importância ao desenvolvimento da inteligência volitiva, onde os valores éticos são subsídios para a conquista de uma vida mais equitativa, pautada pelo direito e pela justiça, resultado do uso apropriado da vontade ou do querer humano. Lembrando que: “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceber uns aos outros (FREIRE, 2014a, p.58)”.

O processo de desenvolvimento pessoal se entrelaça ao desenvolvimento social dado ao caráter das relações intersubjetivas e da interatividade. Ao longo deste processo faz-se necessária a presença efetiva do educador – família, escola ou comunidade – na vida do educando como mediador e emancipador para que ele exercite sua autonomia e autoria. “A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas (FREIRE, 2014a, p.105)”.

Diante da socialização, a educação deve ser orientada para aspectos que fortaleça o indivíduo com valores morais e éticos para que ele seja capaz de livremente exercer sua cidadania. Visto que “a discussão sobre liberdade não se restringe a um indivíduo solitário, porque é impossível a liberdade fora da comunidade humana.” (ARANHA, 2003, p.322).

O sujeito autônomo plasma sua identidade pautada pela sua autoconfiança, seu autoconceito e sua auto-estima, projetando-se, buscando sentido na vida com autodeterminação e resiliência rumo à plenitude humana, onde o fazer humano é interdependente. Como o sujeito está imbricado em uma teia social, o processo de autoria ocorre por meio do exercício da cidadania.

6. Considerações finais

Se para Viktor Frankl (2013b) o ser homem é um ser consciente e responsável, com liberdade de escolha e que busca o sentido de vida num mundo pleno de sentido, constituído de razões, motivações pelo qual ele transcende a si mesmo, através de sua abertura para este mundo e que se realiza na comunidade, no convívio com o outro. Podemos considerar que “(...) se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação (FREIRE, 2014b, p. 86)”.

Compreendendo que a função da escola está para além da reprodução de conhecimentos acumulados, e que também tem função social, percebe-se que priorizar os sujeitos e suas necessidades, pode ser o caminho para a unidade entre o que se planeja e o que se realiza, com vistas a promover a formação integral do ser humano.

A aprendizagem é uma ação integradora, pois acontece segundo a adequação das diversas características que constituem o sujeito, adicionadas ao ambiente em que está inserido e também uma ação construtiva, porque mediante a interação do sujeito ativo ela constrói o seu desenvolvimento.

A efetiva aprendizagem ocorre mediante a interação dialética que se faz presente nas relações interpessoais deste contexto, tendo como meta a construção de um sujeito autor, capaz de construir, desconstruir, reconstruir, significar, (re) significar sua realidade na relação com o outro, desenvolvendo a autonomia, a solidariedade e a responsabilidade do ser homem.

João Beauclair (2007, p.85) afirma que [...] “ainda será preciso caminhar para que este fazer humano torne-se prática permanente e reflexiva entre nós e nossas interações com os múltiplos outros eus que formam a comunidade de sujeitos com os quais convivemos”. Esta prática reflexiva parte do princípio de que refletir é retomar o próprio pensamento, pensar o já pensado, voltar para si mesmo e colocar em questão o que já se conhece. Esta ação pensante, onde consciência, teoria e prática são gestadas é de fundamental importância para o processo de transformação.

Alicia Fernández (2001) usa as expressões “ensinante e aprendente” para designar uma nova visão na relação entre educadores e educandos, onde os espaços e tempos do aprender estão para além das escolas e são percebidos na complexidade e na totalidade da vida de cada um de nós, sujeitos inseridos na dinâmica relacional do viver e conviver com os outros. Porque “As nossas relações não são de contiguidade, mas de intersubjetividade, de engendramento, isto é, não estamos simplesmente uns ao lado dos outros, mas *somos feitos uns pelos outros (...)*” (ARANHA, 2003, p.322).

Considerando que o educador pode (re) significar sua ação educativa, sabendo que não há método pronto, constrói-se uma concepção mais ampla na relação dialógica entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, atribuindo sentido e significado tanto para o educador, quanto para a formação do sujeito educando.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Maria D. F. *De professor a Educador*. Rio de Janeiro: Wak, 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda e MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: Introdução à Filosofia*. 3. Ed. Revista – São Paulo: Moderna, 2003.
- AQUINO, Thiago A. Avellar; DAMÁSIO, Bruno F.; SILVA, Joilson P. *Logoterapia & educação: fundamentos e prática*. São Paulo: Paulus, 2010.
- AUSUBEL, D. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.
- BEAUCLAIR, J. *Psicopedagogia: trabalhando competências, criando habilidades*. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- _____. *J. Educação & Psicopedagogia: Aprender e Ensinar nos Movimentos de Autoria*. São José dos Campos: Pulso editorial, 2007.
- BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. Ed. Saraiva, 2000.
- FERNANDÉZ, Alicia. *O saber em jogo: a psicopedagogia possibilitando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Editora ARTMED, 2001.
- FERNÁNDEZ, Alícia. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FICHTE, Johann Gottlieb; SCHELLING, Friedrich Von. Col. *Os Pensadores*, Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho. São Paulo: Abril Cultural, 1973.
- FRANKL, Viktor E. *A presença ignorada de Deus*. Traduzido por Walter O. Schlupp e Helga H. Reinhold. 14ª. ed. rev. – São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2013a.
- FRANKL, Viktor E. *Em busca de sentido: Um psicólogo no campo de concentração*. Traduzido por Walter O. Schlupp e Carlos C. Aveline. 34ª. ed. rev. – São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2013b.
- FREIRE, Madalena. *Educador*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 56ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

HOFFMANN, Jussara. AVALIAÇÃO – MITO E DESAFIO: *Uma Perspectiva Construtivista*. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 35ª Edição, 2005.

MACEDO, Lino de. *Ensaio Construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

MARTINS, Mirian Celeste. *Aprendiz da arte: trilhas do sensível olhar pensante*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992.

MORAES, M. C. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.

PERRENOUD, Philippe. *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2005.

PIAGET, Jean. [1975] *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PORTELLA, F. O. *Família e Aprendizagem uma relação necessária*. Rio de Janeiro: Wak, 2008.

RESOLUÇÃO CNE /CEB 2 /2012. Diário Oficial da União, 31 de Janeiro de 2012, Seção 1, p.20.

A SEXUALIDADE NO OLHAR DAS RELIGIÕES

Rosimery Ana Ferreira de Sá – (SEC)⁹¹

Resumo: O Projeto Sexualidade no olhar das religiões partiu da necessidade de instruir os estudantes de uma escola estadual, entre 12 a 17 anos, em que apresentavam dados preocupantes, com alto índice de adolescentes com a sexualidade ativa sem prevenção; a forte influência religiosa, atribuindo a relação sexual como ato maligno fora do casamento e gravidez precoce. Buscou-se desenvolver essa temática a partir do olhar das religiões sobre a sexualidade e como esta contribui para a promoção da saúde ou interfere na educação desses jovens. É função social da escola, buscar a promoção da saúde do seu educando, assegurando o bem estar físico psíquico e emocional. O Ensino Religioso tem como premissa a reflexão, informação e conscientização, estimulando a autonomia e responsabilidade dos estudantes para com a saúde do próprio corpo e de sua sexualidade.

Palavras-Chave: Sexualidade; Religiões; Escola; Promoção à Saúde.

Abstract: The Sexuality Project, in the point of view of religions, started from the necessity to instruct students in a public school, between 12 and 17 years old, that presented concerning data, with high rates of sexually active adolescents without prevention; the strong religious influence imputing sexual intercourse as a maleficent practice outside of marriage and early pregnancy. It was pursued to develop this theme from the religions' standpoint about sexuality and how this contributes to the promotion of health or interferes in the education of these young people. It is the school's social function to seek the promotion of health of its students, ensuring the physical, psychical and emotional well-being. The Religious Education has as a premise the reflection, information and consciousness-raising, encouraging the autonomy and responsibility of the students towards the health of their own bodies and their sexuality.

Keywords: Sexuality; Religions; School; Health Promotion.

⁹¹-Licenciada em História/UNAVIDA; Cursando o 5º Período de Pedagogia/UFPB; Cursando Especialização em Ciências das Religiões/CINTEP – Professora do Ensino Religioso. Secretaria de Educação e Cultura da Paraíba. E-mail: rosasa@ig.com.br

Introdução

Este artigo é resultado de um projeto desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental Governador Antônio Mariz, cujo estudo de caso se deu na relação em que os adolescentes na faixa etária de 12 a 17 anos, tinham acerca de sua sexualidade a partir da religiosidade de cada um, uma vez que diagnosticamos o número elevado de estudantes com a sexualidade ativa, sem nenhuma orientação sobre o tema.

A sexualidade é um termo amplamente abrangente que engloba inúmeros fatores e dificilmente se encaixa em uma definição única e absoluta. Portanto, forma parte integral da personalidade de cada um, sendo construída ao longo da vida, marcada pela história, cultura, ciência, assim como pelas relações afetivas, sentimentos e pensamentos, expressando-se com singularidade em cada pessoa, a partir da concepção de mundo e do meio que se vive. É uma necessidade básica e um aspecto do ser humano que não pode ser separado de outros aspectos da vida.

Teoricamente, a sexualidade assim como a conhecemos, inicia-se juntamente à puberdade ou adolescência, o que deve ocorrer por volta dos 12 anos de idade (Art. 2º – Estatuto da Criança e do Adolescente). Entretanto, em prática, sabemos que não se configura exatamente desta forma, tendo em vista os estímulos externos (contexto social, mídia, etc.) e internos (biológicos) estes aspectos têm conduzido nossos estudantes ao florescimento precoce da sexualidade. Ignorar, ocultar ou reprimir essa realidade, seria uma desvalorização da vida.

Ao assumir o Ensino Religioso nas turmas do Ensino Fundamental II tivemos algumas dificuldades tendo em vista a nossa experiência apenas com o fundamental I. Inicialmente passamos a observar as turmas e percebemos a grande rotatividade que havia na frequência desses estudantes. Cada dia o número desses educandos eram diferenciados, o que prejudicava o processo de ensino aprendizagem. Com a autorização da gestão, passamos a observá-los. Durante esse período de observação, verificamos que as faltas estavam relacionadas à gravidez precoce, ao bullying, a desestrutura familiar, ao homossexualismo dentre outros. Por isso, resolvemos desenvolver esse projeto na escola com o objetivo de contribuir para a criação de um espaço de reflexão e discussão do tema sexualidade na adolescência, estimulando a autonomia e responsabilidade dos alunos para com a saúde do próprio corpo e de sua sexualidade.

É um tema que tem prioridade para os jovens, provoca debates, polêmicas e grande interesse. Tema que os adolescentes parecem conhecer, mais que na verdade são leigos das informações corretas. Estudo da UNICEF de 2002 comprova este comportamento, revelando que 32,8% dos adolescentes brasileiros na faixa etária entre 12 e 17 anos já tiveram relações sexuais. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2007). As informações equivocadas sobre sexualidade contribuem para a vulnerabilidade dos adolescentes frente às doenças sexualmente transmissíveis, à gravidez precoce ou indesejada, ao aborto, dentre outros. Portanto, é na educação que se identifica um caminho para a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis de uma gravidez precoce ou indesejada.

Contexto histórico: A sexualidade no olhar das religiões

Após a amostra coletada com as informações do questionário foi trabalhado com os estudantes o contexto histórico sobre a sexualidade no olhar das religiões e suas transformações ao longo dos tempos.

Na Antiguidade Clássica vemos uma sociedade politeísta, onde os conceitos e a moral eram impostos conforme a crença. Cada povo adorava seu deus e os valores vinculados *“a sexualidade era vista como algo normal e natural, pois não havia a ideia do profano, pudor ou o “não divino”* (Crowley e Ligvori,2008). Entre os gregos era sempre realizado como forma de adoração. *“A atividade sexual, tão profundamente ancorada na natureza e de maneira tão natural, não poderia ser considerada má”*. (Foucault, p.47). Nesse sentido a sexualidade não havia uma imposição moralista, porém o prazer devia ser regrado.

Na Idade Média, a partir do cristianismo a sexualidade continua tendo um papel importante na sociedade, sendo vista apenas para a procriação, passando a ser reprimido os desejos e prazeres carnavais. Desta forma, a virgindade para as mulheres passam a ser valorizadas como símbolos de virtude. Para Santo Agostinho o pecado original se deu com a união de dois corpos e a penetração genital. *“A relação sexual ou mais precisamente o prazer sexual, é o que transmite o pecado original continuamente de geração em geração.”* (Heinemann,1995, p.90, apud Nascimento).

A partir dessa concepção a igreja começa a ignorar toda a prática de desejo carnal que não tivesse o fim em procriação. O próprio Agostinho afirmava que *“o casamento era desprezível apenas enquanto pretendia buscar o prazer carnal. Porém, se destinado à*

procriação, o matrimônio constituía-se num bem". As proibições para o contexto do casamento passaram a se tornar penitência para o matrimônio. *"Teólogos recomendavam a abstenção nas quintas-feiras, em memória da prisão de Cristo; nas sextas-feiras em memória de sua morte; aos sábados, em honra a Virgem Maria; aos domingos, em homenagem á ressurreição e às segundas-feiras em comemoração aos mortos.* (Tannahill, 1980:158).

A igreja da Idade Média fortalecida pelas teses de Santo Agostinho tiveram grande influência na moralidade sexual e concepção do sagrado. Os padres jesuítas influenciaram diretamente na cultura e religiosidade indígena, os considerando pecaminosos por apresentarem sua nudez. *"os portugueses, quando chegaram ao Brasil, ficaram horrorizados ao ver os índios nus e ao constatar como eles lidavam com a sexualidade. A expressão utilizada traduz bem o impacto: 'devassos no paraíso' "*. (Ceccarelli).

Mediante a uma visão totalmente medieval, o padre Jesuíta Manoel da Nóbrega solicita do rei urgência em mandar mulheres para casar-se com os portugueses, repudiando assim o costume dos nativos. *"Suplicou ao rei que mandasse imediatamente mulheres brancas para colocar os portugueses frente a frente com o sacramento do matrimônio. E tamanha era a urgência que aceitaria até mulheres de má reputação"* (Vainfas,1998). Vemos a religião como massa de manobra, instrumento político e ideológico.

A Igreja Católica defende a castidade, é contra o sexo antes do casamento, contra o aborto, condena o uso de camisinhas e de métodos anticoncepcionais. *"A única forma clinicamente segura de prevenir a AIDS é se comportar de acordo com a lei de Deus"* (Bento XVI).

"Tommaso Besozzi avalia que a proibição do uso de preservativos em tempo de Aids é coerente com a concepção da Igreja Católica quanto à morte: "O objetivo da religião é salvar almas, não corpos {...} Para o Vaticano, se você não quer morrer de Aids, não faça sexo, ou se for casado, seja fiel".(Castilhos, 2007).

A sexóloga e psicóloga Kelly Cristine Barbosa Cherulli faz um quadro comparativo da posição de algumas religiões sobre a sexualidade, por ela classificada em religiões cristãs e não cristãs.

“Para os protestantes evangélicos é aceitável o uso de métodos contraceptivos em relação ao planejamento familiar; são contrários ao sexo antes do casamento; condenam o adultério, o aborto e o homossexualismo (sendo considerado pecado); há liberdade quanto às variações sexuais, mas sexo anal é condenado; sobre as disfunções sexuais, são inaceitáveis pela crença religiosa problemas desse tipo. Para os protestantes pentecostais prevalecem os mesmos postulados. No entanto, aqui as variações sexuais não são admitidas, somente o sexo vaginal; a masturbação não é rotulada com pecado, mas é desaconselhada. Em relação às disfunções sexuais, a rotina é se aconselhar com o pastor que costuma encaminhar o casal”. (Cherulli).

No Kardecismo, por exemplo, são contrários ao aborto e condenam o adultério *“é livre a escolha dos métodos contraceptivos, desde que não lesem o plano físico. Em relação a sexo antes do casamento existe o consenso de que a união de duas pessoas tem de ocorrer sem formalidades, o homossexualismo é aceito”*. (Cherulli).

A Umbanda é uma sua formação dentro da cultura brasileira a qual se utiliza de vários elementos de outras religiões, chamado de “sincretismo religioso”. Na umbanda *“não há restrições quanto ao sexo antes do casamento e suas variações, embora a penetração seja proibida aos médiuns em dias de ritual; são radicalmente contra o adultério e ao aborto; não há restrições a masturbação ou a métodos anticoncepcionais”*. (Cherulli).

A mais antiga religião monoteísta é o Judaísmo, seguida do islamismo e cristianismo, formando as religiões mais antigas. O Judaísmo,

“É neutro quanto ao sexo antes do casamento; é condenado o casamento com adeptos de outras religiões; há condenação do adultério; a prática masturbatória e as variações sexuais são liberadas, exceto o sexo anal, que é proibido; em relação aos contraceptivos, são aconselhados os métodos naturais (tabelinha), não sendo aceitos os artificiais; em relação a disfunções sexuais, deve-se procurar primeiro o rabino, que poderá sugerir uma terapia”. (Cherulli).

A religião islâmica é atualmente a segunda religião maior do mundo, crescendo de forma vertiginosa, estando presente em todos os continentes. A maior parte de seus seguidores encontra-se nos países árabes do Oriente Médio e do norte da África. Para os muçulmanos *“sexo antes do casamento é proibido; existe uma valorização da virgindade masculina e feminina; (...); são contra o aborto; são contra qualquer método contraceptivo; é proibido o adultério; é proibida a masturbação”*. (Cherulli).

No Budismo a prática de sexo em geral tem que ser bem regrada, baseada em respeito e confiança mútuos, tudo é permitido, desde que não haja prejuízo físico. O sexo não pode ser exclusivamente para a procriação. *“Nós temos inúmeras zonas erógenas, diferente de muitos animais, que apresentam um período de cio para se acasalarem. Além disso, somos capazes de ser sexualmente ativos por toda a existência, como por exemplo, após a menopausa feminina”*. (Chigusa).

Ao perpassar pelas diversas religiões pudemos observar a visão geral de cada uma delas sobre a sexualidade e como recebemos forte influência dos mecanismos de controle da religião, numa perspectiva do que é certo ou errado, sagrado ou profano, contribuindo como objeto de repressão e muitas vezes de alienação.

Esses foram temas estudados com os educandos durante o desenvolvimento do projeto.

Metodologia aplicada

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no *saber* de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer. (FREIRE 2006 p.86).

Para Paulo Freire todo educador precisa despertar nos educandos o interesse pela curiosidade, pois esta é uma questão que precisa ser exercitada em sala de aula. Desta forma, visando o pleno desenvolvimento dos educandos partimos para observação dessas turmas e verificamos que seria importante diagnosticar quais os motivos que justificavam a baixa frequência em sala de aula. Foi quando surgiu a ideia de aplicar um questionário com a finalidade de descobrir essa problemática. Dos 180 alunos das turmas do 6º ao 9º ano, apenas 100 alunos se fizeram presentes, respondendo o questionário aplicado, abordando informações e opiniões sobre a iniciação sexual,

contraceção, aborto, as doenças sexualmente transmissíveis e a prevenção da AIDS. Com essa atividade despertamos a curiosidade dos educandos para as novas descobertas, tendo esses como agentes ativos da pesquisa.

A partir das informações adquiridas com a permissão dos pais, representantes legais dos estudantes foram observados os posicionamentos em relação aos referidos temas e como essas informações ou a falta delas interferiram direta ou indiretamente em seus comportamentos, conceitos e abordagens sobre sua própria sexualidade.

Depois dos questionários respondidos, partimos para a tabulação dos dados e em seguida análise dos resultados obtidos. Verificamos que nas colocações dos estudantes, havia uma grande necessidade de desenvolver esse projeto contemplando as dificuldades apresentadas pelos mesmos, tendo em vista ser essa temática, motivo de preconceitos e tabus. Como exemplo temos a fala de uma aluna quando afirma: *“Que isso não era assunto para ser tratado em sala de aula”*.

Nesse aspecto os (PCNs, p.28) temas transversais, afirmam: *“Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados”*. Entretanto, uma das colocações de uma mãe, foi de denunciar a escola e a professora, quando afirmou: *“que a escola não era lugar de ensinar safadeza”*.

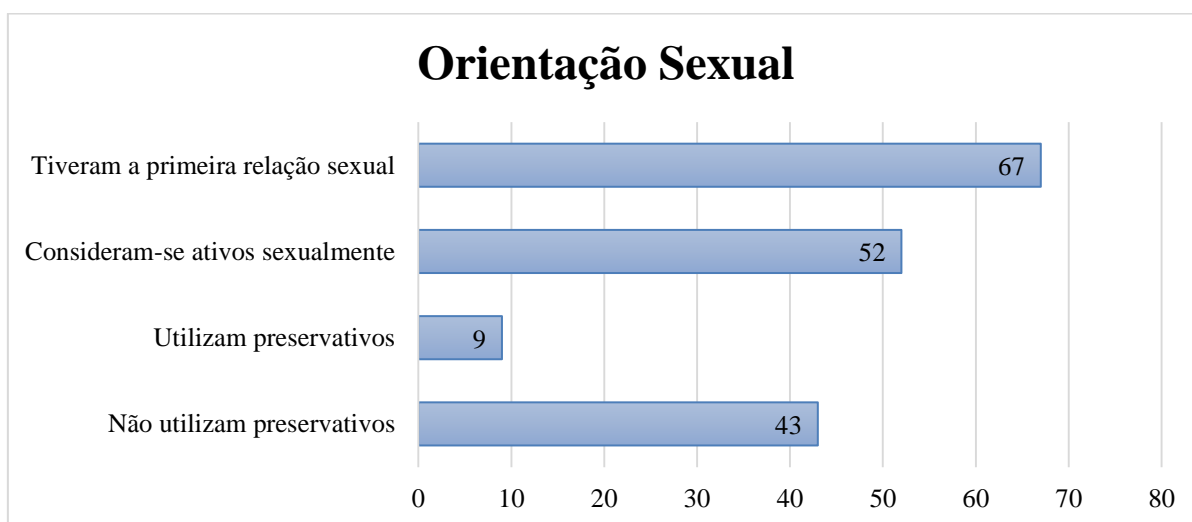
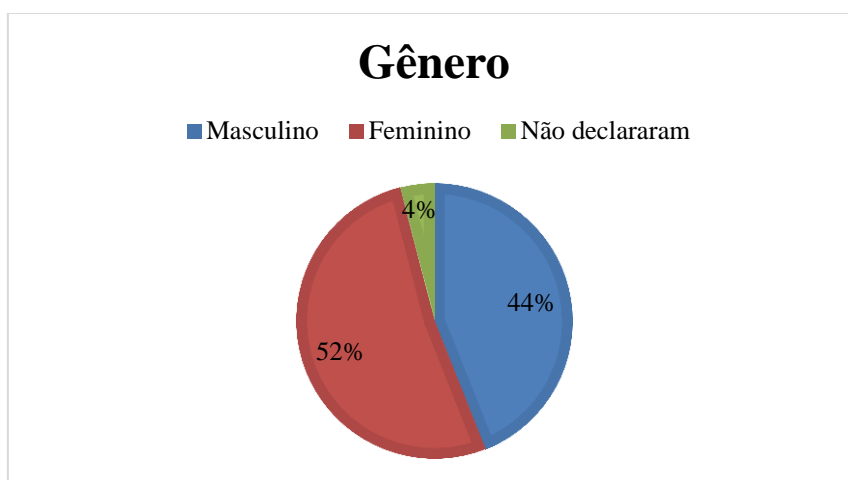
Diante desses pressupostos, afirmamos que esse processo foi desenvolvido através de mecanismos de sensibilização e muito diálogo voltados para uma aprendizagem colaborativa interdisciplinar, visando o desenvolvimento da autonomia sócio-cognitiva dos educandos. Pois, segundo Freire (2006 p.59) *“Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”*. Nesse aspecto, percebemos que essas turmas, passaram a ter mais interesse pelo desenvolvimento das atividades, uma vez que juntamente com eles passamos a construir o processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto foram utilizados instrumentos didáticos como: dinâmicas de grupo, slides, vídeos, músicas, dança, leitura compartilhada de artigos, interpretação oral e dramatização, interpretação artística, socialização, textos informativos, rodas de conversas, cartazes, debates, paródia, tirando dúvidas, produção escrita, as ferramentas midiáticas para o campo da pesquisa e informação, palestras com profissionais da área de saúde, psicólogos, sexólogos, ginecologista e líderes religiosos.

Sendo a sexualidade vista como problema de saúde pública, a escola é, portanto, um local privilegiado para o desenvolvimento e promoção da saúde da criança e adolescente.

Resultados da pesquisa

Dados coletados a partir do questionário aplicado com 100 estudantes do 6º ao 9º ano do ensino fundamental:



A partir dos dados coletados buscou-se junto aos gestores da escola e todo corpo docente apresentar os dados alarmantes que se encontravam no Ensino Fundamental II, frente a uma necessidade urgente de promoção a saúde, onde só obtivemos apoio dos gestores, os quais subsidiaram durante todo o processo, viabilizando todos os recursos

necessários para que o projeto lograsse êxito e mudança na vida dos estudantes. De acordo com Campos, (2010 p.73):

A gestão escolar baseada no conhecimento traz como modelo a pedagogia da competência, que muito se aproxima da racionalidade técnico-instrumental. O risco é este: para que serve o desenvolvimento de competência se esse modelo se limitar a sua dimensão prescritiva? Se a utilização das tecnologias for útil apenas para a manutenção do controle o resultado será o enrijecimento da hierarquia, tornando a gestão mais rígida e centralizada. A escola como *locus* de formação humana é espaço de diálogo, de trocas, de vida.

Com o posicionamento positivo dos gestores, foi possível desenvolver o projeto de forma satisfatória. Embora, os docentes tenham se posicionado como sendo essa temática de *“responsabilidade da família e não dá escola”*. Entendemos que é função social da escola contemplar o educando em todas as suas especificidades. Nesse sentido Freire, (2006 p.61) assegura que: *“Ensinar exige bom senso”*. Buscando como educador refletir sobre suas práticas pedagógicas, no sentido de se auto avaliar e ao mesmo tempo cuidar da aprendizagem dos alunos. Além disso, esse mesmo autor afirma que: *“Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”*. (FREIRE 2006 p.35).

Nesta coleta foi percebido que a religião influenciava os adolescentes pela busca do proibido e pecaminoso (fala dos estudantes). Registramos duas falas a é de uma garota de 14 anos, quando expressou seu sentimento de revolta e indignação. Ela disse: *“Minha mãe não me deixa namorar quer que eu participe da catequese, ela pensa que vou para a catequese, aproveito para ir namorar”* (esta mesma menina fez parte dos estudantes com vida sexual ativa sem nenhuma prevenção).

Outra fala a destacar é de um aluno de 15 anos: *“Minha mãe diz que sexo só depois do casamento, a igreja proíbe e Deus castiga, por isso que não uso camisinha, se minha mãe soubesse me mataria”*.

Durante o desenvolvimento do projeto ocorreram dois casos de aborto confirmado e uma suspeita de doenças sexualmente transmissíveis (esse caso foi encaminhado para o posto de saúde) e seis casos de gravidez precoce.

Temas propostos para estudos na sala de aula

Diante do histórico apresentado buscamos desenvolver ações que contemplassem as especificidades e necessidades dos estudantes do ensino fundamental II, com a participação direta dos pais, do Programa Saúde na Escola: médicos, psicólogos; organizações não governamentais e sacerdotes religiosos.

Com a proposta de reflexão, informação e conscientização, foram desenvolvidas diversas temáticas no decorrer de todo o ano letivo com encontros semanais e extraclasse.

- A História da Sexualidade nas Religiões;
- Mudanças no corpo e na mente do adolescente;
- Doenças sexualmente transmissíveis;
- Gravidez e aborto na adolescência; DST's e métodos contraceptivos;
- Higiene e ciclo menstrual;
- A Influência da Mídia (tv, música e dança) na Sexualidade do Adolescente;
- Liberdade para quê?
- A religião é instrumento opressor ou formador?

A cada palestra realizada surgia o interesse de novas descobertas, foram aguçados o interesse não apenas de conhecer sobre os temas abordados, bem como a própria mudança de vida e o despertar da curiosidade em busca de novos conhecimentos. Para Oleniki e Daldegan afirmam que: *São as atividades em grupo, pesquisas, produções, troca de ideias, apresentações de trabalhos, entrevistas, interpretações, análises, comparações... que possibilitam desvendar o desconhecido, dar significado aos fatos e as situações, superar barreiras, vencer preconceitos*". (2004 p.15). Essa dinâmica nas práticas pedagógicas, permitiu ao educando ser protagonista do conhecimento, sendo envolvidos a participar das atividades a cada encontro.

Torna-se então, relevante o estímulo à autonomia e responsabilidade dos estudantes para com a saúde do próprio corpo e de sua sexualidade, entretanto de acordo com Heerd e Coppi (2005 p.55).

{...}, o jovem não consegue assimilar todas as informações recebidas, e o conhecimento mal-elaborado ou distorcido pode trazer tantos danos quanto à falta dele. Não basta informar, é preciso formar, já que a sexualidade humana

transcende os aspectos meramente físicos, envolvendo também a inteligência as emoções e o espírito.

Seriam ineficazes as ações desenvolvidas durante o projeto, se a família não estivesse participando ativamente. Como bem expressa o Projeto Político Pedagógico da escola: *“A educação integral prescinde do trabalho conjunto de diferentes atores sociais, entre eles a família, cuja colaboração é imprescindível para a promoção do desenvolvimento integral das crianças, adolescentes e jovens no ambiente escolar”*. (PPP,2012). Diante desse contexto, a participação direta da família foi de grande relevância para logarmos êxito no decorrer do processo.

Cronograma das atividades

MÊS	ETAPAS
Fevereiro/Março/Abril	Observação das Turmas
Maio	Abertura do Projeto com a presença dos pais e representantes do Programa Saúde na Escola. Criação do boletim Informativo mensal.
Junho	Levantamento de dados com o uso das mídias digitais. Temas de pesquisa: Atividade sexual/Gravidez/aborto/namoro/prevenção. Palestra: A Influência da Mídia (tv, música e dança) na Sexualidade do Adolescente;
Julho	Vídeos, Palestras e Debates: A História da Sexualidade nas Religiões.
Agosto	Palestras: Higiene e ciclo menstrual; Mudanças do corpo e na mente do adolescente. Dinâmicas; roda de conversas e produções.
Setembro	Slides e Vídeos: Gravidez na Adolescência. Roda de conversas e produções textuais e artísticas.
Outubro	Palestras: Gravidez e aborto na adolescência; DST's e Métodos Contraceptivos.
Novembro	Palestras: Liberdade para quê? A religião é instrumento opressor ou formador?

Dezembro	Culminância do Projeto: Apresentações artísticas com danças, teatro e exposição das produções; Presença dos pais; Reflexão: A Contribuição Ensino Religioso na Promoção da Saúde e sexualidade do adolescente.
-----------------	--

Considerações

O Ensino Religioso por ser uma área de conhecimento se destaca entre os componentes curriculares da educação básica nacional, tornando-se relevante nas três esferas da educação: municipal, estadual e federal, atingindo as três modalidades de ensino, ou seja: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Vale ressaltar a sua grande contribuição no processo educativo formando e preparando os educandos para exercerem sua cidadania, além de promover o ser humano quanto aos aspectos físicos, psíquicos, emocional, cultural e religioso.

Em se tratando do projeto sexualidade no olhar das religiões, este componente curricular contribuiu na promoção da saúde do adolescente uma vez que através da transversalidade tivemos a oportunidade de desenvolver com os estudantes ações reflexivas sobre a importância da sexualidade equilibrada partindo do viés da compreensão e cuidado com o corpo. Colocar os pais nesse contexto de abordagens, conhecimento e reflexões, permitiu a aproximação da família com o universo do adolescente. Conhecer a sexualidade através da arte, da música sagrada e profana, dos vídeos, filmes e imagens, palestras e contexto histórico, possibilitou aos estudantes novos olhares e novas construções, visando uma responsabilidade nas ações realizadas.

Uma vez que a religião influencia o padrão de comportamento sexual, sendo um instrumento ideológico, político-social, em que os seus seguidores passam a adotar o conjunto de conduta na sua prática diária, é importante que esses referenciais religiosos sirvam para educar, informar, formar, e cuidar da educação sexual desses jovens, servindo como eixo norteador para suas tomadas de decisões, com clareza, consciência e responsabilidade. Portanto, a sua função não é oprimir e alienar, ela deve ser um instrumento a serviço do indivíduo, com o papel de religar o homem ao ser transcendente “seu Deus”, baseando-se em seus fundamentos, princípios e crenças.

Perceber o envolvimento, interesse, participação, assiduidade, habilidade na solução dos problemas propostos, a postura construída diante do novo conhecimento e as produções

individuais e coletivas durante o projeto é um tanto recompensador. Ver as ações debatidas tornar prática de vida é ter a certeza de cumprimento do dever.

A evasão escolar já não era mais discutida. Diante do quadro que presenciamos no início do ano letivo a escola não pode omitir jamais de sua função social na construção cidadã do indivíduo. São necessárias práticas pedagógicas inovadoras para tornar a ação dos educandos no contexto escolar, satisfatórias e produtivas.

Ao fazer nossas considerações finais sobre o projeto, pudemos perceber pais mais conscientes de seu papel formador na família, os educandos mais conscientes de suas ações e responsabilidades com o corpo, os professores que outrora haviam omitido a participar do projeto, ao perceberem as mudanças, começaram a reconhecer a importância do projeto para a comunidade escolar e bem estar dos educandos. A escola recebeu seu primeiro prêmio a nível estadual como “Escola de Valor Nota Dez”, onde todos os funcionários lotados na escola receberam o prêmio em valor monetário, chamado de décimo quarto, em virtude das ações exitosas no decorrer do ano letivo. Tivemos a honra de receber mais uma premiação que foi a denominada a nível estadual de: “Mestre da Educação”, em virtude do projeto sexualidade no olhar das religiões. Ficamos muito honrados com o reconhecimento pelo trabalho realizado.

Entretanto, a muito a fazer, não se desconstrói códigos de conduta supostamente certos ou errados, num piscar de olhos, a mudança ocorre quando o conhecimento é colocado à luz. As experiências muitas vezes regulam todo padrão de vida, entendemos isso! Na concepção de muitos pais o sexo continua pecaminoso, maligno fora do casamento e outros já passaram a ter a postura de rever seus conceitos e dialogar sobre o assunto a partir de sua religiosidade.

A pedagogia dialógica tem muito a nos ensinar nesse processo de construção e desconstrução, como educador, educando, família e escola.

Portanto, não devemos esquecer nosso papel enquanto agentes de transformação, pois é: *“É função da escola e da família educar a pessoa para a vida, portanto, a educação sexual não pode ficar de fora”* (Heerd e Coppi, 2005 p.56).

REFERÊNCIAS:

AGOSTINHO, Santo. A virgindade consagrada. São Paulo: Paulinas, 1990. *selecionadas*. v. 5. São Leopoldo: Sinodal, 1995.

CAMPOS, Casimiro de Medeiros. Gestão escolar e docência. – São Paulo: Paulinas 2010. – (Coleção pedagogia e educação).

CARVALHO, Cleide. O Globo On-line. <http://oglobo.globo.com/sp/papa/mat/2007/05/08/295670237.asp> Acesso 18 de outubro de 2012.

CASTILHOS, Washington. Posição “inabalável”. Disponível em: <http://www.clam.org.br/publique/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?inford=2595&sid=98> Acesso em 13 de outubro de 2012.

CECCARELLI, Paulo Roberto. Sexualidade e preconceito. Disponível em: <http://www.ceccarelli.psc.br/> Acesso 18 de outubro de 2012.

CHERULLI, Kelly Cristine Barbosa. http://www.historiadasesexualidade.com/sexo_religiao.html Acesso 18 de outubro de 2012.

CHIGUSA, Charles Tetsuo. <http://www.vertex.com.br/USERS/SAN/vesexo.htm>. Acesso 18 de outubro de 2012.

CROWLEY, Aleister e LIGVORI, Fernando Aiwass. Rituais, Documentos e a magia sexual da Ordo Templi Orientis. Disponível em: www.freewebs.com/nakhiel/Rituais%20e%20Magia%20Sexual%20-%20OTO.doc Acesso em 17 de outubro de 2012.

DUARTE, LFD. A guisa de introdução: o que perguntamos à família e à religião? In: Duarte LFD, Heilborn ML, Barros ML, Peixoto C, editors. Família e Religião. Rio de Janeiro: Contra Capa; 2006. pp. 7–13.

_____. Escola Estadual de ensino Fundamental Governador Antônio Mariz: Projeto Político Pedagógico. Despertando pra Vida III. João Pessoa, Paraíba 2014.

FOUCAULT, M. História da Sexualidade: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 2006 (Coleção Leitura).

HEERDT, Mauri L. COPPI, Paulo De. Como educar hoje? Reflexões e Propostas para uma educação integral. – São Paulo: Editora Mundo e Missão, 2005.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Marco teórico e referencial: saúde sexual e reprodutiva de adolescentes e jovens. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2007b. 56p.

NASCIMENTO, Virgílio Gomes. Quando a teologia separou a sexualidade da religião. Disponível em: http://educaterra.terra.com.br/voltaire/cultura/religiao_sexo.htm Acesso em: 17 de outubro de 2012.

OLENIKI, Marilac Loraine R. DALDEGAN, Viviane Mayer. Encantar: uma prática pedagógica no ensino religioso. – Petrópolis, RJ: Vozes 2004.

Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 146p. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>

TANNAHILL, Reay. O Sexo na História. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1980, p.169

VAINFAS, Ronaldo. *Casamento, Amor e Desejo no Ocidente Cristão*. Ed. Ática, 1992.

O ENSINO DA TRADIÇÃO RELIGIOSA A PARTIR DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA DOS CONHECIMENTOS DAS CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

THE TEACHING OF RELIGIOUS TRADITION FROM DIDACTIC TRANSPOSITION OF THE KNOWLEDGE CONCERNING RELIGIOUS SCIENCE

Sidney Alessandro da Cunha Damasceno – (UFPB/SEDEC-JP-PB)⁹²

Resumo: O presente estudo encontra-se situado na área de religião e educação e caracteriza-se como uma pesquisa-ação, bibliográfica, descritiva com abordagem qualitativa. É um estudo que, mediante a problemática do impasse do nível da linguagem acadêmica com base nas Ciências das Religiões referente à Tradição Religiosa, discorre a respeito da *transposição didática*, o seu significado, bem como sobre uma aplicação prática de uma técnica de ensino, por ela fundamentada, relativa aos saberes do assunto de modo contextualizado à educação básica. Técnica que visa favorecer a compreensão da Tradição Religiosa, de modo associado pelo educando, por meio dos denominados *constituintes primordiais de uma tradição religiosa* (CPTR), para respaldar uma sentença designada *sentença representativa de uma tradição religiosa* (SRTR).

Palavras-chave: Ensino Religioso. Tradição Religiosa. Transposição didática. Técnica de Ensino.

Abstract: This study is located in the area of religion and education and is characterized as an action research, bibliographical, descriptive in a qualitative approach. Concerning the problematic caused by the academic language level based on Religious Science regarding Religious Tradition, it is a study that comments on the *didactic transposition*, its meaning, as well as, a practical application of a teaching technique, on its basis, related to the subject knowledge that was contextualized within basic education. This technique aims to promote the understanding of Religious Tradition, in an associative way, by the student, through the so called *essential elements of a religious tradition* (EERT), to support a representative phrase named *representative sentence of a religious tradition* (RSRT).

Keywords: Religious Teaching. Religious Tradition. Didactic Transposition. Teaching Technique.

⁹² Mestrando em Ciências das Religiões no Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões – UFPB, orientando da Professora Pós Dr.^a Eunice S. L. Gomes, Graduando em Lic. Plena em Pedagogia – UFPB, espec. em Ciências da Religião e Bacharel em teologia – FATIN - PE, Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa-PB (SEDEC), Professor de ER da Rede Pública municipal de Ensino de João Pessoa, membro do grupo de estudo e pesquisa em antropologia do imaginário – GEPAL, e-mail professorsacd@gmail.com

1. Considerações Iniciais

O Ensino Religioso (ER) como foi instituído a partir da Constituição Federal brasileira de 1988⁹³ e conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso – PCNER (FONAPER, 2009), desenvolvido pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso – FONAPER, ressalta que o estudo de “Cultura e Tradições religiosas” é um estudo que “reúne o conjunto de conhecimentos ligados ao fenômeno religioso, em um número reduzido de princípios que lhe servem de fundamento e lhe delimitam o âmbito da compreensão” (Ibid., p. 50) e sobre tudo que esses estudos não se separam das relações que existem quando ciências como a Filosofia, a História, a Sociologia e a Psicologia examinam o tema da Tradição Religiosa (TR).

Uma vez que as Ciências das Religiões fundamenta seus estudos e pesquisas na investigação científica dos efeitos do fenômeno religioso como inserido histórico, social e culturalmente em cada âmbito específico. Observa-se como apontam Ferreira e Senra (2012, p. 264) que “Esse fazer científico procura compreender o fato religioso e exige situá-lo no espaço cultural. As Ciências da Religião estão circunscritas no mundo da cultura e demandam, nesse cenário, abordagens interdisciplinares.” De fato, também, como abordada na Universidade Federal da Paraíba, as Ciências das Religiões segue um viés de interdisciplinaridade consistente e deslumbrante.

Nesse sentido, das perspectivas relacionadas a interface entre Ciência da Religião, ER e a Educação foi Afonso Soares um dos primeiros a observar que “Na realidade, o Ensino Religioso é o resultado prático da **transposição didática** do conhecimento produzido pela Ciência da Religião para as aulas do ensino público fundamental e médio” (2010, p. 118, grifo nosso).

Entretanto, esta tendência de interdisciplinaridade revela-se um tanto contrária a forma majoritária como são organizados o processo de ensino/aprendizagem dos saberes na educação de um modo geral, como destaca Edgar Morin, “Há inadequação cada vez mais ampla, profunda e grave entre os saberes separados, fragmentados, compartilhados entre disciplinas, e, por outro lado realidades ou problemas cada vez mais polidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais, planetários.” (MORIN, 2006, p. 13). Sendo que o autor considera ainda que:

⁹³ Conforme o Art. 210, § 1 capítulo III da Ordem Social, seção I, que expressa ser “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental”.

Em vez de corrigir esses desenvolvimentos, nosso sistema de ensino obedece a eles. Na escola primária nos ensinam a isolar os objetos (de seu meio ambiente), a separar as disciplinas (em vez de reconhecer suas relações), a dissociar os problemas, em vez de reunir e integrar. Obrigam-nos a reduzir o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e não a recompor; e a eliminar tudo que causa desordens ou contradições em nosso entendimento. (Idem)

Porém, indo ao encontro das considerações de Soares, contribui Perrenoud quando apresenta as três fases de transformação a que os saberes passam até se tornarem de fato os conteúdos ensináveis:

1. dos saberes doutos ou sociais aos saberes a ensinar (ou, de uma forma mais geral, da cultura extra-escolar ao curriculum formal);
2. dos saberes a ensinar aos saberes ensinados (ou do curriculum formal ao curriculum real);
3. dos saberes ensinados aos saberes adquiridos (ou do curriculum real à aprendizagem efetiva dos alunos). (PERRENOUD, 1993, p. 25)

Portanto, devido o Ensino Religioso efetiva-se na perspectiva da fundamentação epistemológica sustentada a partir da Ciências da Religião, pois, “As Ciências da Religião podem oferecer a base teórica para o ER, posicionando-se como mediação epistemológica para as suas finalidades educacionais” (PASSOS, 2007, p.114) e porque a Ciência da Religião, conforme Greschat considera quanto a questão: “Quais são os objetivos da Ciência da Religião?” que

[...] por meio do nosso trabalho, queremos ampliar o saber sobre o mundo e os seres humanos. [...] levando em conta a possibilidade do aprendizado com base em um conhecimento transmitido pelo outro; considerando, também, a possibilidade de que esse aprendizado expanda nossa consciência. (GRESCHAT, 2005, p. 161)

Sobre essas concepções, este estudo, que resulta da realização do levantamento da fundamentação teórica, através da leitura, fichamento e análise para o desenvolvimento da dissertação de mestrado. A qual analisa a formação continuada de professores de Ensino Religioso (ER) e propõe técnicas de ensino do assunto “função e valores da tradição religiosa”, está situado este estudo apresentando alguns pressupostos da teoria

da Transposição Didática e uma técnica de ensino, seguida de alguns exemplos de sua aplicação na prática.

2. A Transposição Didática

A transposição didática é um termo que de acordo Chevalard (1991), como ressalta em seus estudos Miriam Leite (2004), tem como o responsável por suas considerações iniciais o sociólogo Michel Verret no ano de 1975 e que foi Yves Chevallard como matemático que no ano de 1985 chamou a atenção para as contribuições que a compreensão do processo que o conhecimento passa desde quando é sistematizado pelos cientistas até ser ensinado ao educando, como o próprio Chevallard (1991, p. 45) explica que é quando

Um conteúdo do saber que foi designado como um saber a ensinar sofre a partir daí, um conjunto de transformações adaptativas que vão torná-lo apto para ocupar um lugar entre aos objetos de ensino. O trabalho que transforma um objeto do saber a ensinar em um objeto de ensino é denominado de Transposição Didática.

Leite (2004, p. 61) considera, ainda que, “Apesar de, na maior parte da sua obra, Chevallard referir-se a didática das matemáticas, sua perspectiva de extensão da teoria da transposição didática às outras didáticas específicas foi reconhecida pelo próprio autor no posfácio da segunda edição do seu livro.”⁹⁴ Ademais, para Chevallard (1991) existem quatro formas de manipulação dos saberes: a primeira é a de utilizar um saber – feita por uma instituição, a segunda o próprio ensinar o saber, a terceira produzir o saber e a quarta forma de manipulação seria a de transpor esse saber.

Portanto, na óptica de que a Transposição Didática seja mais adequadamente utilizada pelos professores de ER como um instrumento para a análise e balizamento do movimento de transformação dos saberes científicos das Ciências das Religiões, nos saberes escolares por meio do componente curricular de Ensino Religioso com fins a educação. Efetivando assim, dentro do processo de construção do saber escolar as devidas relações que se estabelecem como um saber singular de características específicas e com um certo grau de autonomia epistemológica (FORQUIM, 1993) é que

⁹⁴ A obra referida como livro do autor é: La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado Chevallard (1991).

seguem as breves considerações da teoria da Transposição Didática a partir de alguns dos seus termos principais.

3. Termos Essenciais na Teoria da Transposição Didática

3.1 O Saber Sábido

Chevallard designa de “**saber sábio**” o conhecimento descoberto pelos cientistas quando aponta que “Um processo transformador exige a determinação ou adoção de um ponto de partida ou ponto de referência. O ponto de referência ou o ‘saber de referência’ adotado é o saber produzido pelos cientistas, de acordo com as regras do estatuto da comunidade à qual pertence” (CHEVALLARD, 1991, p. 20).

3.2 O Saber a Ensinar

O termo “**saber a ensinar**” constitui-se o saber que se encontra nos livros didáticos. Valigura e Giordani⁹⁵, citando Pinho Alves (2001, p. 21), grifa que “Após ser submetido ao processo transformador da transposição didática, o ‘saber sábio’ regido agora por outro estatuto, passa a constituir o ‘saber a ensinar’”, bem como afirma que

sua estrutura de origem está localizada fora do contexto acadêmico produtor do saber sábio. Dessa forma, para que na integração entre objetos de ensino não haja prevalência de conceitos sem significado, é recomendado o uso das diferentes fontes de referência, que inspiram e estabelecem a legitimação de um saber” (Ibid., p. 23).

3.3 O Saber ensinado

O “**saber ensinado**” é a expressão que Chevallard utiliza para designar o conhecimento que essencialmente é articulado em sala de aula. No ambiente escolar o “saber ensinado”, encontra-se denominado de várias formas como: *conhecimento científico*

⁹⁵ Aprendizagem de conteúdos por meio da transposição Didática. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_04/imagens/01/aprendizagem_conteudo_s.pdf Acessado em: 17/10/2014

escolar, conteúdo, conteúdo escolar, programa escolar, etc. Em suma o “saber ensinado” é um objeto didático que é um produto de um conjunto de transformações.

Para o professor de ER que se predispõe a usufruir das contribuições da Transposição Didática como instrumento em suas práticas didáticas/pedagógicas é considerável também atentar para algumas observações, como as que Leite (2004) analisa, quanto a várias críticas a teoria da Transposição Didática. Porém, consideramos aqui nesse contexto, apenas algumas delas. A primeira é a atenção para que observado atentamente tanto o “saber sábio” como o “saber a ensinar” passam pela descontextualização e que a deve ocorrer uma recontextualização dentro de cada realidade em particular.

A segunda observação é que de acordo com Chevallard ao preparar uma atividade o professor não está a fazer a Transposição Didática, mas o professor já está sim a trabalhar na Transposição Didática, pois o autor sustenta que “Quando o professor prepara o curso, a transposição didática já começou faz tempo” (CHEVALLARD, 1991, p. 20). Todavia, é possível encontrar pontos de vista como o de Pinho Alves (2001), conforme Valigura e Giordani⁶ (p.6) verificam.

Uma terceira observação diz respeito as colocações de Chevallard que Civiero (2009, p. 21) aborda quando destaca que

Para Chevallard, durante todo o processo, a única etapa em que o professor se vê envolvido é o da redação do texto do saber, no qual previamente, a etapa da redação, segue um manual de notas do professor, não é mais que um metatexto, que não está escrito definitivamente em nenhuma parte, é uma matriz de variantes que deram forma concreta.

Lido rapidamente pode parecer que Chevallard supõe ser a participação do professor mínima, independente ou irrisória. Ainda mais, se o leitor não atentar que na sequência Civiero aponta que “Mediante esta cômoda **postura**, o professor aniquila as fases do processo que não domina e assume o controle a partir das únicas variáveis que dispõem. Em primeiro lugar está o jogo sobre o texto do saber.” (Idem., grifo nosso). Logo, isto implica afirmar que se trata de uma conduta **equivocada** e **contrária** a direção do processo da Transposição Didática. Destarte, esta compreensão só se estabelece mais adequadamente mediante a noção do lugar onde segundo Chevallard (1991) é o lugar que o “saber a ser ensinado” se produz.

3.4 A Noosfera

Chevallard caracteriza esse *locus* designado pela expressão “Noosfera” como sendo o lugar onde o “saber sábio” é filtrado e seu resultado é a produção do “saber a ensinar”. O reconhecimento da noosfera resulta do intuito do autor de explicar a sua percepção quanto a existência de uma variedade de maneiras de um entendimento perder o seu caráter incisivo. Segundo Civiero (2009, p. 21-22) esse sentido perpassa a compreensão de que “São os tratamentos que manifestam a sua força explicativa sua validade epistemológica.” e como conclui Leite (2004, p. 61) “A teoria da transposição didática vem trazer o enfoque epistemológico como eixo central para as análises da didática.”

Assim, para Chevallard a transposição didática torna-se essencial porque são diferentes os funcionamentos do saber. Um é o funcionamento didático do saber e outro é o funcionamento acadêmico. Embora, tais regimes de saber inter-relacionem-se não existem imposições entre eles, mesmo mediante o que determina a Transposição Didática como sendo a passagem dos elementos do “saber sábio” ao “saber ensinado”, o “saber ensinado” é autônomo, independente e como o autor mesmo prefere dizer, protegido em sua “clausura da consciência didática”.

Portanto, devido Chevallard observar a existência de tensões e crises que permeiam esse processo e ser necessária a preservação de uma compatibilidade entre o “saber sábio” e o “saber a ser ensinado”, porque a “Noosfera é o centro operacional do processo da transposição e atua, então, na Transposição Didática dos conteúdos de saber selecionados, reestabelecendo a compatibilidade a que se refere o autor.” (CIVIERO, 2009, p. 25) é que na configuração das suas explicações para essas crises que o autor apresenta um esquema teórico.

Este esquema é caracterizado primeiro pelo que ele chama de “sistema didático” (Chevallard, 1991, p. 26) que é o desenho de uma forma triangular que coloca nos três vértices respectivamente, o “S” (representando o “saber ensinado”), o “P” (representando o “ensinante”) e o “E” (representando os “alunos”). A partir daí, por passar Chevallard a explicar que devido ao redor de um saber constituir-se um *contrato didático* que propõe esse saber a representatividade de um *objeto de um projeto*, o qual, demanda um relacionamento de ensino/aprendizagem entre ensinantes e alunos. É que o autor apresentar outra figura, que é a do “sistema de ensino” (Ibid., p. 28), a qual é formada por um conjunto de *sistemas didáticos*.

Por sua vez, ao lado do sistema de ensino estão um conjunto diversificado de dispositivos estruturais, os quais em sua atuação suportam o funcionamento didático intervindo em suas conjunturas. Sendo que a ocupação de funções específicas no funcionamento didático constitui o **entorno social**, o qual, inclui, as famílias dos estudantes, as instâncias políticas de decisão, professores, alunos, etc., como aponta Chevallard (ibid., p. 28).

Portanto, após Chevallard trazer essa conotação de que “A noosfera seria encarregada de realizar a interface entre a sociedade e as esferas de produção dos saberes, dela participando em posições diferenciadas.” (CIVIERO, 2009, p. 23), o autor tece as justificativas de um **modelo de interpretação**, no qual ele demonstra tanto “o desgaste biológico” como o “desgaste moral” que acontecem quando a distância entre o “saber sábio” e o “saber ensinado” assumem proporções indevidas. Chevallard frisa a “impressionante complexidade” (1991, p. 33) entre o sistema de ensino e o seu entorno, entre a sociedade e a escola e como a Noosfera reestabelece a compatibilidade entre eles.

Assim, perante tantos outros detalhes da teoria da Transposição Didática, os quais também são essenciais para o trabalhar com esse dispositivo na sistematização dos elementos que caracteriza o funcionamento didático no componente curricular de Ensino Religioso ressaltamos ainda uma última consideração antes da apresentação da técnica de ensino como tem sido pensada a partir dessas concepções da Transposição Didática.

4. O Poder da Modificação do Saber Ensinado Suprimir as Dificuldades de Aprendizagem

Perante a verificação que Chevallard faz, de um *dado desequilíbrio* entre o sistema de ensino e a sociedade, no que abrange uma *dualidade* entre alunos e o saber ensinado, é que o autor propõe o questionamento a respeito do sentido que uma modificação do saber ensinado possa suprimir as dificuldades de aprendizagem. Partindo de imediato para a sua segunda resposta, a qual o autor destaca a crença do professor de alcançar resultados mais propícios mediante a reorganização do saber. Destacando ainda que, essa atuação na alteração no ensino do professor só acontece efetivamente depois que a Noosfera exerceu sua mediação na interface entre as esferas de produção dos saberes e a sociedade, ou seja, a compatibilidade entre o sistema de ensino e o entorno social.

Verificamos que essa estratégia de atacar as dificuldades de aprendizagem do educando que é desenvolvida na Noosfera, como um **novo** texto do saber elaborado pelo professor, caracteriza-se como um texto que estabelece os princípios que o educando deve considerar, delimita os erros que o professor poderá identificar e um certo (possível) diagnóstico de “confusão”, bem como a orientação para estabelecer uma técnica de “ataque direto” a tais dificuldades de aprendizagem.

5. A Técnica de Ensino

Frente ao que significa a Transposição Didática e as relações entre os conteúdos dos saberes com os conteúdos a serem ensinados que conforme Civiero (2009, p. 26) “No processo de sucessivas adaptações, muitas vezes tais conteúdos são verdadeiras criações didáticas, que se fazem necessárias pelas exigências do funcionamento didático, suprimindo uma necessidade de ensino.”, passamos então para as relações da técnica de ensino como tem sido pensada.

Ressaltando que devido a técnica predispor-se antes de tudo a ser um **instrumento orientador para a pesquisa do educando**, a sua fundamentação abrange ainda o próprio sentido que a sentença designada *sentença representativa de uma tradição religiosa* (SRTR) encerra em si na associação que ela apresenta dos denominados *constituintes primordiais de uma tradição religiosa* (CPTR).

5.1 Os Constituintes Primordiais de uma Tradição Religiosa (CPTR)

Os CPTR são uma dedução elementar a partir da concepção de que, do mesmo modo que a religião apresenta elementos que constituem sua organização, cada TR, ainda que seja oriunda da mesma religião, também apresenta particularidades que a caracterizam, ou seja, CPTR. Entrementes, ressaltamos que entre a existência de vários desses CPTR coube na formação da sentença aqui evidenciada a utilização apenas de seis CPTR.

Os costumes é o primeiro CPTR (a desinência de número no plural é parte da ideia) e eles reportam o educando as formas de manifestações culturais elementares dos participantes de uma tradição religiosa. São os hábitos que de tanto se repetirem tornam-se um dos referenciais de identificação da referida TR. O segundo CPTR se exprimi na palavra reuni sendo relativo ao *lugar de reunião* onde os participantes da TR geralmente se encontram para realizar suas práticas religiosas de crenças e/ou de fé.

O sacerdote e/ou a sacerdotisa representam o terceiro CPTR. O reconhecimento da presença da diversidade de gênero através da participação efetiva da mulher em algumas TRs determina o destaque “e/ou uma sacerdotisa” acrescentado na SRTR. Bem como, nos horizontes dos educandos tem sido enfatizado num contexto de TR pessoas que simplesmente são reconhecidas no exercício dessa função apenas pela designação de líder de grupo, no sentido literal de líder espiritual.

O quarto CPTR efetiva na palavra transmitir a maneira como os participantes da TR repassam a sua fé ou crenças. Diz respeito a como as suas práticas se organizam, quais são as suas origens e o modo de pensar e agir. Essa transmissão geralmente dá-se de duas formas distintas, ou seja, através de escritos sagradas (transmissão textual) – que podem ser livro (s) ou apenas textos separadamente – ou através de transmissão boca a boca que se caracteriza de fato como uma transmissão oral.

A religião vem a ser o quinto CPTR. Ela designa a origem da TR que encontra-se em pesquisa, situando assim as concepções relativas a TR, permitindo ao educando traçar os questionamentos e/ou solucionar possíveis embaraços que permeiem as suas análises de pesquisa. Do mesmo jeito que, como temos sinalizado, cabe ao professor as devidas considerações ao “termo religião” e “as ambiguidades do termo” (DAMASCENO; GOMES 2014). O sexto CPTR vem expresso pela palavra deus. A qual aponta para a presença ou *não* – como ressaltada a observação entre parêntesis na SRTR – de uma divindade ou divindades na TR analisada.

5.2 A Sentença Representativa de uma Tradição Religiosa (SRTR)

Conseqüentemente, a união desses seis CPTR forma a SRTR que na prática, para a pesquisa do educando, estará acompanhada de pontilhados entre parêntesis, bem como o nome da Tradição Religiosa a qual está sendo pesquisada deve ser o ponto de partida primeiramente preenchido.

Deste modo, a SRTR fica assim: “A tradição religiosa (.....) é caracterizada pelos costumes (.....) do povo que se reuni (.....) com um sacerdote e/ou uma sacerdotisa (.....) para transmitir (.....) a sua religião (.....) e a crença (ou não) no seu deus (.....) ou seus deuses”. A título de exemplificação seguem seis exemplos de algumas das Tradições Religiosas mais comuns, entre as tantas, vivenciadas por educandos brasileiros:

5.3 Exemplos da Aplicação da SRTR

5.3.1 Católica Romana

“A tradição religiosa (Católica Romana) é caracterizada pelos costumes (de usar o rosário/terço de oração, acender velas, utilizar escapulário) do povo que se reuni (em igrejas) com um sacerdote (o padre) para transmitir (a Bíblia) a sua religião (Cristianismo) e a crença no seu deus (o Pai, o Filho e o Espírito Santo)”.

5.3.2 Evangélica

“A tradição religiosa (Evangélicos) é caracterizada pelos costumes (seguir a Bíblia como única regra de fé e prática, orar, jejuar) do povo que se reuni (igrejas) com um sacerdote e/ou uma sacerdotisa (pastor e/ou pastora) para transmitir (a Bíblia) a sua religião (Cristianismo) e a crença deus (o Pai nosso do céu, Jesus e o Espírito Santo)”

5.3.3 Testemunhas de Jeová

“A tradição religiosa (Testemunhas de Jeová) é caracterizada pelos costumes (como à recusa em aceitar transfusões de sangue e a persistência na obra de evangelização de casa em casa e nas ruas) do povo que se reuni (em um salão do reino) com um sacerdote (ancião – designados pelo Corpo Governante formado pelos Escravo Fiel e Discreto) para transmitir (a Bíblia NM – Tradução do Novo Mundo das Escrituras Sagradas) a sua religião (cristã não trinitária) e a crença no seu deus (Jeová)”.

5.3.4 Santos dos Últimos Dias

“A tradição religiosa (Santos dos últimos dias, SUD – apelidados de mórmons) é caracterizada pelos costumes (do Bem-estar da igreja na promoção da autossuficiência) do povo que se reuni (no templo, apenas com os SUD, e nas capelas e em congregações locais chamadas de alas ou ramos junto com os visitantes) com um sacerdote (bispo ou presidente de ramo) para transmitir (As Santas Escrituras adicionais que são os livros: de Mórmon: Outro Testamento de Jesus Cristo, a Doutrina e Convênios e a Pérola de

Grande Valor) a sua religião (Cristianismo) e a crença no seu deus (nosso Pai Celestial).”

5.3.5 Umbanda

“A tradição religiosa (Umbanda) é caracterizada pelos costumes (da Magia Branca e da Carta Magna da Umbanda) do povo que se reuni (no Templo também chamado de centro, tenda ou terreiro) com um sacerdote e/ou uma sacerdotisa (o guia-chefe e o diretor espiritual, também chamado de pai/mãe de santo, zelador ou sacerdote umbandista) para transmitir (as suas doutrinas e crenças, o contato entre o mundo físico e o espiritual) a sua religião (brasileira de bases no africanismo, espiritismo, amerindismo, catolicismo) e a crença no seu deus (único, chamado de Zambi, Olorum, Oxalá ou Tupã)”.

6. Considerações Finais

Como observa-se os exemplos acima estão acompanhados de vários sinônimos e/ou detalhes que nem sempre serão verificados pelo educando, mas servem aqui para destacar tanto a variedade de formas que preenchem corretamente a SRTR, como a atenção que o professor dedicará a participação de cada educando para a exposição de seus resultados de pesquisa. Resultados que conseqüentemente apontam para a devida interação do professor na sinalização para o educando da necessidade de evocar os fundamentos dos seus estudos e a autocorreção do preenchimento de sua SRTR.

Assim, é crível que a noção da SRTR cumpre sua função em servir como um suporte para que o educando em suas pesquisas **detecte** – tanto um educando particularmente, como a turma toda dos educandos – através dos CPTR **as distinções** que caracterizam cada Tradição Religiosa. Ainda que, como na seqüência a cima, uma mesma religião abranja várias TR distintas, com peculiaridades que se diferenciam tanto nos costumes, na forma de se reunirem, de transmitir sua fé ou crenças, etc. Bem como, a utilização dessa técnica de ensino permite a articulação da análise epistemológica com a análise didática como uma característica elementar de uma considerável Transposição Didática dos saberes das Ciências das Religiões para o Ensino Religioso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

CIVIERO, Paula A. Grawieski. Transposição Didática reflexiva: um olhar voltado para a prática pedagógica. Orientadora: Marilaine Fraga Sant' Ana. Porto Alegre: UFGRS, 2009. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós Graduação em Ensino de Matemática.

CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

DAMASCENO, Sidney A. da C.; GOMES, Eunice S. Lins. Formação Continuada de Professores de ER: teoria e prática na sala de aula. Anais I CONEDU - (2014) - Volume 1, Número 1, ISSN 2358-8829 Disponível em:

http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/Modalidade_1datahora_13_08_2014_18_37_37_idinscrito_32539_4e1021cf3006a76de0029544ae7a3582.pdf

Acessado em: 20/12/2014.

FERREIRA, Amauri Carlos; SENRA, Flávio. Tendência interdisciplinar das Ciências da Religião no Brasil. O debate epistemológico em torno da interdisciplinaridade e o paralelo com a constituição da área no país. Numen: revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 249-269 Disponível em: numen.ufjf.emnuvens.com.br/numen/article/download/1729/1446 Acessado em: 21/01/2015.

FORQUIN, Jean Claude. Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológica do conhecimento escolar. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

FORUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. Parâmetros curriculares nacionais – ensino religioso. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

GRESHAT, Hans-Jürgen. O que é ciência da religião? Tradução Frank Usarski. São Paulo: Paulinas, 2005. – (Coleção repensando a religião)

MORIN, E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

PASSOS, João Décio. Como a religião se organiza: tipo e processos. São Paulo: Paulinas. 2006.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. Religião & educação: da ciência da religião ao ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2010. (Coleção temas do ensino religioso).

LEITE, Miriam Soares. Contribuições de Basil Bernstein e Yves Chevallard para a discussão do conhecimento escolar. Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2004. 131 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação.

PINHO ALVES, J. Regras da Transposição Didática aplicada ao Laboratório Didático. *In*. Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 17. nº 2. Agosto 2001. p. 174-188.

VALIGURA, Evanir Neri; GIORDANI, Estela Maris. Aprendizagem de conteúdos por meio da transposição Didática. Disponível em: http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_04/imagens/01/aprendizagem_conteudos.pdf Acessado em: 17/10/2014

POLÍTICAS SOBRE DROGAS NO BRASIL: A PRÁXIS EDUCATIVA NA PRESERVAÇÃO DA SAÚDE DO ADOLESCENTE NAS COMUNIDADES DE FÉ.

Iarani Augusta Galúcio Lauxen⁹⁶(EST)
Mary Carmem Moreira Galúcio⁹⁷(EST)

Resumo: As normativas legais existentes no Brasil pertinentes a Políticas Públicas sobre drogas para a saúde do adolescente, e a partir disso, a importância da práxis educativa nas comunidades de fé, como instrumento da preservação da vida. A pesquisa bibliográfica acerca das normativas legais afins ao tema trouxe autores que discutem as categorias conceituais: Políticas Públicas sobre drogas e adolescentes e práxis educativa nas comunidades de fé. A práxis educativa não faz referência apenas às ações estritamente pedagógicas, mas pauta-se em uma intencionalidade política e de formas de organização, se transformando diante da realidade e dos objetivos comuns da comunidade. A comunidade de fé deve contemplar a comunhão e participação de todos, assumindo seu papel na sociedade como um espaço de promoção da plenitude da vida

Palavras-chave: Políticas Públicas sobre drogas. Adolescentes. Práxis educativa. Comunidades de fé.

Abstract: The existing legal regulations in Brazil relevant to public policy on drugs for adolescent health, and from that, the importance of educational practice in faith communities, as an instrument of preservation of life. The literature about the legal regulations related to the subject brought authors discuss the conceptual categories: Public Policies on Drugs and adolescents and educational practice in faith communities. The educational praxis does not refer only to strictly pedagogical actions, but is guided in political intentionality and forms of organization, transforming the face of reality, through awareness, based on the principles of dialogue and articulation of several common goals the community. The faith community must contemplate the communion and participation of all, since it must take their role in society as a space to promote the fullness of life.

Keywords: Public Policies on drugs. Teens. Educational praxis. Faith communities.

⁹⁶ Bacharel em Serviço Social. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestre em Teologia. Doutoranda em Teologia pela Escola Superior de Teologia-EST. Bolsista CAPES/PROEX, ilauxen13@gmail.com.

⁹⁷Bacharel em Direito. Mestranda em Teologia pela Escola Superior de Teologia-EST. marycarmem_21@hotmail.com.

I Adolescência e dependência química

Um dos problemas mais discutidos na sociedade pós-moderna é o uso de drogas ilícitas, e ainda torna-se mais preocupante quando esse uso é feito por adolescentes, levando-os à dependência química. As consequências do uso abusivo de drogas ilícitas são as mais diversas, podendo ser de ordem social, psicológicas, física e mental, são resultantes de multifatores, que podem atingir a vida destes adolescentes, comprometendo o seu desenvolvimento pleno e suas relações sociais.

Referindo-se a Becker, Oliva⁹⁸ considera o adolescente um ser em desenvolvimento e em conflito, o qual atravessa crises que perpassam a mudanças corporais, outros fatores pessoais e conflitos familiares, considerando “maduro” ou “adulto” quanto adaptado à estrutura da sociedade. Entretanto, Aberastury e Knobel apud Oliva apontam características comuns ao adolescente:

Busca de si mesmo e da identidade; tendência a agrupar-se; necessidade de intelectualizar e fantasiar; crise religiosa que pode ir do ateísmo ao misticismo fervoroso; desorientação temporal; [...] atitude anti-social ou associal de diferentes intensidades; contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta dominada pela ação, e que se constituem numa forma de expressão; separação progressiva dos pais; constantes flutuações de humor e do estado de ânimo.⁹⁹

Diante do conceito de adolescente construído explicita-se que a definição de identidade do adolescente é individual e coletiva; ele precisa de referências do outro, do grupo, para se diferenciar e construir sua própria identidade, tornando essa fase da vida frágil e crítica, estado vulnerável a absorver o que melhor lhe convir, merecendo atenção e acompanhamentos.

As drogas lícitas são aquelas que têm sua comercialização e consumo permitido na sociedade, dentre as mais comuns estão o Álcool e a Nicotina, os quais devido ao uso indevido e contínuo também podem levar a dependência e apresentar agravos à saúde.

Entretanto, a definição de drogas ilícitas perpassa por qualquer substância de uso não permitido que provoque reações psicoativas, dentre elas alucinações, delírios persecutórios, alterações de humor e outros prejuízos à saúde física e mental.

⁹⁸ OLIVA, Ângela. *O Estatuto da Criança e do Adolescente: um estudo sobre as medidas sócio-educativas e a reincidência*. Belém: UNAMA/FIDES, 2003, p. 70-71.

⁹⁹ ABERASTURY; KNOBEL, 1992 apud OLIVA, 2003, p. 71.

A esse respeito, Baptista define que droga:

[...] é empregada pela maior parte das pessoas em referência as substâncias ilícitas que alteram a consciência e /ou que causam dependência, o que exclui outras substâncias lícitas que possuem as mesmas propriedades, tais como medicamentos em geral, o álcool, o café e o tabaco (MALUF; MEYER, 2002).¹⁰⁰

As drogas ilícitas também chamadas de substâncias psicoativas resultam em uma série de problemas de ordem psicossocial, assim como de saúde. Schuckit¹⁰¹ faz comentários gerais sobre os mecanismos farmacológicos, e discute que o uso de qualquer tipo de drogas, sejam elas lícitas ou ilícitas, afeta o cérebro ou o sistema nervoso central. Ressalta que o uso dessas substâncias pode causar intoxicação, e todas induzem à dependência psicológica, utilizadas para alterar seu nível de consciência ou aumentar o conforto psicológico, não conseguindo o usuário dependente ficar um só dia sem o uso delas.

Como descrito por Schuckit¹⁰² são diversas as problemáticas causadas pelo uso de drogas ilícitas, sem contar que o autor não especifica faixas etárias. Portanto, adolescentes em uso poderão também apresentar reações adversas tanto quanto as pessoas adultas, crendo que os prejuízos são ainda mais desastrosos, considerando as particularidades vivenciadas nesta fase da vida.

Laranjeira¹⁰³ trata a dependência química como uma doença cerebral, provocada devido ao uso contínuo e inicialmente voluntário gerando consequências desastrosas.

A consequência é que, a partir do momento em que a pessoa desenvolve uma doença chamada dependência, o uso passa a ser compulsivo e acaba destruindo muitas das melhores qualidades da própria pessoa, contribuindo para a desestabilização da relação do indivíduo com a sua família e com a sociedade.¹⁰⁴

¹⁰⁰ MALUF; MEYER, 2002 apud BAPTISTA, Gustavo Camilo. *Adolescência e drogas: a escuta dos dependentes*. São Paulo: Vetor, 2006, p. 21.

¹⁰¹ SCHUCKIT, Marc; *Abuso de álcool e drogas*. Tradução de Ane Rose Bolner. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. p. 23.

¹⁰² SCHUCKIT, 1991, p. 23.

¹⁰³ LARANJEIRA, Ronaldo. *Legalização de drogas ilícitas no Brasil*. In: *Drogas Políticas e Práticas*. São Paulo: Ed. Roca, 2011. p. 9.

¹⁰⁴ LARANJEIRA, 2011, p. 9.

Rodrigues, em sua obra “O adolescente de hoje”, aborda reflexões sobre as drogas de ontem, hoje e sempre, apontando que essa não é uma novidade problemática, mas um fenômeno ocorrente de difícil extermínio, porém de possível combate, referindo-se a ela como uma “epidemia social”, sabendo que as drogas podem empestar os jovens mesmo com uma boa educação familiar, não sendo um privilégio apenas de famílias com menos poder aquisitivo, mas uma doença que pode atingir qualquer faixa etária e pessoas de diferentes níveis sociais.¹⁰⁵

Em “As drogas e seus efeitos”, Rodrigues destaca que:

O uso de drogas pode causar dependência física ou psíquica. Na dependência física, o organismo se adapta a droga e se acostuma com ela. Na dependência psíquica, as alterações comportamentais favorecem a iniciação e manutenção do vício, passando a se tornar o centro da vida do usuário.¹⁰⁶

A autora aponta uma grande preocupação com esta demanda, sabendo que as drogas estão mais próximas do que possa imaginar, considerando a existência das drogas lícitas de livre comercialização, as quais segundo “estatísticas da Organização Mundial da Saúde, o tabaco e o álcool são as drogas que mais matam em todo o mundo e são consideradas a porta de entrada para outras drogas”.¹⁰⁷

O Relatório da adolescência brasileira de 2011 também trata da questão das drogas e aponta o consumo de drogas na adolescência como um fator de vulnerabilidade que merece atenção, considerando os riscos e prejuízos ocorrentes ao desenvolvimento do adolescente das mais diversas ordens.

Considerando que:

Pessoas que usam drogas, ainda que eventualmente, estão mais propensas a se envolver em episódios de violência, como brigas e acidentes de trânsito, a fazer sexo de forma desprotegida e a se expor, portanto, a doenças como a hepatite e a aids, a acidentes no trabalho, e até mesmo ao abuso sexual. O uso de maneira constante representa esses e outros riscos, como o comprometimento da saúde física e psíquica, a degradação de relações familiares e comunitárias, o desemprego.¹⁰⁸

¹⁰⁵ RODRIGUES, Denise. *O adolescente hoje*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. p. 57.

¹⁰⁶ RODRIGUES, 2000, p. 65.

¹⁰⁷ RODRIGUES, 2000, p. 66.

¹⁰⁸ UNICEF, 2011.

Em 2003, o Centro Brasileiro de Informações sobre drogas psicotrópicas, por meio da Secretaria Nacional Antidrogas, realizou um levantamento sobre o uso de drogas entre crianças e adolescentes em situação de rua nas 27 capitais brasileiras, apontando um consumo frequente entre eles de substâncias psicoativas lícitas ou ilícitas.

Das 2.807 crianças e adolescentes entrevistados nas 27 capitais brasileiras, quanto aos seus hábitos e práticas diárias, declararam estar o uso ilegal de drogas, como a maconha, cocaína e outras obtidas de forma clandestina, como o solvente e medicamentos psicotrópicos.

A pesquisa apontou ainda que os motivos, atribuídos ao primeiro uso, estavam ligados à curiosidade e à influência do grupo, sintomas esses bem evidentes nesta fase da vida, como apontado por alguns autores ao conceituar adolescência, isto por se tratar de uma prática que define a identidade do grupo, ocorrendo que o desejo por integra-se a ele, acabava definindo a decisão de experimentar as drogas. Porém, não se pode afirmar que este venha ser um fator preponderante, pois, “a decisão de usar (ou não) emerge da interação de vários fatores complementares e menos perceptíveis, como a própria fragilidade da situação de rua, o vínculo familiar, os limites, os medos, as expectativas e o fascínio pelo desafio”.¹⁰⁹

Contudo, não se pode atribuir dentro dessa cruel realidade a responsabilidade pelos prejuízos do uso e abuso de drogas estritamente ao adolescente, pois, ele está envolto de um contexto vulnerabilizante, o qual o expõe a situação de risco, onde na maioria das vezes sem os mecanismos devidos para lidar com essa fatalidade, ou seja, sem acesso às ações de prevenção pouco divulgadas e implementadas, este não consegue passar por ela sem ser atingido.

Neste sentido, faz-se importante saber que o Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, Lei nº 8.069/1990, aponta preocupação também quanto à questão do acesso, fornecimento e uso de drogas lícitas ou ilícitas, definindo em seu Art. 81: “É proibida a venda à criança ou ao adolescente de: II - bebidas alcoólicas; III - produtos cujos componentes possam causar dependência física ou psíquica ainda que por utilização indevida.”

Portanto, observa-se que a problemática da droga generalizou as preocupações, pois

¹⁰⁹ NOTO, Ana Regina et al. *Levantamento Nacional sobre o uso de drogas entre crianças e adolescentes em situação de rua nas 27 capitais brasileiras*. Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas - CEBRID, São Paulo: Escola Paulista de Medicina, 2003. p. 28-30. Disponível em: <http://www.obid.senad.gov.br/portais/OBID/biblioteca/documentos/Publicacoes/criancas_situacao_rua/328241.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2013.p. 32.

hoje não é vista apenas como um problema de ordem jurídica, mas de saúde pública e mental, e também de ordem social. Daí a importância de investimentos emergenciais na prevenção, tratamento, reabilitação e reinserção social, garantindo o futuro desses adolescentes, que devido ao envolvimento com o uso de drogas podem estar vulneráveis à infecção de doenças, ao desenvolvimento de patologias e transtornos mentais, ao cometimento de atos infracionais, bem como ao envolvimento com o tráfico de drogas, em decorrência do uso, abuso ou dependência química.

II -Políticas de saúde e sobre drogas ao adolescente Brasileiro

O relatório da UNICEF da Situação da Adolescência Brasileira 2011 traz como tema “O direito de ser adolescente: oportunidades para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades”, buscando falar a linguagem desse grupo social abrindo espaços de protagonismo, pois quando a discussão é a situação da adolescência brasileira, eles querem falar. Marie-Pierre Poirier, representante do UNICEF no Brasil (2011), convida a reflexão de um novo olhar para a adolescência, superando o discurso que se tem da adolescência como um problema, para passar a vê-la a partir de uma condição de oportunidades e desenvolvimento.¹¹⁰

É a partir do processo socializador amplo, vivido na adolescência que o sujeito é colocado diante da possibilidade de experimentar seu lugar de cidadão na sociedade, em sua plenitude, é nesta ótica que consideramos a sua integralidade de garantias ao desenvolvimento, assim como a existência de unidades especializadas para adolescentes dependentes químicos a oportunidade de se dar oportunidades, no tratamento, recuperação e prevenção, quando infelizmente todos os outros mecanismos da esfera social falharem.

Dessa forma, é possível devolver ao adolescente a oportunidade de se encontrar com sua própria identidade, se reconhecendo como ser social, sentindo-se pertencente ao meio onde vive e responsável pelos resultados imprimidos a partir de suas ações, possibilitando o exercício de sua cidadania. Contudo, o adolescente deve ser visto como pessoa em desenvolvimento e como sujeito de direito e proteção integral, cabendo a responsabilidade da família, Estado e sociedade garantirem-lhe o seu desenvolvimento integral.

¹¹⁰ O DIREITO de ser adolescente: *Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Fundo das Nações Unidas para a Infância. – Brasília, DF: UNICEF, 2011. 182 p.

Raposo ao discutir sobre a Política de Atenção Integral à Saúde do Adolescente e Jovem na perspectiva de garantia de direito à saúde,¹¹¹ destaca a Política Nacional de Saúde do Adolescente e Jovem no Brasil. Esta vem preconizar a atenção integral a esse grupo populacional considerando suas necessidades específicas, além das características socioeconômicas e culturais da comunidade onde estão inseridos. Contudo ressalta que o modelo de atenção à saúde do adolescente e jovem é resultante de uma política pública integrada à Política Nacional de Saúde e articulada a instâncias governamentais e não governamentais, refletindo a perspectiva de intervenção do Estado na garantia e efetivação dos direitos sociais, ora regulamentados pela Lei n. 8.080/90, que dispõe sobre o SUS, e a própria Lei n. 8.069/90, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que juntas estabelecem diretrizes de assistência à saúde dessa demanda.

Após a conquista dos direitos para infância garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, reforçou-se ainda mais o direito à saúde previsto na Constituição Federal como princípio de acesso universal. Por outro lado, o ECA destaca a saúde como um direito fundamental à criança e ao adolescente, e é esta prerrogativa que impulsiona o poder público a criar estratégias para o atendimento especializado desta demanda. O que se sabe é que a partir da visão de que tais sujeitos são bastante vulneráveis e necessitam de cuidados e estratégias especiais de saúde, o Ministério da Saúde (MS) criou o Programa Saúde do Adolescente (PROSAD) pela Portaria n. 980/GM de 21/12/1989. Este programa fundamenta-se na política de Promoção de Saúde, respeitando as diretrizes do Sistema Único de Saúde (SUS), garantidas pela Constituição Brasileira de 1988. Em 1999, o Ministério da Saúde ampliou o programa para indivíduos até 24 anos, considerando então a Área Técnica de Saúde do Adolescente e do Jovem. Essa política tem como missão a promoção de Saúde, a identificação de grupos de risco, detecção precoce dos agravos, tratamento adequado e reabilitação para adolescentes (10-19 anos) e jovens (20-24 anos) de ambos os sexos, tendo como eixo central ações com caráter de integralidade, enfoque preventivo e educativo, ou seja, estratégias preventivas e curativas de forma articulada: multiprofissional; intersetorial; interinstitucional, através de sistema de referência e contra-referência nas várias instâncias operacionais do SUS. A proposta dessa política vem a calhar a diversidade de problemáticas vivenciadas pelos adolescentes nessa fase da vida e atender com particularidade e prioridade os mesmos

¹¹¹ RAPOSO, Clarissa. A Política de Atenção Integral à Saúde do Adolescente e Jovem: uma perspectiva de garantia de direito à saúde? *Revista em Pauta*, Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v. 6, n. 23, Jul. 2009.

desde a garantia da saúde pública para todos prevista na Constituição Federal Brasileira de 1988 e no ECA de 1990. Vale ressaltar ainda que o PROSAD tem como áreas de ações prioritárias para o adolescente o crescimento e desenvolvimento, as imunizações, a questão da sexualidade e saúde reprodutiva, a família, saúde mental, saúde escolar, saúde bucal, prevenção de acidentes e violência e maus-tratos, propondo um atendimento integral aos adolescentes e jovens brasileiros.

Ao tratar da saúde mental o PROSAD afirma que o estado psicológico da adolescência está diretamente conectado a significação das modificações do corpo, do pensamento, do conhecimento, do modo como se socializa, conduzindo-o à formação da sua identidade. Destaca ainda que “o adolescente vê-se envolvido com as manifestações de seus impulsos instintivos, que tendem a exteriorizar-se através de condutas nem sempre consideradas dentro dos limites socialmente aceitos”.¹¹²

Diante da complexa demanda apresentada ao poder público, criam-se políticas para atender o adolescente através de programas que promovam a saúde mental, fato é que precisa de retaguarda reforçada, quando o abalo mental de adolescentes está sendo provocado pelo uso abusivo de substâncias psicoativas, precisando investir em políticas extras específicas que objetivem a prevenção, tratamento, recuperação e reinserção social de jovens dependentes químicos.

A Política Nacional sobre Drogas (PNAD) para o Brasil, aprovada em 27 de outubro de 2005, tem como objetivos a implantação e implementação de rede socioassistencial integrada nos âmbitos públicos, privado ou intersetorial para atendimento de pessoas que apresentem transtornos decorrentes do consumo de substâncias psicoativas, podendo, contudo, ofertar tratamento especializado e multidisciplinar para a redução das consequências sociais e de saúde decorrentes do uso indevido de drogas para a pessoa, a comunidade e sociedade.

Discutindo sobre o panorama nacional sobre drogas, a política apresenta grande preocupação com a população infanto-juvenil, por considerar um grupo populacional de alto risco, principalmente pelo consumo cultural do álcool no Brasil, e por ser este porta de entrada também para outros tipos de drogas. Afirma ainda que “os transtornos mentais e de comportamento têm ocorrência relativamente comum durante a infância e

¹¹² BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Coordenação da Saúde da Criança e do Adolescente. Programa Saúde do Adolescente (PROSAD). Bases Programáticas. 2. ed. Brasília; Ministério da Saúde, 1996. p. 20.

adolescência”,¹¹³ e pouco são detectados pela falta de conscientização popular, além de também apontar custo financeiro, contudo se constitui como grave problema de saúde pública mundial, apresentando grande agravo uma vez que os transtornos ocorrentes nesta fase do desenvolvimento humano podem de manifestar na idade adulta, em caráter evoluído.

O Ministério da Saúde, por meio da Coordenação Nacional de Saúde Mental cria a Portaria n.º 336/GM, de 19 de fevereiro de 2002, emitida pelo Ministro da Saúde, considerando a Lei n. 10.216, de 06/04/01, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais e redirecionando o modelo assistencial em saúde mental. Nela também se encontram dispostas considerações acerca da implantação dos Centros Psicossociais para crianças e adolescentes.

Para o atendimento a crianças e adolescentes em uso, abuso ou dependência química, deve disponibilizar os chamados Centros de Atenção Psicossocial para a infância e adolescência (CAPSi), que são os Centros de atenção Psicossocial especializados para atendimento de crianças e adolescentes usuários ou dependentes de álcool e outras drogas, uma proposta que contempla essa demanda dispo de ações de prevenção, tratamento, recuperação, redução de danos e reinserção desses jovens de forma efetiva com a intervenção de uma equipe multidisciplinar.

A portaria 336/GM 2002 que dispõe acerca da proteção e dos direitos das pessoas com transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental,¹¹⁴ define o CAPSi II como um serviço de atenção psicossocial para atendimentos a crianças e adolescentes, constituindo-se referência de parâmetro populacional conforme critérios epidemiológicos, e de acordo com o gestor local, devendo constituir-se de serviço ambulatorial de atenção diária destinado a crianças e adolescentes que apresentem transtornos mentais; assemelhando-se a critérios de funcionamentos e a realização de atividades conforme os demais CAPS, com a diferença de frisar sempre a particularidade da infância e adolescência.

Embora a Legislação Brasileira apresente previsões legais, muitas delas ainda não são efetivas, mesmo diante a emergência da atenção a saúde do adolescente adicto. Dessa forma é evidente a importância do investimento nas políticas de saúde para a infância e

¹¹³ Legislação e políticas públicas sobre drogas. Presidência da república, secretaria nacional de políticas sobre drogas. Brasília, 2010, p.13-14

¹¹⁴ BRASIL. Ministério da Saúde. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/regulamento_sus_240909.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2013. Não é esse é a portaria Portaria n.º 336/GM, 2002, p.6

adolescência, considerando todos os marcos legais que preveem o atendimento integral e na perspectiva de um direito social.

Para tanto, a sociedade civil deve estar organizada e nela a igreja, a comunidade que concentra grandes demandas de ordem social, que precisam ser atendidas e provocadas, a partir da socialização da informação e do trabalho pastoral.

III - Práxis educativa na comunidade de fé no enfrentamento as drogas na adolescência

A Práxis em sentido amplo trata-se da interação humana na sociedade e em todo meio onde vive. E para entendermos tal práxis, o sujeito envolve interações de fatores diversos, ao qual se busca a compreensão de conceitos específicos, por meio de uma experiência, resultante de uma ação cognitiva e motora individual, bem como, por meio da relação com a comunidade social e cultural da aprendizagem de que aquele indivíduo faz parte.

Como diz Brandão (2002, p.22) “tudo aquilo que criamos a partir do que nos é dado, quando tomamos as coisas da natureza e as recriamos como os objetos e os utensílios da vida social, representa uma das múltiplas dimensões daquilo que chamamos cultura”¹¹⁵. Aliado a isso, quando Marx enaltece o ser humano, sendo a ele compreendida uma ação transformadora, ou seja, o indivíduo ao associar o mundo, trás consigo uma mudança de si mesmo, tal objetividade social é atualizada pela atividade sensível do homem enquanto sujeito. Já o seu caráter, por sua vez, é determinado, conforme sua condição sócio-histórica; sendo inerente ao seu projeto de vida de responsabilidade inteiramente subjetiva¹¹⁶.

Do ponto de vista educativo para Freire (2009, p.77):

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita

¹¹⁵ BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

¹¹⁶ VASCONCELOS, V. V. MARTINS JUNIOR, P. P. A Teleologia e o Estudo das Ciências da Natureza – Contribuições da Filosofia. *AMBIENTE & EDUCAÇÃO: revista de educação ambiental*. Vol. 16(1), 2011.

nos homens. Não é uma palavra a mais oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo¹¹⁷.

O estudo e a análise de tal pressuposto nos revela intrinsecamente tecer a teoria e a prática da educação através do diálogo, podendo medir a capacidade do educando aqui o adolescente, a ouvir, obtendo a reflexão, e através da razão, ser questionador, e motivá-lo a ser engajado a colaborar para o fortalecimento de posturas saudáveis no lugar em que vive.

A vida nos torna pessoas no sentido bom ou mal, dependendo do que nos acomete no decorrer de nossa caminhada, tanto espiritual, pessoal, profissional, com a comunidade e perante a sociedade em que vivemos. A ética às vezes nos faz refletir sobre o bom, caso contrário a isso, estamos fora do que seja ético em inúmeros casos. Em Romanos 8, 28 diz: “Aliás, sabemos que todas as coisas contribuem juntamente para o bem daqueles que amam a Deus”¹¹⁸ (BÍBLIA, 1998, p.1457).

Quando buscamos a reflexão filosófica e teológica partimos do pressuposto o que é religião? Para que? E por quê? Se formos descrever o que sentimos, pensamos, em primeiro voltamos para a religião, à base religiosa a qual fomos conduzidos em nossas vidas. E Deus? É o Supremo em conjecturas, aspirações, reflexões, ações, e principalmente como devemos reagir como Deus. Deus é AMOR, se é amor, porque tentar justificar ininterruptamente nossas mazelas diárias?

Pois bem, a religiosidade é para nos tornar pessoas corretas, dignas de sermos salvas? A Religião é uma forma de expressar o sentimento do mistério da Fé em muitas culturas, compreendendo o ambiente social como um divisor de águas que contribui, interfere e avalia o mundo nas perspectivas e expectativas humanas¹¹⁹. (OLIVEIRA, p.118).

As funções das religiões e seus aspectos objetivos ou específicos classificam-nas de formas diversas. Certo que verdadeiramente os métodos tanto da filosofia e a teologia só captam os aspectos de determinada realidade humana a parte cultural e histórica multifacetada. A forma pelo qual a humanidade foi pré-destinada a reconhecer sua religiosidade esta apreendida em sua vivência. E a religião é uma palavra que transcende o ser como pessoa.

¹¹⁷ FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 48ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

¹¹⁸ BÍBLIA. Português. Bíblia sagrada. Tradução: Centro Bíblico Católico. 17ª. ed rev. São Paulo: Ave-Maria, 1998.

¹¹⁹ OLIVEIRA, L. B. et. al. Ensino Religioso no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2007.

Através da reflexão bíblica, sobre os sentimentos oriundos da experiência religiosa com o sagrado, verifica-se que o encontro Divino do indivíduo com Deus, parte de suas experiências religiosas e a Fé é o que significa transcendente, *eis o mistério da fé*. As percepções de tais experiências religiosas abrem possibilidades, na valorização dos sentimentos como caminho neste contexto de chegarmos o ser ético.

Ademais, a ética nos mostra contextos práticos, o qual seja segundo Peterson, “a ética não constrói um sistema ideal, que seja nobre na teoria, mas que não funcione na prática. [...] um juízo ético, que não funcione na prática, deve igualmente padecer de um defeito teórico, pois o objetivo essencial dos juízos éticos é orientar a prática”¹²⁰. (2003, p. 26)

Com base nas palavras de Peterson, nos deparamos com a ética na prática diária, o que é correto, o que seja bom, e justo, contanto que não nos prevaleçamos dos mais fracos de discernimento ético. Na vida todos nós temos uma história e essa história se perpetuará através de nossas ações, e reações. Argumentar a realidade da ética em um pensamento filosófico e teológico é compreender primeiramente que religião não salva o ser humano, visto que a única justificativa de termos uma religião é a busca incessante de sermos santos e constituir a tão somente salvação para entrarmos no Reino de Deus.

Os valores evangélicos na comunidade é a força com responsabilidade de uma realidade transcendente que fundamente e que possam aderir os princípios éticos, o povo de Deus, deve contribuir para uma sobrevivência pessoal, familiar, profissional, comunitária e em sociedade, alicerçada nas experiências, em relações estas vivenciadas em comunhão, no sentido de dar valor nos ensinamentos deixados por Cristo, à luz do Evangelho, sendo a aliança com Deus¹²¹.

De acordo com as interpretações, o modo como os homens constroem sua vida material que da origem a elaboração da vida espiritual e das relações sociais que foram concretizadas nas comunidades de fé, aonde marcou profundamente a vida das pessoas dessa comunidade mesmo porque essa presença contribuiu significativamente para a formação educacional, moral e espiritual das pessoas que tiveram oportunidades de passarem por esse aprendizado “Pode-se considerar a consciência a religião e tudo o que

¹²⁰ PETERSON, M. et. al. Reason and religious belief: an introduction to the philosophy of religion. Oxford: oxford university press, 2003, p. 26.

¹²¹ HOOS, Geni Maria. A comunidade de fé cristã: Lugar do acontecer Igreja à luz dos valores evangélicos. In: PERETTI, Clélia (Org.) Congresso de Teologia da PUCPR, 10, 2011, Curitiba. Anais eletrônicos... Curitiba: Champagnat, 2011. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/congressoteologia/2011>. p. 271.

quiser como distinção entre os homens e os animais, porém esta distinção só começa efetivar-se quando os homens inicia a produção de seus meios de vida”¹²²

A adaptação do indivíduo à realidade comunitária trata-se, bem como, na construção de objetivos em grupos sociais, havendo assim espaço para transformação individual, contextualizado através de experiências vivenciadas. Essas experiências são chamadas por Coutinho (2012) de “práxis educativa popular, ou seja, a ação de *ensinar-e-aprender* coletivamente com a finalidade de transformação libertadora de uma condição desumana”¹²³.

Nesta perspectiva o Estatuto da Criança e do Adolescente em seu artigo 4º, afirma:

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990)¹²⁴

Portanto, cabe a sociedade em conjunto com a família garantir que essa transição entre a posição infantil e o lugar adulto, ao jovem adolescente seja de forma menos adversa possível, ou seja, as dificuldades características de amadurecer como pessoa estará ali, mas o adolescente precisará argüir a si próprio e construir projetos de vida que viabilizem sua aprendizagem em uma ação transformadora o adaptando à sua realidade. Olhando para o enfrentamento das drogas, o adolescente se torna alvo “fácil”, para o tráfico que muito embora, impõe sua força sobre a população em todos os níveis sociais, no país, sendo o principal problema dos jovens. Os adolescentes apontam o problema do consumo de drogas, como responsabilidade subjetiva, individual, inerente a ele adolescente, sendo uma escolha pessoal. A outros atribuem a família, aonde algumas vezes ocorrem negligências familiares diversas, como exemplificando: a ausência dos pais, dificuldade na família, o abandono, maus-tratos, exclusão social¹²⁵.

¹²² MARX, K e ENGEL. **Ideologia alemã**. São Paulo: Vozes, 1989, p. 1-19.

¹²³ COUTINHO, Suzana Costa. A Práxis educativa popular. *Theoria- Revista Eletronica de Filosofia*, Faculdade Católica de Pouso Alegre. Vol. 4, N.10- Ano 2012. p. 129.

¹²⁴ ESTATUTO da Criança e do Adolescente - ECA. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 02 jan. 2015.

¹²⁵ GONÇALVES, H. S.; Borsoi, T. S.; Santiago, M. A.; Lino, M. V.; Lima, I. N. e Federico, R. G. “Problemas da juventude e seus enfrentamentos...”. In: *Psicologia & Sociedade*; 20 (2): 217-225, 2008.

Neste contexto a responsabilidade também da igreja, ela faz parte da sociedade responsabilizada no âmbito dos deveres para com o adolescente. É nas comunidades de fé que se podem encontrar perspectivas de formação cristã, mas também de cuidado com a vida, considerando os princípios de amar ao próximo como a si mesmo.

Nestes liames é que se torna possível perceber o exercício de uma ética cristã, em dar ao oprimido o seu direito de viver, aquilo que lhe cabe e o é justo, não somente porque as leis dos homens as legitimaram, mas porque o foi instituído desde sua geração e o foi legitimado pelo diálogo constituído no âmbito da comunidade de fé.

É por meio do diálogo que as visões de mundo se manifestam e podem ser questionadas, desmitificadas, podendo, assim, abrir espaço para um novo conhecimento que leve a uma nova ação. Não se trata de um diálogo compreendido como mera *troca de palavras*, mas de uma relação que se funda na capacidade de ouvir, de questionar, de provocar a uma nova prática, não imposta ou “repassada”, mas construída por essa relação dialógica.¹²⁶

Contudo, a comunidade de fé deve contemplar a comunhão e participação de todos, pois deve assumir seu papel na sociedade como um espaço de promoção da plenitude da vida. É sua missão iluminar as necessidades fundamentais dos cristãos a luz do Evangelho e dos direitos sociais do povo. É neste contexto, que a família, sociedade, igreja e Estado precisam redescobrir o adolescente garantindo-lhes o acesso ao direito à saúde, comprometendo-se com o seu pleno desenvolvimento, e se organizando na busca pela efetividade das políticas, focadas na universalidade de acesso.

Conclusões

O Estado buscou discutir políticas públicas sobre drogas, onde a preocupação maior é com os adolescentes, haja vista, culturalmente no Brasil há uma circulação de drogas lícitas, tomamos como exemplo: o álcool, o cigarro; e destes últimos são eventuais lacunas para outros tipos de drogas.

O adolescente inconscientemente almeja projetos de vida, estruturados em torno da estabilidade econômica e afetiva. Essencialmente para o adolescente entende que no decorrer da vida, terá ao seu lado como apoio a ajuda de seus familiares ou amigos; e

¹²⁶ COUTINHO, 2012, p. 130

quando os apoios não atendem às expectativas de suporte e auxílio, muitos recorrem a alternativas ou mecanismos que levam o adolescente a se frustrar com a realidade vivenciada. E aos anseios de liberdade, surge como um componente de conflitos.

A práxis educativa surge então, como uma ferramenta não só pedagógica na educação comunitária, mas principalmente pauta-se em uma intencionalidade política de formas de organização das relações nas comunidades de fé. É por meio da educação popular que os adolescentes e jovens, das formas mais acessíveis podem redescobrir sua identidade, seu papel social, meios de organização, se transformando diante da realidade, por meio da tomada de consciência, fundamentada nos princípios do diálogo e articulação dos diversos objetivos comuns da comunidade.

Referências bibliográficas:

ABERASTURY; KNOBEL, 1992 apud OLIVA, 2003, p. 71.

BIBLIA. Português. Bíblia sagrada. Tradução: Centro Bíblico Católico. 17ª. ed rev. São Paulo: Ave-Maria, 1998.

BRANDÃO, C. R. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

BRASIL. Portaria n.º 336/GM, 2002, p.6.Ministério da Saúde. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/regulamento_sus_240909.pdf>. Acesso em:13 mai. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. Coordenação da Saúde da Criança e do Adolescente. Programa Saúde do Adolescente (PROSAD). Bases Programáticas. 2. ed. Brasília; Ministério da Saúde, 1996. p. 20.

COUTINHO, Suzana Costa. A Práxis educativa popular. *Theoria- Revista Eletronica de Filosofia*, Faculdade Católica de Pouso Alegre. Vol. 4, N.10- Ano 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 48ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de janeiro: Paz e Terra. 2005.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, UERJ, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 5, abr. 2007.

GONÇALVES, H. S.; Borsoi, T. S.; Santiago, M. A.; Lino, M. V.; Lima, I. N. e Federico, R. G. “Problemas da juventude e seus enfrentamentos...”. In: *Psicologia & Sociedade*; 20 (2): 217-225, 2008.

HOOS, Geni Maria. A comunidade de fé cristã: Lugar do acontecer Igreja à luz dos valores evangélicos. In: PERETTI, Clélia (Org.) Congresso de Teologia da PUCPR, 10, 2011, Curitiba. Anais eletrônicos... Curitiba: Champagnat, 2011. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/congressoteologia/2011>. p. 271.

LARANJEIRA, Ronaldo. Legalização de drogas ilícitas no Brasil. In: *Drogas Políticas e Práticas*. São Paulo: Ed. Roca, 2011. p. 9.

Legislação e políticas públicas sobre drogas. Presidência da república, secretaria nacional de políticas sobre drogas. Brasília, 2010, p.13-14

BAPTISTA, Gustavo Camilo. Adolescência e drogas: a escuta dos dependentes. São Paulo: Vetor, 2006.

MARX. K e ENGEL. Ideologia alemã. São Paulo: Vozes, 1989, p. 1-19.

NOTO, Ana Regina et al. *Levantamento Nacional sobre o uso de drogas entre crianças e adolescentes em situação de rua nas 27 capitais brasileiras*. Centro Brasileiro de Informações sobre Drogas Psicotrópicas - CEBRID, São Paulo: Escola Paulista de Medicina, 2003. p. 28-30. Disponível em: <http://www.obid.senad.gov.br/portais/OBID/biblioteca/documentos/Publicacoes/criancas_situacao_rua/328241.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2013. p. 32.

O DIREITO de ser adolescente: *Oportunidade para reduzir vulnerabilidades e superar desigualdades*. Fundo das Nações Unidas para a Infância. – Brasília, DF: UNICEF, 2011. 182 p.

OLIVA, Ângela. *O Estatuto da Criança e do Adolescente: um estudo sobre as medidas sócio-educativas e a reincidência*. Belém: UNAMA/FIDESIA, 2003, p. 70-71.

OLIVEIRA, L. B. et. al. *Ensino Religioso no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2007.

PETERSON, M. et. al. *Reason and religious belief: an introduction to the philosophy of religion*. Oxford: oxford university press, 2003.

Política do ministério da saúde para atenção integral a usuários de álcool e outras drogas / Ministério da Saúde. Secretaria Executiva, coordenação nacional de DST e AIDS. – Brasília: Ministério da Saúde, 2003, p.13.

RAPOSO, Clarissa. A Política de Atenção Integral à Saúde do Adolescente e Jovem: uma perspectiva de garantia de direito à saúde? *Revista em Pauta*, Revista da Faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, v. 6, n. 23, Jul. 2009.

RODRIGUES, Denise. *O adolescente hoje*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. p. 57.

ROSA, Merval. *Psicologia Evolutiva*, v. 3. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1991, p. 44.

SCHENKER, M., & Minayo, M. C. S.. Fatores de risco e de proteção para o uso de drogas na adolescência. *Ciência e Saúde Coletiva*, 10(3), 2005, p. 707-717.

SCHUCKIT, Marc; *Abuso de álcool e drogas*. Tradução de Ane Rose Bolner. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

VASCONCELOS, V. V. MARTINS JUNIOR, P. P. A Teleologia e o Estudo das Ciências da Natureza – Contribuições da Filosofia. *AMBIENTE & EDUCAÇÃO: revista de educação ambiental*. Vol. 16(1), 2011.

VOLPI, Mário. *O Adolescente e o Ato Infracional*. São Paulo: Cortez, 1999.

FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA NO PROGRAMA PIBID NA PERSPECTIVA DA LÍNGUA, CULTURA E IDENTIDADE NO CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA DA FACULDADES EST

Laude Erandi Brandenburg¹²⁷(Faculdades EST)

Resumo: O artigo apresenta o Programa Institucional de Iniciação à docência – PIBID - em suas características e formas organizativas e o analisa na perspectiva de um curso de Licenciatura em Música que recentemente iniciou sua participação nesse programa. Uma das perspectivas é a questão da aprendizagem da língua nacional, no caso a portuguesa. Ente outras críticas à pessoa egressa dos cursos de Licenciatura, é lembrada sua dificuldade na área da comunicação oral e escrita. Também novas linguagens passam a adentrar o enfoque, pelo menos teórico, do assunto. A questão da vulnerabilidade social e, devido a ela, as temáticas dos direitos humanos integram o novo vocabulário. O Art. 6º. do decreto aborda especialmente essa diversidade e indica o público-alvo do projetos institucional em questão: “O PIBID atenderá à formação em nível superior de docentes para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo”. Para fazer a análise do assunto serão utilizados documentos e orientações legais como o decreto presidencial de instituição do Pibid e o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Música em vigor. Além disso, o referencial teórico está apoiado em Tardif, Keil e Vygotsky.

Palavras-chave: Língua, Cultura e identidade – Pibid – Formação docente

Abstract:This article presents the Institutional Program for Scholarships for Initiation in Teaching (Pibid), in Brazil, with its characteristics and organizational forms and analyzes it from the perspective of a Licentiate Program in Music which recently began its participation in this scholarship program. One perspective is the question of the national language learning , for the Portuguese . Amongst other criticisms of the person egress of the Licentiate Program, is remembered his difficulty in oral and written communication area. Also new languages are to come into focus , at least theoretical , of the subject. The issue of social vulnerability and , because of it , the issues of human rights are part of the new vocabulary. Art. 6 . the decree addresses especially this diversity and indicates the target audience of institutional projects in question : "The PIBID attend training in postsecondary teachers for working in children's levels , primary and secondary basic education and the education of people with disabilities , young and old, maroon communities , indigenous and education in the field . " Thus, we enter the field of Ethics. To analyze the subject documents and legal orientations will be used such as the presidential decree instituting the Pibid and the current Pedagogical Project of the Licentiate Program in Music. Besides this the theoretical referential is based on Tardif, Keil and Vygotsky.

¹²⁷ Programa de Pós-Graduação em Teologia, Faculdades EST, São Leopoldo, RS. laude@est.edu.br

O programa PIBID mantém bolsas do governo federal brasileiro por intermédio da CAPES para a participação nesse projeto. Existem Bolsas de Iniciação à Docência, de Supervisão e de Coordenação Institucional, esta última atribuída à autora do presente artigo.

Keywords: Language; Culture and identity; Pibid; Teacher Formation

Considerações iniciais

A formação para a docência nos cursos de Licenciatura no Brasil corre o risco de apresentar um hiato entre teoria estudada e a prática no momento em que a atuação em sala de aula se inicia. Instituições em seus projetos de curso têm tentado minimizar esse problema colocando em sua matriz curricular a prática docente desde o início do curso. Mas isso não é uma norma nos programas de formação. Diante dessa situação, surge no Brasil, em nível federal, um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) que disponibiliza subsídios em forma de bolsa para estudantes de diferentes cursos de Licenciatura. O artigo apresenta esse Programa em suas características e formas organizativas e o analisa na perspectiva de um curso de Licenciatura em Música da Faculdade EST de São Leopoldo/RS, Brasil, que há um ano iniciou sua participação nesse programa. Entre outras críticas à pessoa egressa dos cursos de Licenciatura, evoca-se sua dificuldade na área da comunicação oral e escrita. Aprender a língua oficial do país e demonstrar conhecimentos de escrita e fluência na leitura é uma necessidade da docência. O artigo reporta-se a essa dimensão em sua importância e práticas elencadas e referencia Paulo Freire em seu livro sobre a importância do ato de ler. Aborda também a importância de considerar-se características culturais e fatores que compõem a identidade pessoal e coletiva da população que estuda e aprende.

1. O Programa Pibid

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid – foi instituído pelo Decreto Federal N. 7.219, de 24 de junho de 2010, e executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES. Esse órgão federal brasileiro, que originariamente financiava o aperfeiçoamento em nível de Mestrado e Doutorado, passa também a “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira” (Art.1º).

Para iniciar a análise, é importante que sejam conhecidos os objetivos do Programa.

1.1. Objetivos

No Art. 4º. (Portaria Nº 096, de 18 de julho 2013) estão expressos os objetivos do programa de Iniciação à Docência”:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

O primeiro objetivo exterioriza o problema que diz respeito à baixa procura por cursos de licenciatura. Com o valor das bolsas disponibilizadas pelo programa, os e as estudantes podem qualificar seu estudo, bem como financiar parte dos créditos cursados. Com a destinação de verbas para a formação docente, percebe-se a existência de políticas públicas e o interesse pela profissão docente em nível de sociedade. Também essa interação tão necessária entre escola básica e ensino superior começa a acontecer, pois a fragmentação do conhecimento e a separação entre Ensino Superior e realidade social ocasionava um grande distanciamento da universidade em relação à sociedade como um todo.

Dentre esses objetivos, destacam-se alguns aspectos relacionados à qualidade da formação inicial que faz uma relação entre o cotidiano da docência e o estudo acadêmico, que faz um equilíbrio entre teoria e prática, que provoca a inserção na escola pública e, com isso, torna os contextos escolares educativos e formadores da nova geração. Com esse tipo de proposta, uma possível tendência a ser incorporada no jeito de ser docente será a de que haja uma maior ligação entre conceitos escolares e conceitos cotidianos (L. S. Vygotsky, 1993, p. 259).

2. Princípios que emanam do decreto de criação do Programa

O Programa, por meio dos objetivos lançados, emana princípios que resultam de interpretação que é expressa em propósitos específicos no projeto de cada instituição. Entre esses princípios estão a relação entre teoria e prática, a aprendizagem da língua e a relação com a cultura como aspectos essenciais na moldagem da identidade docente.

2.1. A relação entre teoria e prática

Uma das críticas emitidas à formação em nível universitário é a dicotomia ou o hiato que se apresenta entre teoria e prática, entre preceitos epistemológicos dos diferentes componentes curriculares e o contexto das pessoas que frequentam esse nível de escolarização. Essa dificuldade se apresenta também intensamente na formação para a docência nos cursos de Licenciatura. Para minorar essa problemática, o programa do Pibid pretende, conforme seu item VI, "contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura".

A finalidade que se tem em mente é a obtenção da coerência entre o que se diz e o que se faz. Na opinião de Paulo Freire, essa é uma virtude necessária ao educador, à educadora.: "Coerência entre o discurso que se fala e que anuncia a opção e a prática que deveria estar confirmando esse discurso"(Freire, s/d, p. 1). Dessa forma, a teoria e a prática não estariam sobrepostas, mas como "unidades contraditórias" (Freire, s/d, p.6). Esse seria um aspecto importante ao bolsista Pibid: num movimento dialético melhorar sua prática por intermédio da reflexão sobre ela. Paulo Freire destaca a importância da tríade "reflexão-ação- reflexão" para a atuação docente.

2.2. A aprendizagem da Língua

Uma das perspectivas é a questão da aprendizagem da língua nacional, no caso a portuguesa. Nesse sentido, o projeto institucional Pibid/EST prevê cursos para aperfeiçoamento da Língua Portuguesa para seus e suas bolsistas por se considerar que um professor ou professora de música precisa ter o domínio de seu idioma. Como prevê o Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura: “O incentivo à leitura, à escrita e ao raciocínio para o conhecimento, a análise e a interpretação das questões sociais deverão perpassar todas as unidades de ensino do Curso”. Nessa direção, os e as participantes são desafiados a fazerem leituras de textos e a pesquisarem constantemente sobre as temáticas das aulas e sobre os temas que surgem como desafios na prática de sala de aula.

“Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha”(Freire, 1997, p.20). Constitui-se, assim, de forma gradativa um processo de autoria que inicia no ler e que culmina no escrever. Estabelece-se uma relação entre ler e escrever, pois, segundo Freire esse processo é composto por compreensão e comunicação.

Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação. E a experiência da *compreensão* será tão mais profunda quanto sejamos nela capazes de associar, jamais dicotomizar, os conceitos emergentes na *experiência escolar* aos que resultam do mundo da cotidianidade (Freire, 1997, p. 20).

Em termos práticos e em atendimento a esse requisito, o grupo de bolsistas é desafiado a possuir um diário de campo e a nele registrar impressões, sentimentos, ansiedades, experiências. Seria o chamado “auto-registro” que “capacita os indivíduos a textualizarem suas próprias vidas, tornando-as, assim, passíveis de interpretação e reinterpretação” (Olson& Torrance, 1995, p. 10)

Paulo Freire não dicotomiza o ler e o escrever e diz que são indissociáveis (1997, p.25).Por isso, cultiva-se no grupo a leitura, a escrita e a oralidade, a narrativa das

ações. Exercitando esse aspecto, o grupo tem encontros semanais na sede do curso para troca de ideias, relato dos acontecimentos da semana e planejamento de reuniões e atividades de atuação. Nesse sentido, a expressão oral exige do e da bolsista a organização de suas ideias

Nesses encontros são lavradas atas pelos próprios bolsistas, com o intuito que desenvolvam essa habilidade comunicativa e de registro oficial de atividades escolares.

2.3. A questão cultural – uma aprendizagem a ser feita na Formação para a Docência

Podemos trabalhar com um conceito ampliado de cultura. O componente curricular Arte do qual a Música faz parte constitui-se ou é reconhecido como um elemento cultural. Mas cultura também pode ser expressa pelas características próprias de um povo ou grupo no que tange a modo de pensar, diferentes expressões sociais, modo de perceber o mundo.

Nesse caso, o objetivo VII fala da cultura escolar: “Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente”. O ou a estudante participante do projeto é inserido no jeito próprio da escola, no jeito pedagógico de agir de modo a se familiarizar com a cultura escolar. Mas aprender a e sobre a cultura escolar é apenas uma parte da abordagem da cultura. Cultura é mais.

O Brasil caracteriza-se como um país multiétnico, pela existência de diferentes classes sociais e grande diversidade cultural. O Art. 6º. do decreto aborda especialmente essa diversidade e indica o público-alvo do projeto institucional em questão: “O PIBID atenderá à formação em nível superior de docentes para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo”. Assim, o princípio do respeito à diversidade passa a ser orientador para a atuação docente. Esse princípio impacta a formação prevista nos projetos dos cursos envolvidos no programa e traz a discussão sobre a importância da cultura na condução do processo de docência. Diante disso, o projeto tem como finalidade integrar os e as estudantes numa visão de respeito e acolhimento a diferentes ou específicas culturas brasileiras como as indígenas, quilombolas já mencionadas.

A escola pública no Brasil, pela sua própria vocação, constitui-se como espaço de direito de escolarização de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social. De dentro dela mesma podem surgir estratégias de busca de direitos ou, no mínimo, de análise das possíveis causas do risco de exclusão social e de fortalecimento frente aos riscos de vulnerabilidade. Keil (2011, p. 23) aponta como uma dessas estratégias de enfrentamento da conjuntura histórica o desenvolvimento local. Afirma ainda que esse desenvolvimento tem como centro os indivíduos e o ambiente. Assim, a escola poderia ser um espaço em que as classes sociais mais vulneráveis poderiam perceber-se e fortalecer-se como sujeitos de direitos e implementar o desenvolvimento dessa concepção. “Princípios como solidariedade, cooperação, hospitalidade incondicional, autonomia, entre outros, são os fios e a agulha que o tecem” (Keil, 2011, p.23). Em decorrência, a escola tem, ou deveria ter, como seu principal alvo essa faixa etária de crianças e jovens em suas necessidades específicas e em suas possíveis vulnerabilidades.

Políticas públicas tem surgido em favor de crianças e adolescentes com o intuito de protegê-las de vulnerabilidades. E as escolas públicas são espaços propícios de execução e de tecimento dessas políticas e de desenvolvimento de conceitos não apenas teóricos de cidadania. No ano de 1990 desencadeou-se esse processo ao aprovar-se o estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei no. 8.069. A partir dessa lei, surge um novo pano de fundo para infância e adolescência. “Crianças e adolescentes são tipos sociológicos elevados à categoria de tipos jurídicos, portanto, detentores de direitos prescritos em leis e com políticas públicas e sociais com recortes muito específicos” (Silva, Souza Neto e Moura, 2009, p. 11). Diante do avanço proveniente das políticas públicas, também essa temática torna-se necessária na análise das questões sociais na escola pública. Novas linguagens passam a adentrar o enfoque, pelo menos teórico, do assunto. A questão da vulnerabilidade social e, devido a ela, as temáticas dos direitos humanos integram o novo vocabulário. E assim o programa atende ao que está previsto no art. 7º do decreto “O PIBID deverá ser executado exclusivamente em escolas de educação básica das redes públicas de ensino, vedada a alocação de estudantes bolsistas em atividades de suporte administrativo ou operacional”. Assim, a escola pública passa a ser um agente formador e abandona o status passivo que antes lhe era atribuído. Dessa forma, o estudante aprende a cultura própria da escola, nela interfere e por ela é moldado. Principalmente porque consegue protagonizar a sua formação. É um ir-se-fazendo educativo e performativo.

Considerações finais

Como a aplicação do programa é recente, durante 10 meses, já temos alguns indicativos importantes, mas ainda precisam ser ampliados aspectos avaliativos e conclusões. No entanto, podem-se lançar algumas hipóteses de possíveis dificuldades a serem enfrentadas. Uma delas diz respeito à permanência dos e das bolsistas de forma a desenvolver uma sequência e uma continuidade, alcançando, assim, uma fidelização ao Programa. No começo do programa houve algumas desistências e bolsistas precisaram ser substituídos. Quanto aos aspectos enfocados, percebe-se que as ações do Programa Pibid como a redação de atas, a participação oral nos encontros avaliativos a partir dos relatos das experiências, a escrita de artigos para eventos tem demandado a busca por um aperfeiçoamento na língua. Além disso, o conhecimento da cultura específica dos espaços tem proporcionado amadurecimento epistemológico dos participantes e desafiado à formação de uma identidade docente centrada na realidade educacional junto a populações vulneráveis. E, assim, sob a orientação de docentes do curso e supervisores encarregados nas escolas a relação teoria e prática vai se firmando e desafiando o ou a bolsista a moldar seu estilo e sua identidade docentes. Formar uma identidade docente não é possível apenas com estudos teóricos, mas, sobretudo, por meio de desafios que são lançados pelos contextos específicos.

REFERÊNCIAS

- KEIL, Ivete Manetzeder.(2011). Direitos humanos e desenvolvimento local. In.: VIOLA, Solon Eduardo Annes, ALBUQUERQUE, Marina Z. *Fundamentos para Educação em Direitos Humanos*. São Leopoldo: Sinodal/EST. 2011.
- OLSON, David R; TORRANCE, Nancy. *Cultura escrita e oralidade*. São Paulo: Ática, 1995.
- SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, Clemente de; MOURA, Rogério Adolfo de (Orgs.). *Pedagogia Social*. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2009.
- FREIRE, Paulo, *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- FREIRE. Paulo. *Virtudes de um educador*. Centro de estudos em educação. Acervo.paulofreire.org. s/d.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich . *Obras escogidas*. v. 2. Madri : Aprendizaje/VISOR, 1993.

UM OLHAR SOBRE PROPOSTAS DE ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL A PARTIR DE REFERENCIAIS CURRICULARES E MATERIAIS DIDÁTICOS

Remí Klein¹²⁸ (Faculdades EST)

Resumo: Artigo baseado em projeto de pesquisa em andamento que objetiva identificar e analisar referenciais curriculares e materiais didáticos de Ensino Religioso no Brasil, confrontando-os com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com as diretrizes curriculares para formação docente elaboradas pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), visando contribuir com reflexão epistemológica e pedagógica acerca da definição curricular do Ensino Religioso na educação básica. Texto resulta assim de um estudo analítico, comparativo e propositivo quanto ao currículo de Ensino Religioso no Brasil, resultante de uma pesquisa documental sobre referenciais curriculares para o Ensino Religioso na educação básica em diferentes níveis e sistemas de ensino no país, além de uma análise de diversos materiais didáticos impressos e digitais disponibilizados por diferentes editoras, que servem de orientação para a elaboração dos Planos de Estudo das escolas no tocante a este componente curricular.

Palavras-chave: Ensino Religioso. Referenciais curriculares. Materiais didáticos. Pesquisa documental.

Abstract: Paper based on research project now in progress wherein the objective is to identify and to analyze curriculum frameworks and didactic materials for Religious Education in Brazil, confronting them with the National Curriculum Parameters and the teacher formation curriculum directives worked up by the Permanent National Forum for Religious Education (FONAPER), aiming to contribute with the epistemological and pedagogical reflection upon the curricular definition of Religious Education in basic school. Thus, the text results from an analytical, comparative and propositional study about the Religious Education curriculum in Brazil, derived from a documentary research about curriculum frameworks for Religious Education in basic school on different levels and educational systems around the country, in addition to an analysis of printed and digital didactic materials distributed by different publishers that serve as guidance for the working up of the school 'Study Plans' concerning this curriculum component.

Keywords: Religious Education. Curriculum frameworks. Didactic materials. Documentary research.

¹²⁸ Doutor em Teologia, na Área de Concentração de Religião e Educação. Docente na Faculdades EST, em São Leopoldo, RS, Brasil; integrante do Grupo de Pesquisa de Currículo, Identidade Religiosa e Práxis Educativa. Contato: remiklein@terra.com.br.

Considerações iniciais: as três bases do Ensino Religioso

Com olhares retrospectivos, circunspectivos e prospectivos, abordados neste texto, esperamos contribuir para uma melhor compreensão do cenário atual do Ensino Religioso no Brasil, em termos do seu amparo legal, da sua formação docente específica e dos seus referenciais curriculares, que são, a nosso ver, as bases fundamentais do Ensino Religioso, visando assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa, conforme previsto no artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Primeira base: Amparo legal

O Ensino Religioso no Brasil tem sido historicamente alvo constante de debate quanto à compreensão de sua natureza e de seu papel na escola. Por isso, uma rápida visão panorâmica dos quinhentos anos desse ensino no Brasil contribui para um melhor entendimento desta questão. Ainda hoje as concepções que permanecem no imaginário de muitas pessoas consideram o Ensino Religioso como elemento eclesiástico na escola e não como um componente curricular integrante da formação básica do cidadão, conforme amparo legal atual, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei Nº 9394/96 e pela Lei Nº 9475/97, que dá nova redação ao artigo 33 da LDB.¹²⁹ Esta concepção eclesial do Ensino Religioso na escola foi introjetada por conta dos princípios que regeram as relações entre Estado e Igreja, entre política e religião, ao longo da nossa História.

Numa primeira fase da nossa História, no Brasil Colônia, que vai de 1500 a 1800, o projeto religioso da educação não conflitava com o projeto político dos reis e da aristocracia. Foi a fase da educação sob motivo religioso. O que se desenvolveu como Ensino Religioso foi o ensino da religião oficial, como evangelização dos gentios e catequese dos negros, conforme os acordos estabelecidos entre o Sumo Pontífice da Igreja Católica e o Rei de Portugal, em decorrência do regime de padroado.

¹²⁹ BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei Nº 9394/96*, de 20 de dezembro de 1996, e *Lei Nº 9475/97*, de 22 de julho de 1997, que dá nova redação ao artigo 33 da LDB. BRASIL. *Lei Nº 9394/96*. Brasília: Congresso Nacional, 1996. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 30 abr. 2014. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 30 abr. 2014. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19475.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

Na segunda fase, do Brasil Império, no século XIX, o fio condutor foi o texto da Carta Magna de 1824, que manteve a Religião Católica Romana como a religião oficial do Império, conforme assegurado nos seus artigos 5º e 179. (apud FONAPER, 2009, p. 13).¹³⁰ Desta forma, o que se fez na escola, nesse período, foi o ensino da Religião Católica Apostólica Romana.

Com a proclamação da República, em 1889, deu-se a separação entre Estado e Igreja, por influência dos ideais positivistas, instaurando a concepção da laicidade do ensino nos estabelecimentos oficiais com a expressão “será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos oficiais de ensino” (apud FONAPER, 2009, p. 14)¹³¹, constante na primeira Constituição da República.

No período da Segunda República, o Ensino Religioso passou a ser admitido em caráter facultativo, através do Decreto de 30 de abril de 1931, da Reforma Francisco Campos. E, na Constituição de 1934, foi assegurado no artigo 153. (apud FONAPER, 2009, p. 14).¹³²

Este passou a ser o princípio de todas as concepções sobre o Ensino Religioso, presentes nas discussões sobre o assunto, em termos de sua regulamentação, desde a Carta Magna de 1934 até a legislação atual, excetuando-se apenas o período do Estado Novo, de 1937 a 1945, em que o Ensino Religioso perdeu o seu caráter de obrigatoriedade, uma vez que não implicava em obrigação para mestres e alunos, nos termos do artigo 133 da Constituição de 1937.¹³³

Na Constituição de 1946¹³⁴ recuperou-se praticamente a mesma redação constante na Constituição de 1934, cujo teor foi transportado quase na íntegra para a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4024/61¹³⁵, de 1961, garantindo o espaço do Ensino Religioso na escola, com oferta obrigatória para a escola, mas com matrícula facultativa para o aluno, resguardando-se assim o princípio constitucional republicano da liberdade religiosa e da laicidade do ensino.

No período da ditadura, de 1964 a 1984, o conceito de liberdade passou pela ótica da segurança nacional, sendo que a Reforma de Ensino, Lei Nº 5692/71¹³⁶, de 1971, em

¹³⁰ www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

¹³¹ www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

¹³² www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

¹³³ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

¹³⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

¹³⁵ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

¹³⁶ www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

seu artigo 7º, parágrafo único, repete o dispositivo da Constituição de 1967¹³⁷, incluindo o Ensino Religioso no sistema oficial de ensino como oferta obrigatória para a escola, mas de matrícula facultativa para o aluno.

A partir do processo constituinte, em 1985, à tramitação do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases no Congresso Nacional, o Ensino Religioso voltou a ser objeto de discussão e alvo de novas polêmicas. A atual Constituição Federal, promulgada em 1988, garante, através do artigo 210, parágrafo 1º, o Ensino Religioso nos seguintes termos: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. (apud FONAPER, 2009, p. 18).¹³⁸ O mesmo teor também repete-se no ano seguinte, em 1989, nas diferentes Constituições Estaduais e, em 1990, nas Leis Orgânicas dos municípios, com possibilidades de ampliação desta oferta como aconteceu, por exemplo, no Estado do Rio Grande do Sul, em cuja Constituição Estadual, em 1989, em seu artigo 209, parágrafo 1º, esta oferta também foi estendida ao ensino médio.¹³⁹

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96¹⁴⁰, de 1996, em seu artigo 33, em consonância com a Constituição Federal, assegura o Ensino Religioso no ensino fundamental. A redação deste artigo foi alterada em 1997 pela Lei 9475/97¹⁴¹, que estabelece:

Art. 33 - O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo.

Parágrafo 1º - Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores.

Parágrafo 2º - Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.

¹³⁷ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

¹³⁸ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

¹³⁹ http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/handle/id/70451/CE_RioGrandedoSul.pdf?sequence=4. Acesso em 30 abr. 2014.

¹⁴⁰ http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

¹⁴¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19475.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

Na oferta do Ensino Religioso nas escolas, portanto, devem ser preservados e assegurados estes princípios, expressos no referido Artigo. Em termos legais, vale acrescentar ainda que, em 1998, pela Resolução 2/98 e pelo Parecer 4/98¹⁴² do Conselho Nacional de Educação, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, em que a Educação Religiosa (*sic*) fica definida e assegurada como área de conhecimento, o que se reitera na Resolução 4/2010¹⁴³ em termos de diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, onde o Ensino Religioso é incluído na sua base nacional comum.

Com base neste amparo legal, gradativamente abrem-se também espaços em estados e em municípios para a inclusão deste componente curricular em concursos e na criação do cargo específico de professor de Ensino Religioso, mesmo que sua implementação efetiva nem sempre esteja acontecendo ainda nos diferentes sistemas de ensino e em todas as escolas de educação básica, desde a sua inclusão nas propostas curriculares (Projeto Político-Pedagógico e Planos de Estudo), até a sua prática no cotidiano da sala de aula.

Segunda base: Formação docente¹⁴⁴

Aliado ao amparo legal, uma formação docente específica é fundamental e imprescindível para que o Ensino Religioso efetivamente se concretize conforme a proposta assegurada no Artigo 33 da LDB pela nova redação dada pela Lei N° 9475/97.¹⁴⁵

Trata-se de assegurar uma formação específica a todos os professores de todos os componentes curriculares nos seus diferentes níveis e modalidades de ensino, contemplando aí também o Ensino Religioso. Neste sentido, deve-se observar, em primeiro lugar, o que estabelece a própria LDB no tocante à formação de professores, quando, em seu Artigo 62, refere o curso de licenciatura:

¹⁴² http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acesso em 22 de junho de 2013; http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf. Acesso em 22 de junho de 2013.

¹⁴³ BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

¹⁴⁴ Texto baseado em outra publicação de própria autoria: KLEIN, Remí. Formação docente para o Ensino Religioso. In: BRANDENBURG, Laude Erandi et al. (Orgs.). *Ensino Religioso e docência e(m) formação*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013. p. 24-34.

¹⁴⁵ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9475.htm. Acesso em 22 jun. 2013.

A formação de professores para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.¹⁴⁶

Portanto, para assegurar a docência legal na área de conhecimento e no componente curricular do Ensino Religioso na formação básica do cidadão é imprescindível uma habilitação específica. No entanto, diante dos avanços reconhecidos e assegurados em relação ao mesmo em termos de amparo legal, conforme acima referidos, causou estranheza quando, em 1999, o Conselho Nacional de Educação, ao se ocupar com o assunto da formação de professores para o Ensino Religioso, aprovou o Parecer 97/99, concluindo que

[...] não lhe compete autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso, cujos diplomas tenham validade nacional [...], competindo aos Estados e municípios organizarem os conteúdos do ensino religioso nos seus sistemas de ensino e as normas para a habilitação e admissão dos professores.¹⁴⁷

Para não autorizar, nem reconhecer, nem avaliar cursos de licenciatura em Ensino Religioso, cujos diplomas tenham validade nacional, o relatório tomou como argumento a separação entre Igreja e Estado e o preceito constitucional da liberdade e da pluralidade religiosa (Artigo 19 da Constituição Federal) e o voto dos relatores considerou:

- a enorme diversidade das crenças religiosas da população brasileira, freqüentemente contraditórias umas em relação às outras e muitas das quais não estão organizadas nacionalmente;
- a liberdade dos diferentes sistemas de ensino em definir os conteúdos de ensino religioso e as normas para habilitação e admissão dos professores da qual resultará uma multiplicidade de organização do conteúdo dos cursos;
- a conseqüente impossibilidade de definir diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores para o ensino religioso e critérios de

¹⁴⁶ http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

¹⁴⁷ <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP097.pdf>. Acesso em 22 jun. 2013.

avaliação dos cursos que não discriminem, direta ou indiretamente, orientações religiosas de diferentes segmentos da população e contemplem igualmente a diversidade de conteúdos propostos pelos diferentes sistemas de ensino.¹⁴⁸

O referido Parecer tomou, pois, como argumentos a separação entre Igreja e Estado e o preceito constitucional da liberdade e da pluralidade religiosa, conforme o Artigo 19 da Constituição Federal. E, com base na Lei Nº 9475/97 que, em seu Parágrafo 1º, determina que “[...] os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão de professores”, o Parecer remeteu a competência e a responsabilidade aos sistemas estaduais e municipais de ensino, gerando impactos e impasses para a formação específica de professores de Ensino Religioso por meio de cursos de licenciatura, decorrendo daí resoluções e pareceres distintos nos diferentes sistemas de ensino, como, por exemplo, no Rio Grande do Sul, onde, em reação a uma consulta de duas Instituições de Educação Superior referente à autorização de cursos de licenciatura de Ensino Religioso, o Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul expediu em 2000 o Parecer CEED/RS 290/2000 e a Resolução CEED/RS 256/2000, regulamentando a habilitação de professores de Ensino Religioso e os procedimentos para a definição dos conteúdos desse componente curricular:

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

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

II – os licenciados em qualquer área do currículo que tenham realizado cursos de preparação para lecionar o componente curricular Ensino Religioso, para atuar nos quatro anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

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

Art. 2º: A comprovação da titulação referida no artigo anterior e seus parágrafos é suficiente para a contratação ou admissão a concurso para

¹⁴⁸ <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP097.pdf>. Acesso em 22 jun. 2013.

provimento de vagas decorrentes da oferta do Ensino Religioso em escolas públicas. [...].¹⁴⁹

Diante desse impasse para a formação de professores de Ensino Religioso em Curso de Licenciatura, diferentes Instituições de Ensino Superior no Brasil começaram ou continuaram a se articular e a se empenhar na oferta de alternativas de formação inicial e continuada para professores de Ensino Religioso, com Cursos de Extensão, com Ênfase de Ensino Religioso em Cursos de Pedagogia, com Cursos de Especialização e, sobretudo, com Cursos de Licenciatura em Ciências da Religião com Habilitação em Ensino Religioso.

Apesar das inúmeras alternativas encontradas e elencadas para a formação inicial e continuada para professores de Ensino Religioso, entendemos que o único curso que de fato habilita para o Ensino Religioso é o Curso de Licenciatura em Ciências da Religião com Habilitação em Ensino Religioso. Assim, desenvolvemos entre 2011 e 2013 um projeto de pesquisa, visando mapear e socializar dados e reflexões a partir de levantamento bibliográfico e documental acerca de diferentes propostas de cursos de licenciatura formadores de professores de Ensino Religioso no Brasil.

O projeto foi organizado e desenvolvido em três etapas, não consecutivas, mas simultâneas. A primeira etapa consistiu no levantamento e no mapeamento acerca dos Cursos de Licenciatura em Ciências da Religião com Habilitação em Ensino Religioso no Brasil. A segunda etapa consistiu na pesquisa sobre Licenciatura em Ciências da Religião com Habilitação em Ensino Religioso, a partir de pesquisa bibliográfica e documental. Na terceira etapa ocorreu a sistematização e a análise dos dados e dos resultados da pesquisa.

Quanto ao levantamento acerca dos Cursos de Licenciatura em Ciências da Religião com Habilitação em Ensino Religioso no Brasil identificamos e sistematizamos a seguir os seguintes dados disponíveis em sites institucionais.

Conforme informações constantes no site da Universidade Regional de Blumenau¹⁵⁰, o Curso de Ciências de Religião – Licenciatura em Ensino Religioso (CR-ER) da FURB,

¹⁴⁹ RS. CEED/RS. *Resolução N° 256*, de 22 de março de 2000. Para maiores informações sobre as legislações referentes à formação docente para a atuação no Ensino Religioso em outros Estados ver: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; KLEIN, Remí. Aspectos referentes à formação de professores de Ensino Religioso. In: *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, vol. 8, série 23, 2008. p. 221-243.

¹⁵⁰ (<http://www.furb.br/web/1771/cursos/graduacao/cursos/ciencias-da-religiao/apresentacao>). Acesso em 22 jun. 2013.

[...] é pioneiro no Brasil com Licenciatura em Ensino Religioso, habilita profissionais para o exercício docente em Ensino Religioso na Educação Básica. No decorrer destes anos o curso tem integrado de forma significativa a luta pelos Direitos Humanos em relação à Diversidade Cultural Religiosa, que transita no cotidiano social, acadêmico e escolar, buscando contribuir na formação de docentes e pesquisadores e comunidades comprometidas com a erradicação de discriminações e violências de caráter religioso.

Pelo mapeamento realizado por pesquisa online em sites institucionais, Santa Catarina é o Estado com maior número de Instituições de Ensino Superior com oferta de Cursos de Ciências da Religião com Licenciatura em Ensino Religioso, a saber: Universidade Regional de Blumenau – FURB¹⁵¹, com cursos em Blumenau/SC, Rio do Sul/SC e Brusque/SC, pela Plataforma Freire (PARFOR); Universidade do Contestado – UnC¹⁵², com cursos em Canoinhas/SC e Curitiba/SC, pela Plataforma Freire (PARFOR); Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE¹⁵³, com cursos de Joinville/SC e São Bento do Sul/SC; Universidade Comunitária Regional de Chapecó – UNOCHAPECÓ¹⁵⁴, com cursos em Chapecó/SC, São Lourenço/SC e Xaxim/SC; Universidade do Oeste de Santa Catarina - UNOESC¹⁵⁵, com curso em São Miguel do Oeste/SC; Centro Universitário Municipal de São José – USJ¹⁵⁶, com curso em São José/SC, totalizando cursos em seis Instituições de Ensino Superior e doze municípios, dos quais vários cursos integram o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR – Plataforma Freire (FURB e UnC, conforme informações constantes nos referidos sites.

Cursos de licenciatura em Ciência(s) da(s) Religião(ões) identificados pela pesquisa online em sites institucionais de Instituições de Ensino Superior em outros Estados: Universidade Federal da Paraíba – UFPB¹⁵⁷, com curso em João Pessoa/PB; Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF¹⁵⁸, com curso em Juiz de Fora/MG;

¹⁵¹ <http://www.furb.br/web/1771/cursos/graduacao/cursos/ciencias-da-religiao/apresentacao>. Acesso em 22 jun. 2013.

¹⁵² <http://www.unc.br>. Acesso em 22 jun. 2013.

¹⁵³ http://community.univille.edu.br/ciencias_religiao/cienciadareligiao/index/78439. Acesso em 22 jun. 2013.

¹⁵⁴ <http://www.unochapeco.edu.br/religiao/o-curso>. Acesso em 22 jun. 2013.

¹⁵⁵ <http://www.unoesc.edu.br/cursos/graduacao/ciencias%20da%20religiao/sao-miguel-do-oeste>. Acesso em 22 jun. 2013.

¹⁵⁶ www.usj.edu.br. Acesso em 22 jun. 2013.

¹⁵⁷ www.ufpb. Acesso em 22 jun. 2013.

¹⁵⁸ www.ufjf.br/bach. Acesso em 22 jun. 2013.

Universidade Federal de Sergipe – UFS¹⁵⁹, com curso em Aracaju/SE; Universidade do Estado do Pará – UEPA¹⁶⁰, com curso em Belém/PA; Universidade do Estado de Rio Grande do Norte – UERN¹⁶¹, com curso em Natal/RN; Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES¹⁶², com curso em Montes Claros/MG, totalizando cursos em seis Instituições de Ensino Superior e em seis municípios.

A terminologia varia, prevalecendo Curso de Ciências da Religião com Licenciatura em Ensino Religioso. Também aparece a nomenclatura de Ciência da Religião (UNIVILLE) e Ciências das Religiões (UFPB), embora nos próprios sites das referidas Instituições de Ensino Superior também apareça a nomenclatura de Ciências da Religião.

Uma inovação constatada neste mapeamento é o Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFJF. Conforme informações disponíveis no site¹⁶³, o curso desenvolve-se em dois ciclos: um primeiro ciclo de formação geral em Ciências Humanas e ênfase ou área de concentração em uma das áreas aderentes ao projeto, incluída aí Ciência da Religião; num segundo ciclo o acadêmico transita para uma formação específica nos mesmos campos pré-definidos pela ênfase, gerando um diploma específico de bacharelado e/ou licenciatura, inserindo-se aí o curso profissional de Ciência da Religião.

Quanto às categorias, seis Instituições de Ensino Superior são privadas comunitárias e igualmente seis são públicas (três federais, três estaduais e uma municipal), contudo, olhando a partir da oferta de cursos por municípios prevalecem as Instituições de Ensino Superior comunitárias com presença em onze municípios enquanto que as Instituições de Ensino Superior públicas têm presença em sete municípios.

Outra menção relevante no contexto da pesquisa refere-se à criação da Rede Nacional de Licenciaturas em Ensino Religioso – RELER, ocorrida durante o I Seminário Nacional das Licenciaturas em Religioso, promovido pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) e realizado em Florianópolis/SC nos dias 13 e 14 de julho de 2012.¹⁶⁴

¹⁵⁹ <http://presencial.ufs.br/sites/default/files/catalogo.pdf>. Acesso em 22 jun. 2013.

¹⁶⁰ www.uepa.br. Acesso em 22 jun. 2013.

¹⁶¹ www.uern.br. Acesso em 22 jun. 2013.

¹⁶² <http://www.unimontes.br/index.php/centro-de-ciencias-humanas-cch/4761-ciencias-da-religiao-montes-claros>. Acesso em 22 jun. 2013.

¹⁶³ www.ufjf.br/bach. Acesso em 22 jun. 2013.

¹⁶⁴ Conforme informações constantes no site http://www.fonaper.com.br/noticias_print.php?id=1371. Acesso em 22 jun. 2013.

Conforme informações obtidas em eventos de Ensino Religioso e em artigos sobre esta área de conhecimento, sabemos da existência de outros cursos, mas não há informações nos sites das Instituições de Ensino Superior ou as informações disponíveis não identificam os cursos como licenciatura. Por isso, em se tratando de pesquisa documental online sobre cursos de licenciatura em Ensino Religioso com base nos sites institucionais, seguimos a risca este critério e, por isso, não listamos tais Instituições de Ensino Superior e tais cursos, visto que não obtivemos as devidas informações quanto à caracterização do curso e tampouco quanto à sua autorização e/ou seu reconhecimento, ficando este mapeamento em aberto para futuras pesquisas com revisões e complementações de dados, análises e reflexões.

Reiteramos que todos os caminhos e todas as alternativas de formação inicial e continuada de professores de Ensino Religioso referidos são legítimos, importantes, válidos e necessários, porém, o único caminho que, de fato, habilita para o Ensino Religioso é a licenciatura e isso queremos e precisamos reivindicar junto aos sistemas de ensino e assegurar aos professores de Ensino Religioso em nossas escolas, em igualdade de condições com a formação e a atuação nas demais áreas do conhecimento.

Terceira base: Referenciais curriculares e materiais didáticos

Há, pois, entretanto, o devido amparo legal para este componente curricular, bem como diferentes iniciativas de formação docente específica, mas, neste sentido, uma terceira base é igualmente fundamental para a sua implementação efetiva nos diferentes sistemas e níveis de ensino, tanto nos cursos de formação docente, como nas propostas curriculares (Projeto Político-Pedagógico e Planos de Estudo) e na prática no cotidiano da sala de aula. Eis por que é imprescindível um olhar também sobre a definição curricular em termos de referenciais curriculares e materiais didáticos para o Ensino Religioso com vistas à formação e à atuação docente para e no Ensino Religioso.

Assim, socializamos neste artigo um projeto de pesquisa em andamento (2013-2015) com uma proposta de investigação objetivando identificar e analisar referenciais curriculares nacionais, estaduais e municipais e materiais didáticos de Ensino Religioso de diferentes editoras no país, confrontando-os com os Parâmetros Curriculares Nacionais e com as diretrizes curriculares para formação docente elaboradas pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER).

O referido projeto insere-se na continuidade de dois projetos de pesquisa anteriores desenvolvidos pelo próprio autor entre 2007 a 2013. O primeiro projeto intitulou-se: *O Ensino Religioso na formação docente: um olhar sobre a Metodologia de Ensino Religioso em Cursos de Licenciatura em Pedagogia*. O segundo projeto de pesquisa, já acima referido, esteve assim intitulado: *O Ensino Religioso na formação docente: um olhar sobre os Cursos de Ciências da Religião com Licenciatura em Ensino Religioso no Brasil*.

Desde 1997 há Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso, elaborados e editados pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), bem como referenciais curriculares para o Ensino Religioso na educação básica em diversos sistemas estaduais e municipais de ensino. Há também uma proposta de diretrizes curriculares nacionais para a formação docente para o Ensino Religioso. Não são, contudo, propostas emanadas do Ministério da Educação (MEC) e/ou do Conselho Nacional de Educação (CNE), derivando daí distintos referenciais curriculares nos diferentes sistemas de ensino e materiais didáticos de diversas editoras com diversificados enfoques, subsidiando a formação e a atuação docente no tocante a este componente curricular, o que se constitui no foco e no enfoque da pesquisa online em andamento.

Assim, com auxílio de uma bolsista de iniciação científica, bacharelanda Jéssica Lais Kriese, Duffeck, entre março e dezembro de 2014, desenvolvemos uma pesquisa online referente aos Estados, usando os seguintes descritores para as buscas: referencial curricular para o Ensino Religioso; diretrizes curriculares para o Ensino Religioso; orientações pedagógicas para o Ensino Religioso. Num levantamento online preliminar, ainda não concluído em sua sistematização e sua análise, constatamos que em todos os Estados há alguma referência em termos de referenciais curriculares; diretrizes curriculares; planos curriculares, resoluções, pareceres e outras normatizações e orientações técnicas referentes ao Ensino Religioso nas escolas, em consonância com a nova redação dada ao artigo 33 da LDB 9394/96 pela Lei 9475/97. Apenas em dois Estados – Rio de Janeiro e Bahia - não há regulamentação de acordo com esta proposta, sendo que na rede pública do Estado do Rio de Janeiro o Ensino Religioso está assegurado de forma confessional, a partir do credo de cada aluno com professor do

mesmo credo¹⁶⁵ e na rede pública estadual da Bahia o mesmo não é ofertado nos horários normais das escolas.¹⁶⁶

Ao lado do destaque ao embasamento legal em consonância com a Constituição Federal e as Constituições Estaduais, bem como a outras normatizações dos sistemas de ensino, dentre os aspectos norteadores evidenciados no mapeamento online, encontramos os *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso* como a referência básica, constituindo-se este documento num marco histórico na caminhada em prol do Ensino Religioso como uma área de conhecimento no Brasil.¹⁶⁷

Na apresentação à nona edição dos PCNER, dentre outros aspectos, ressaltamos:

Esperamos que esta nova e 9ª edição possa contribuir para o estudo, o debate e a concepção da abordagem pedagógica do Ensino Religioso, a partir do seu objeto de estudo e da concepção curricular via eixos temáticos estruturados pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que apresentam esse ensino como uma área de conhecimento e não como um espaço de doutrinação de uma ou mais denominações religiosas, o que é tarefa restrita da família e da comunidade religiosa. Neste sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE), ao instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução CEB/CNE nº 02/98), contemplou as aspirações e as necessidades da atual sociedade brasileira no que diz respeito à disciplina de Ensino Religioso, conferindo-lhe *status* de área do conhecimento, entre as dez que compõem a base nacional comum, garantindo a igualdade de acesso aos conhecimentos religiosos, substrato cultural presente em todos os povos da humanidade.¹⁶⁸

Outro destaque da pesquisa em andamento refere-se à necessidade urgente de uma definição de diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de Ensino Religioso. Este assunto já vem acompanhando desde 1998 as proposições do FONAPER.¹⁶⁹ Um esboço de diretrizes curriculares nacionais para o curso de graduação

¹⁶⁵ Orientações básicas para o Ensino Religioso nas Escolas Estaduais. Governo do Estado do Rio de Janeiro, Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <<http://www.edulaica.net.br/uploads/arquivo/orientacoes%20rj.pdf>>. Acesso em 15 Mar. 2014.

¹⁶⁶ <http://www.fonaper.com.br/noticia.php?ger=1&id=920>. Acesso em 05 abr. 2015.

¹⁶⁷ Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

¹⁶⁸ Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Religioso*. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

¹⁶⁹ Revendo seu histórico de articulações, encontramos na resenha do 5º Seminário de Capacitação Profissional do Ensino Religioso, promovido pelo FONAPER, em Teresina/Piauí, em 1999, o registro de que o Fórum enviou ao MEC, em 1998, uma proposta de Diretrizes Curriculares para Capacitação Docente. O referido documento encontra-se disponibilizado como *dossiê* no site do FONAPER.

em Ciências da Religião – licenciatura em Ensino Religioso foi apresentado pela coordenação do FONAPER para a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e para o Conselho Nacional de Educação, em dezembro de 2008, bem como publicado no site do FONAPER e na edição de maio de 2009 da *Revista Diálogo*.¹⁷⁰ A abertura de novos cursos de formação docente específica nesta área em diversas instituições de ensino superior, públicas e privadas, em diferentes Estados do país, favorece e reivindica com urgência esta definição em nível nacional. Na introdução da proposta de diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores de Ensino Religioso lemos:

A urgência na formação de profissionais habilitados para o Ensino Religioso, numa perspectiva de organização epistemológica e pedagógica, e a falta de uma docência qualitativa – problemática nacional vivenciada pelos sistemas de ensino públicos - são alguns dos motivos que mobilizam o encaminhamento de uma proposta de diretrizes nacionais para a formação deste profissional ao Conselho Nacional de Educação pelo FONAPER.¹⁷¹

Considerações finais

Com estes olhares retrospectivos, circunspectivos e prospectivos, esperamos contribuir para uma melhor compreensão do cenário atual do Ensino Religioso no Brasil, em termos de seu amparo legal, da sua formação docente específica e dos seus referenciais curriculares, visando assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, conforme previsto na nova redação do artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

¹⁷⁰ DIÁLOGO - Revista de Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, Nº 54, maio/julho 2009, p. 20-30.

¹⁷¹ DIÁLOGO - Revista de Ensino Religioso. São Paulo: Paulinas, Nº 54, maio/julho 2009, p. 20.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei N° 9394/96*. Brasília: Congresso Nacional, 1996. http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CEB 4/2010. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DO ENSINO RELIGIOSO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso*. 9. ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb02_98.pdf. Acesso em 22 de junho de 2013.

http://www2.senado.gov.br/bdsf/bitstream/handle/id/70451/CE_RioGrandedoSul.pdf?sequence=4. Acesso em 22 jun. 2013.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/19475.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 22 jun. 2013.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 22 jun. 2013.

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf. Acesso em 22 jun. 2013.

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em 22 jun. 2013.

<http://conerrs.wordpress.com/referencial-curricular-para-o-ensino-religioso-na-educacao-basica-do-sistema-estadual-de-ensino/> Acesso em 22 jun. 2013.

<http://conerrs.wordpress.com/ensino-religioso-plano-de-estudos/> Acesso em 22 jun. 2013.

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP097.pdf>. Acesso em 22 jun. 2013.

<http://www.furb.br/web/1771/cursos/graduacao/cursos/ciencias-da-religiao/apresentacao>. Acesso em 22 jun. 2013.

<http://www.furb.br/web/1771/cursos/graduacao/cursos/ciencias-da-religiao/apresentacao>. Acesso em 22 jun. 2013.

<http://www.unc.br>. Acesso em 22 jun. 2013.

http://community.univille.edu.br/ciencias_religiao/cienciadareligiao/index/78439. Acesso em 22 jun. 2013.

<http://www.unochapeco.edu.br/religiao/o-curso>. Acesso em 22 jun. 2013.

<http://www.unoesc.edu.br/cursos/graduacao/ciencias%20da%20religião/sao-miguel-do-oeste>. Acesso em 22 jun. 2013.

<http://presencial.ufs.br/sites/default/files/catalogo.pdf>. Acesso em 22 jun. 2013.

http://www.fonaper.com.br/noticias_print.php?id=1371. Acesso em 22 jun. 2013.

<http://www.unimontes.br/index.php/centro-de-ciencias-humanas-cch/4761-ciencias-da-religiao-montes-claros>. Acesso em 22 jun. 2013.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo, WAGNER, Raul. *O Ensino Religioso no Brasil*. 2. ed. ver. e ampl. Curitiba: Champagnat, 2011.

<http://www.editorachampagnat.pucpr.br/produto.php?dd0=185>. Acesso em 30 abr. 2014.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; KLEIN, Remí. Aspectos referentes à formação de professores de Ensino Religioso. In: *Revista Diálogo Educacional*. Curitiba, vol. 8, série 23, 2008. p. 221-243.

KLEIN, Remí. O Ensino Religioso no Brasil sob um olhar do FONAPER: passos e impasses. In WACHS, Manfredo Carlos et al. (Orgs.). *Ensino Religioso: religiosidades e práticas educativas*. São Leopoldo: Sinodal, 2010. p. 40-45.

_____. Formação docente para o Ensino Religioso. In: BRANDENBURG, Laude Erandi et al. (Orgs.). *Ensino Religioso e docência e(m) formação*. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013. p. 24-34.

_____. Ensino Religioso: um olhar prospectivo sobre a formação de professores. In

BRANDENBURG, Laude Erandi et al. (Orgs.). *Ensino Religioso na escola: bases, experiências e desafios*. São Leopoldo: Oikos, 2005. p. 48-54.

_____. Práxis do Ensino Religioso: olhares em perspectivas e novos olhares 'em formação. In WACHS, Manfredo Carlos et al. (Orgs.). *Práxis do Ensino Religioso na escola*. São Leopoldo: Sinodal, 2007. p. 38-51.

POZZER, Adecir et al. (Orgs.). *Diversidade religiosa e Ensino Religioso no Brasil: memórias, propostas e desafios*. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.
RS. CEED/RS. *Resolução Nº 256*, de 22 de março de 2000.

SENA, Luzia (Org.). *Ensino Religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo*. São Paulo: Paulinas, 2006.
www.usj.edu.br. Acesso em 22 jun. 2013.

www.ufpb. Acesso em 22 jun. 2013.

www.ufjf.br/bach. Acesso em 22 jun. 2013.

www.uepa.br. Acesso em 22 jun. 2013.

www.uern.br. Acesso em 22 jun. 2013.

www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao91.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 30 abr. 2014.

www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso 11 jan. 2012.

AS CONCEPÇÕES CRISTÃS SOBRE A DEFICIÊNCIA: CAMINHANDO SOBRE O FIO DA NAVALHA DA ACEITAÇÃO E DA ESTIGMATIZAÇÃO

Theyles Moratti Precilio Borcarte Strelhow – (Faculdades EST)¹⁷²

Resumo: A tradição cristã se envolveu com as pessoas com deficiência propondo alternativas às condições encontradas na realidade social histórica por meio de suas práticas diaconais. Estas ações contribuíram para romper com a ideia de castigo divino. Porém foram-se conceptuando ideias vinculadas com a religiosidade cristã como: “presente de Deus, Deus quis assim ou Deus não dá uma cruz maior que não se possa carregar”. Com a ascensão de uma era pautada pelos direitos humanos e pela luta das pessoas com deficiência por ocupação do espaço social e participação cidadã estas visões acabaram por se tornar símbolos da estigmatização da deficiência. Desta forma, a partir de pesquisa bibliográfica, este artigo pretende apontar alguns aspectos que o Ensino Religioso, em sua prática pedagógica, pode contribuir para reinterpretar as imagens da deficiência a partir de uma perspectiva inclusiva.

Palavras-chave: Deficiência. Ensino Religioso. Educação inclusiva. Direitos humanos.

Abstract: The Christian tradition became involved with disabled people proposing alternatives to the conditions found in the historical social reality through their diaconal practices. These actions helped to break with the idea of divine punishment. But were up conceptualizing ideas linked to the Christian religion as "gift from God, God's will or God does not give a greater cross that cannot bear." With the rise of an age guided by human rights and the struggle of disabled people by occupation of social space and citizen participation these visions eventually became symbols of the stigma of disability. Thus, from literature, this article aims to investigate how the Religious Education in their practice, can contribute to reinterpret these images of disability from an inclusive perspective.

Keywords: Disabilities. Religious Education. Inclusive education. Human rights.

¹⁷² Doutorando em Teologia pela Faculdades EST com financiamento do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Mestre em Teologia pela Faculdades EST. Licenciado em Pedagogia – Series Iniciais pela PUCRS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Contribui com o Núcleo de Pesquisa em Direitos Humanos, Núcleo de Estudos de Ética Contemporânea e com o Grupo de Pesquisa em Currículo, Identidade Religiosa e Práxis Educativa. E-mail para contato: thyelesbs@yahoo.com.br.

Considerações iniciais

Ao falar sobre as concepções cristãs a respeito da deficiência inevitavelmente se volta os olhares para a história antiga rebuscando de alguma forma para alguns fatos e elementos que remontem a um início ou começo. Neste artigo não é diferente, atenta-se para história para, de alguma forma, compreender alguns desenvolvimentos atuais que especificamente traçam um perfil de compreensão do imaginário sobre a pessoa com deficiência. Há que deixar claro que todo e qualquer entendimento histórico precisa ser compreendido dentro de seu acontecimento dentro da história. A História não é linear e não acontece num vácuo ou num nada. Pelo contrário, ela é concreta e se relaciona com as vidas cotidianas das pessoas. Desta forma, compreender as imagens cristãs construídas sobre a deficiência no percurso histórico compreende um processo a ser lido dentro de seu momento, considerando suas peculiaridades, sem uma transposição automática do hoje para o ontem.

O fato de olhar para o desenvolvimento histórico das constituições das imagens sobre as pessoas com deficiência deve ser entendido como um processo refratário da realidade. É impossível que se chegue à realidade histórica em sua totalidade, no entanto, é fundamental que se faça este exercício para poder entender alguns processos importantes. Neste sentido, caminhar sobre o fio da navalha compreende uma tarefa de reconhecer a necessidade e sua contribuição de determinados processos históricos. A relação de cuidado elaborado pelo início da cristandade para as pessoas com deficiência da época constitui-se num aspecto fundamental para o seu reconhecimento, mas, em outro processo, as ideias mágicas sobre a deficiência tornaram-na fruto da ira divina.

Estas concepções, de certa maneira, entram em confronto com a perspectiva da educação inclusiva, apoiada no ideal dos direitos humanos, de que todas as pessoas são capazes de aprender, mas de formas diferentes. Isto porque seja pela caracterização de dependência caritativa ou pela designação de incapacidade, ambas não qualificam a pessoa com deficiência como protagonista do seu processo de aprendizagem. Assim, este artigo tem a pretensão de apontar alguns aspectos que o Ensino Religioso, em sua prática pedagógica, pode contribuir para reinterpretar estas imagens da deficiência, a partir de uma perspectiva inclusiva, trazendo para o centro a pessoa com deficiência e sua potencialidade de exercer um papel de sujeito. Para tanto este breve estudo inicia-se com estas palavras iniciais e será organizado num primeiro ponto que indicará algumas

imagens concebidas pela tradição cristã. A segunda parte consiste em apontar alguns caminhos possíveis em que o Ensino Religioso pode contribuir para a reinterpretção da deficiência e, por fim, algumas considerações finais.

As imagens da deficiência na tradição cristã

Ao se tratar sobre as imagens da deficiência na tradição cristã pretende-se, num movimento difícil, mas necessário, indicar conceituações que caracterizavam as pessoas com deficiência em determinadas épocas através de suas relações de atendimento. Acredita-se que, de certa forma, algumas destas concepções influenciaram as identificações das pessoas com deficiência na atualidade, isso porque, não é incomum encontrar alocações discursivas junto ao senso comum que qualifique estas como “presente de Deus, anjo/a, iluminado/a, vontade de Deus” etc.¹⁷³ Estas formulações são utilizadas, em muitos casos, como uma forma de resolver as frustrações pela espera do/a filho/a idealizado/a¹⁷⁴ ou pelo confronto com o diferente. Desta forma, entender a deficiência desta maneira torna-se um jeito tolerante de conviver com a pessoa com deficiência através de uma concepção de caridade, que em certo ponto remonta às primeiras comunidades cristãs e seu cuidado para com as pessoas marginalizadas.

São interessantes as observações que Pessotti traz em seu livro a propósito do desenvolvimento do entendimento sobre a deficiência mental ao longo da história. Ele salienta que com o florescer do cristianismo¹⁷⁵ e de sua doutrina, a pessoa com deficiência passa de uma coisa para uma pessoa, no entanto, esta igualdade ainda não é reconhecida como uma igualdade civil. Nas palavras de Pessotti:

¹⁷³ BIANCHETTI, Lucídio. Os trabalhos e os dias dos deuses e dos homens: a mitologia como fonte para refletir sobre normalidade e deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 7, n. 1, p. 61-76, 2001. p. 65. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v07n01/v07n01a06.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014. O autor destaca que “a mitologia assim como as grandes religiões e especialmente a literatura [...] são fontes imprescindíveis para compreender o ser-pensaragir-sentir dos homens e mulheres nos dias atuais. Isto mostra a operacionalidade que há nos relatos mitológicos ou na história original das religiões, o que deveria desafiar-nos a estudá-las e buscar compreendê-las mais por aquilo que nos revelam da nossa filioontogênese – se assim pudéssemos falar, ao fazer referência a esse amálgama que forja o pensamento ocidental judaico-cristão -, do mais profundo e longínquo de cada um de nós e da própria humanidade, do que por simples curiosidade ou diletantismo”.

¹⁷⁴ BUSCAGLIA, Leo. *Os deficientes e seus pais*. Trad. Raquel Mendes. Rio de Janeiro: Record, 1993. p. 105.

¹⁷⁵ SILVA, Otto Marques. *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1987. p. 153. O autor destaca que este fato se dá porque “o conteúdo da doutrina cristã que era toda voltada para a caridade, ou seja, para o amor ao próximo, para o perdão das ofensas, para a valorização e compreensão do significado da pobreza, da simplicidade de vida e da humildade, conteúdo esse pregado por Jesus Cristo e divulgado com nuances cada vez mais convincentes, conquistou a grande horda dos desfavorecidos em primeiro lugar”.

Graças à doutrina cristã os deficientes começam a escapar do abandono ou da "exposição", uma vez que, donos de uma alma, tornam-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos. É assim que passam a ser, ao longo da Idade Média, "les enfants du bon Dieu", numa expressão que tanto implica a tolerância e a aceitação caritativa quanto encobre a omissão e o desencanto de quem delega à divindade a responsabilidade de prover e manter suas criaturas deficitárias. Como para a mulher e o escravo, o cristianismo modifica o status do deficiente que, desde os primeiros séculos da propagação do cristianismo na Europa, passa de coisa a pessoa. Mas a igualdade de status moral ou teológico não corresponderá, até a época do iluminismo, a uma igualdade civil, de direitos. Dotado de alma e beneficiado pela redenção de Cristo, o deficiente mental passa a ser acolhido caritativamente em conventos ou igrejas, onde ganha a sobrevivência, possivelmente em troca de pequenos serviços à instituição ou à pessoa "benemérita" que o abriga.¹⁷⁶

Desta citação quer se chamar a atenção para duas questões consideradas fundamentais e que, de forma direta ou indireta, influencia os pensamentos modernos sobre as pessoas com deficiência em nível social e em nível de política pública. O primeiro ponto que se quer chamar a atenção é a expressão "os filhos do bom Deus" (tradução livre). Esta expressão é significativa, pois remonta a uma ideia corrente de que a pessoa com deficiência é autoafirmada como criatura divina e por isso ela deve ser cuidada e mantida com uma vida digna. É uma forma de justificar os cuidados e investimentos com tais. Esta forma de caracterizar a pessoa com deficiência contribui para elaborações já mencionadas acima que retratam esta como santidade (anjo, presente de Deus etc). A princípio estas denominações não são um problema em si. A questão que se quer levantar é que até que ponto estas formas de definir a pessoa com deficiência contribuem para que ela eternamente seja caracterizada como incapaz e ser sempre qualificada como dependente da boa vontade das pessoas à sua volta. É a este ponto que se quer chegar. Parece que quando se coloca este estigma sobre a pessoa com deficiência as barreiras sociais crescem imensamente tornando-se praticamente intransponíveis e sendo um entrave para que práticas inclusivas aconteçam. Isto porque as concepções que se fomentam a respeito da outra pessoa definem, em parte, os

¹⁷⁶ PESSOTTI, Isaías. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1984. p. 04-05.

investimentos que se fará em relação a esta.¹⁷⁷ Logo, se a pessoa com deficiência é vista como incapaz esta será tratada como tal.

Não se pode generalizar, mas em muitos casos, esta ideia perpassa o pensamento de pessoas ligadas ao atendimento de pessoas com deficiência e gera, o que é o segundo destaque, um atendimento por caridade. Quando não se reconhece o papel de protagonismo da pessoa com deficiência ela deixa de ser sujeito de direitos para ser sujeito de concessão. Quer dizer ela torna-se dependente de uma ação específica. O que é direito (acessibilidade à sociedade em geral, por exemplo) passa a ser uma obra de caridade (autorização para acessar a sociedade em geral). Isto acontece porque se transmuta uma ideia de forma a-histórica. Não se pretende demonizar as ações empreendidas no momento histórico em que se encontram as ações do excerto acima, porque por mais questionável que seja esta expressão de concepção de uma pessoa com deficiência mental, ela ainda é um avanço em relação à sua época, pois a retira de uma situação de morte, para, ao menos, uma situação de possibilidade de vida. O problema que se quer destacar é quando este imaginário é transposto para a realidade atual desconsiderando toda a luta e vitória que as pessoas com deficiência conseguiram ao longo da história por reconhecimento, inclusão e conquista de direitos. Assim, o atendimento às pessoas com deficiência não é uma bondade da sociedade, mas elas têm o direito de ocupar os espaços sociais disponíveis a todas as pessoas.

Seguindo esta linha de interpretação a pesquisa realizada por Reily e Tupinambá sobre as retratações das pessoas com deficiência na História da Arte e suas intersecções com a origem da Educação Especial reafirmam as constatações de Pessotti e fazem um rápido apanhado geral ao longo da história. As autoras descrevem que o surgimento das primeiras comunidades cristãs apresenta-se também uma nova forma de conceber as pessoas com deficiência que contrapõe o modelo espartano e as considera como filhos/as de Deus¹⁷⁸ e esta nova forma também se retrata nas obras de arte da época. Porém, também destacam que no período Medieval as pessoas com deficiência são

¹⁷⁷ GONZÁLEZ, Freddy. La Alteridad en la Atención Especial del Autismo. *Psicología Desde El Caribe*, n. 15, p. 167-181, 2005. Disponível em: <<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1876/1226>>. Acesso em: 03 jan. 2012. O estudo do autor focou-se no corpo de profissionais que trabalhava com pessoas com autismo, tendo em vista a relação de alteridade entre ambos. Ele observou em seus resultados uma dificuldade dos e das profissionais, que atendiam as pessoas com autismo, em reconhecê-las como sujeitos, o que acarretava diretamente a aprendizagem das pessoas com autismo.

¹⁷⁸ TUPINAMBÁ, Ariane; REILY, Lucia Helena. Retratos de deficiência e doença mental: intersecções entre Educação Especial e História da Arte. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 16, p. 127-136, 2004. p. 129. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/293/276>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

novamente associadas a uma imagem negativa e depreciativa, como marcas do pecado. No período Renascentista as pessoas com deficiência tomam formas refinadas, com ares de beleza, para transmitir ao público uma ideia de contemplação religiosa. E a partir do Barroco, com um forte apelo no Romantismo, torna-se a olhar para o cotidiano e retratar pessoas com deficiência com o intuito de sensibilizar os/as expectadores/as para o sofrimento do/a outro/a.¹⁷⁹

Isto mostra que as concepções teológicas que se desenvolveram na Idade Média quanto à pessoa com deficiência tiveram um caráter, por vezes, dualista e paradoxal. Isto porque, como bem reflete Pessotti, a conduta cristã exige algumas características que vão corroborar para o cuidado da pessoa com deficiência que seria a caridade e a tolerância, virtudes muito valorizadas no pensamento cristão. Por outro lado, no momento em que a pessoa com deficiência é reconhecida enquanto “filho de Deus”, algumas destas características lhes são exigida e então há um conflito, pois se estas antes eram cuidadas como parte da família humana, ela, agora corresponde a uma relação maligna por não corresponder ao ideal cristão de sua época. Assim, muitas pessoas com deficiência, principalmente as com deficiência mental, foram taxadas como possuídas e até merecedoras do castigo divino.¹⁸⁰ Outro ponto importante a ser destacado é a relação que se tem com a pessoa com deficiência que perdurou por muito tempo, e, talvez seja possível dizer, até os dias atuais, com uma tentativa de rompimento com os ideais de inclusão, que é o tratamento segregacionista lhe conferido. Por mais que se constitua num olhar diferenciado para a pessoa com deficiência, considerando-a como “filha de Deus”, este cuidado ainda acontecia fora do convívio da sociedade abrangente. Esta ideia de isolamento pode estar relacionada com o mencionado acima que afasta dos olhos dos crentes, as condutas não convencionais do ideário cristão, surtindo assim como uma forma de castigo. Assim fica claro que a relação é de aceitação-rejeição e cuidado-isolamento.¹⁸¹

¹⁷⁹ TUPINAMBÁ; Reily, 2004, p. 132-134.

¹⁸⁰ SILVA, 1987, p. 158-159. O autor traz um relato interessante sobre o imperador Galério (293-311), ferrenho perseguidor dos/as cristãos/ãs. Perto do fim de sua vida ele sofria de uma grave doença que lhe causava feridas nos membros inferiores, intensas dores e impossibilitava-o de caminhar. Sem resultados em resolveu convocar os médicos de todo o império para curá-lo. Não tendo êxito, ordenou a execução de vários médicos. Dentre estes estava um cristão que, tentando se livrar da punição, afirmou que as mazelas que atingia o imperador provinha de um castigo deferido por Deus. A partir de seu desespero, Galério publicou um edito que tolerava a cristandade como religião. O imperador morreu pouco tempo depois e criou-se uma ideia entre a cristandade de que, de fato, a sorte de Galério foi um castigo imputado por Deus.

¹⁸¹ PESSOTTI, 1984, p. 06-07. O autor é categórico “agora a ética cristã reprime a tendência a livrar-se do deficiente através do assassinio ou da "exposição", como confortavelmente se procedia na

Destarte, sem querer finalizar o tema, nem muito menos esgotá-lo, compreende-se que as caracterizações, a respeito da pessoa com deficiência, construídas no imaginário cristão e que influenciou enormemente o pensamento e práticas em sua época, ainda hoje, é possível de se encontrar seus resquícios, como apresentados acima. O próximo passo que se quer dar é verificar como o Ensino Religioso pode contribuir para uma reinterpretação das imagens sobre as pessoas com deficiência, contribuindo para a efetiva inclusão das pessoas com deficiência na sociedade em geral.

O Ensino Religioso e a reinterpretação da deficiência: reconhecer para incluir

O Ensino Religioso (ER) se apresenta como um vasto e fértil campo para discussões amplas relacionadas às questões essenciais e existenciais dos sujeitos, a fim de proporcionar momentos de convivência respeitosa, pacífica, tolerante e crítica a respeito das diversidades nas quais estão inseridos. Desta forma, o ER se torna peça fundamental para o exercício consciente de alteridade e de reconhecimento do outro como parte integrante e integral da realidade social. Não há dúvida que este espaço é fundamental para a formação humana e que é muito importante que exista como tal.¹⁸²

Neste sentido, no tema que se tem abordado este artigo, o ER pode contribuir de forma efetiva para o reconhecimento das pessoas com deficiência em seu direito à participação, à inclusão e à ocupação dos espaços sociais. Por ser um espaço propício para a reflexão ética sobre temas atuais, que de certa maneira ficam ausentes das discussões de outras áreas do ensino, o ER pode proporcionar ressignificações importantes vislumbrando uma sociedade pautada pelo respeito às diversidades. Mais

Antigüidade: o deficiente tem que ser mantido e cuidado. A rejeição se transforma na ambigüidade proteção-segregação ou, em nível teológico, no dilema caridade-castigo. A solução do dilema é curiosa: para uma parte do clero, vale dizer, da organização sociocultural, atenua-se o "castigo" transformando-o em confinamento, isto é, segregação (com desconforto, algemas e promiscuidade), de modo tal que segregar é exercer a caridade pois o asilo garante um teto e alimentação. Mas, enquanto o teto protege o cristão as paredes escondem e isolam o incômodo ou inútil. Para outra parte da sociocultural medieval cristã o castigo é caridade, pois é meio de salvar a alma do cristão das garras do demônio e livrar a sociedade das condutas indecorosas ou anti-sociais do deficiente”, p. 07.

¹⁸² Traz-se aqui um breve destaque a nível de uma observação prática. Percebe-se que em muitos casos ainda o ER é utilizado para proselitismos ou apenas como uma forma de sensibilização a partir de uma crença e em sua maioria cristã. Tanto o é, que na realização da etapa nacional da Conferência Nacional de Educação – CONAE 2014 aprovou-se a troca do nome Ensino Religioso para Ética e Cidadania. Toda a argumentação foi pautada pela forma como o ER é trabalhado nas escolas, contrariando o artigo 33 da LDBEN, e tornando-o um espaço de proselitismo, bem como, em defesa da laicidade do Estado. Parece que esta ainda é uma discussão que não se esgotou e precisa ser mais esclarecida para não se perder os avanços já conquistados até o momento em direção a práticas de inclusão e respeito à diversidade religiosa.

do que palavras jogadas ao vento, a tentativa neste artigo é apontar picadas em meio à imensidão de discussões sociais das diversidades que possam ser trilhadas pouco a pouco.

Para este exercício pretende-se fixar em alguns conceitos que são considerados fundamentais. O primeiro a ser destacado é *reconhecimento*. Este, em geral, é um conceito chave que está sempre presente quando se trata de diversidades porque, de fato, se não houver o reconhecimento do direito de existência e participação dos atores sociais diversos, não há como conjugar a ação do respeito à diversidade. Reconhecer é entendido aqui, com apoio do Dicionário Eletrônico Houaiss, como “admitir como real, como verdadeiro”. Sem dúvida que o exercício de reconhecimento é a conjugação de um processo de admissão do outro e de sua causa como real, mas num nível muito mais pró-ativo e não apenas passivo. É uma ação em direção ao outro, uma ação de convivência, que busca o contato e não o afastamento “tolerante” cômodo. No caso deste artigo é atestar a veracidade de todas as lutas travadas pelas pessoas com deficiência ao longo da história para que hoje, ainda que engatinhando, elas possam participar de uma sala de aula regular, que possam ter direito ao trabalho e não destinadas apenas a uma existência de dependência e de caridade. Admitir como real e verdadeiro é estar certo que as pessoas com deficiência têm o mesmo direito de estar onde qualquer um pode estar, e mais, que lhe sejam proporcionadas condições de acessibilidade, nos diversos níveis de ser acessível, para que elas possam participar, principalmente, dos momentos de decisão. Neste sentido, reinterpretar as imagens constituídas sobre a pessoa com deficiência, ligadas à incapacidade, torna-se uma forma consistente de percepção das potencialidades do outro e das limitações próprias de todas as pessoas, construindo assim, uma existência com alteridade.¹⁸³

Neste processo de reconhecimento há um termo que não pode ser desconsiderado que é o *conhecimento*. Tudo que é desconhecido tem um ar de estranheza, e quase como um instinto de sobrevivência, o que se é estranho é ruim e deve ser afastado. Por mais que na atualidade tem-se uma celebração ao novo, este novo que ainda não é conhecido causa uma sensação de instabilidade que, por sua vez, confronta a limitação de não saber como reagir frente esta realidade que se apresenta. Portanto, compreender um pouco sobre as especificidades e a diversidade que engloba o vasto âmbito das

¹⁸³ COSTA, Juliano Xavier da Silva; CAETANO, Renato Fernandes. A concepção de alteridade em Lévinas: caminhos para uma formação mais humana no mundo contemporâneo. *Revista Eletrônica Igarapé*, n. 03, p. 195-210, 2014, p. 207. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/viewFile/861/865>>. Acesso em: 09 jan. 2015.

deficiências torna-se uma forma de aproximar os antagônicos e de contribuir para a ocupação dos espaços sociais pelas pessoas com deficiência.

Por fim, outro conceito que é essencial para a discussão e que, por vezes, é entendido de forma desvirtualizada é a *inclusão*. Quando o tema da inclusão aparece na discussão, em alguns âmbitos, há uma forte resistência em compreendê-lo. Isto porque os principais argumentos que são elaborados partem de afirmações que desacreditam o processo de inclusão por causa dos modelos já estabelecidos (gastos necessários para a inclusão social, educação enquanto excelência de conhecimento técnico etc). Há que salientar que os modelos existentes são excludentes. Nem mesmo as pessoas qualificadas nos padrões de “normalidade” conseguem estar incluídas completamente. A escola ainda é um espaço de constantes exclusões, seja nos processos avaliativos de aprendizagem, seja nas construções modelares de conhecimento, seja no convívio estabelecido pelos papéis de professor/a e a aluno/a, ou, seja nas relações entre ditos iguais (aluno/a x aluno/a; professor/a x professor/a). Novamente se insiste como vem sendo feito ao longo deste artigo, que a inclusão não é um ato de caridade das pessoas classificadas como “normais” para com as pessoas destinadas como “anormais”. A normalidade é uma criação que pretende dar uma resolução rápida e imediata para a convivência, pois a relação entre a diversidade é marcada pela tensão.¹⁸⁴ Este não é um processo fácil, nem muito menos estável. Conviver com a diversidade é um constante reformular-se, apreender-se e desvelar-se de conceitos e construções pré-estabelecidas e constituídas como verdade. Assim, o processo de inclusão também é um aceitar-se enquanto incapaz de ser onipotente e um conscientizar-se das próprias limitações para que não se limite as potencialidades do outro.¹⁸⁵

Tomando em conta como base estes três conceitos apresentados resumidamente e brevíssimamente, entende-se que o ER compreende um espaço privilegiado para o rompimento com modelos de educação que exclui e qualifica as pessoas com deficiência como incapazes. Num processo de reconhecimento-conhecimento-inclusão, o ER contribui para a construção de sujeitos integrais que compreendem no convívio

¹⁸⁴ CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et al.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, p. 169-186, 2007. p. 177-179. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/12_cap_2_artigo_04.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2015.

¹⁸⁵ MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. IN: GAIO, Roberta & MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis: Vozes, p. 79-94, 2004. p. 81.

com a diversidade a pauta para a construção de uma sociedade justa, com igualdade de oportunidades e baseada na efetivação dos direitos humanos.

Considerações finais

Ao fim deste sucinto estudo, muito mais a nível de apresentação de algumas ideias do que suas elaborações profundas pretende-se sistematizar de forma resumida e clara as questões apresentadas ao longo deste. Vale lembrar que o objetivo deste artigo era apontar alguns aspectos que o Ensino Religioso, em sua prática pedagógica, pode contribuir para reinterpretar as imagens da deficiência a partir de uma perspectiva inclusiva. Desta forma, passa-se a dois destaques que pretendem ser alocadas como considerações finais.

O primeiro aparte a ser feito diz respeito à impressão de que algumas imagens construídas ao longo da história, principalmente em âmbito cristão, ainda são utilizadas para representar as pessoas com deficiência nos dias atuais. Isto pode ser afirmado a partir de alocações utilizadas para caracterizar as pessoas com deficiência em diferentes âmbitos da sociedade (família, atendimento e senso comum). Estas imagens foram transferidas ao longo da história e perduram para justificar ações de aceitação e tolerância, uma forma de resolver os desafios que as pessoas com deficiência encontram na sociedade pela ausência de uma efetiva inclusão, ou para justificar a segregação e o afastamento destas pessoas da sociedade envolvente, destinando-as apenas a instituições de atendimento. Não se questiona o fato de que as pessoas com deficiência sejam atendidas em suas especificidades, o que se quis problematizar é que estas imagens, em geral, relacionadas à figura da religião cristã, cria uma redoma que incapacita a pessoa com deficiência, tornando-a inapta de atuar na sociedade em geral por causa da deficiência.

O segundo destaque é sobre a importância do ER, em sua prática pedagógica, tornar evidente que muitas das qualificações destinadas às pessoas com deficiência, foram elaboradas há tempos e que sem uma recontextualização tendem a taxá-las por causa de suas deficiências, deixando-se de conceber a pessoa enquanto ser integral, além de suas limitações. Uma forma que auxilia a romper com os paradigmas da incapacidade é o reconhecimento-conhecimento-inclusão. Esta linha de desenvolvimento pretende a admissão da pessoa com deficiência como real e verdadeira, o conhecimento de suas lutas e suas especificidades enquanto pessoa e sua inclusão como parte e capaz de

participar e ocupar os espaços sociais, principalmente, os de decisão. Assim, acredita-se que este artigo conseguiu atingir o seu objetivo proposto e proporcionar um assunto considerado importante a ser pautado.

REFERÊNCIAS

BIANCHETTI, Lucídio. Os trabalhos e os dias dos deuses e dos homens: a mitologia como fonte para refletir sobre normalidade e deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 7, n. 1, p. 61-76, 2001. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v07n01/v07n01a06.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.

BUSCAGLIA, Leo. *Os deficientes e seus pais*. Trad. Raquel Mendes. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (et al.). *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, p. 169-186, 2007. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/12_cap_2_artigo_04.pdf>. Acesso em: 08 jan. 2015.

COSTA, Juliano Xavier da Silva; CAETANO, Renato Fernandes. A concepção de alteridade em Lévinas: caminhos para uma formação mais humana no mundo contemporâneo. *Revista Eletrônica Igarapé*, n 03, p. 195-210, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/viewFile/861/865>>. Acesso em: 09 jan. 2015.

GONZÁLEZ, Freddy. La Alteridad en la Atención Especial del Autismo. *Psicologia Desde El Caribe*, n. 15, p. 167-181, 2005. Disponível em: <<http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/viewFile/1876/1226>>. Acesso em: 03 jan. 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. IN: GAIO, Roberta & MENEGHETTI, Rosa G. Krob (Orgs.). *Caminhos Pedagógicos da Educação Especial*. Petrópolis: Vozes, p. 79-94, 2004.

PESSOTTI, Isaías. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz/EDUSP, 1984.

SILVA, Otto Marques. *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDAS, 1987.

TUPINAMBÁ, Ariane; REILY, Lucia Helena. Retratos de deficiência e doença mental: intersecções entre Educação Especial e História da Arte. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 16, p. 127-136, 2004. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/293/276>>. Acesso em: 15 dez. 2014.

O DIÁLOGO ENTRE ABORDAGENS PEDAGÓGICAS PARA O PLENO DESENVOLVIMENTO DO INDIVÍDUO

Monica Pinz Alves – (EST)¹⁸⁶

Resumo: O presente artigo apresenta duas propostas pedagógicas que tem como objetivo comum o pleno desenvolvimento do indivíduo. De um lado está a abordagem da *Elementarisierung* de Karl Ernst Nipkow da Alemanha que tem como ideia central a ligação entre o ensino e a aprendizagem com o objetivo de que os assuntos da aula sejam focados nas perspectivas dos alunos. E de outro lado está a abordagem da educação por princípios que consiste em um método educacional com o objetivo de promover o desenvolvimento integral, corpo, alma e espírito, tendo como base uma formação acadêmica fundamentada nos princípios bíblicos. O texto apresenta o diálogo entre as abordagens citadas verificando a possibilidade da afirmação que a educação é um processo amplo e contínuo do ser humano, que envolve não só a formação do aspecto cognitivo, mas de todo o ser, e compreende o desenvolvimento da personalidade, sentimentos, percepções e relacionamentos. Esse processo visa não só o crescimento individual, mas também coletivo, a fim de que o indivíduo possa interagir relacionar-se e participar socialmente, em benefício da comunidade a que pertence.

Palavras-chave: *Elementarisierung*. Princípios. Educação. Desenvolvimento.

Abstract: The present article presents two educational purposes and it has as a common objective, the full development of the individual. From one side is the approach of *Elementarisierung* of Karl Ernst Nipkow from Germany that it has the main idea of the connection among the educating and learning as an objective that the class subjects being focused in the students' view. On the other hand is the approach of the education by principles that consists in an educational method with the objective of promoting the full development, body, soul and spirit, having as a base an academic education grounded on the Biblical principles. The present text present a dialogue among the approaches mentioned verifying the possibilities of the statement the education is a wide process and continuous of the human being, that involves not just the education in a cognitive aspect, but from all over the individual, and include the development of the personality, feelings, perceptions and relationships and that this process aim not just the individual growing but the collective, in order that the individual could interact, relate and participate socially, in benefit of the community that belongs.

Keywords: *Elementarisierung*. Principles. Education. Development.

¹⁸⁶ Doutoranda em Teologia na Faculdades EST Escola Superior de Teologia – São Leopoldo/RS, Grupo de Pesquisa Currículo, Identidade Religiosa e Prática Educativa, Bolsista CAPES. E-mail: monicapinz@hotmail.com

Introdução

O presente artigo surge em meio às preocupações com a educação brasileira, a qual diz preparar o indivíduo para exercer o papel de cidadão na sociedade na qual está inserido, devendo ser sociável e que necessita diariamente conviver com o mundo. Como deve ser este indivíduo? E qual seria a metodologia e ou didática que pode contemplar a formação deste indivíduo? Estas e outras inúmeras questões levaram-me ao interesse para pesquisar sobre este tema, em especial o desenvolvimento integral do indivíduo.

Muitas teorias educacionais bem como políticas públicas afirmam contribuir para o desenvolvimento integral do indivíduo, o que levaria o educando a ser sociável e que conseqüentemente conviveria com o mundo. A educação integral a qual no referimos nesta tese, está relacionada a formação do ser humano em sua integralidade e para sua emancipação. Esta integralidade abrange aspectos físicos, psíquicos, morais, éticos, intelectuais e afetivos. Construir uma educação que emancipe e forme em uma perspectiva humana que considere suas múltiplas dimensões e necessidades educativas, é a grande estratégia de melhoria da qualidade de ensino e promoção do sucesso escolar, que é a educação integral.

De acordo com o art. 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), a educação escolar compõe-se de:

I. Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II. Educação superior.

A educação básica «tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores» (art.22). Ela pode ser oferecida no ensino regular e nas modalidades de educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional, sendo que esta última pode ser também uma modalidade da educação superior. «A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade» (art. 29). A educação infantil é oferecida em creches, para crianças de zero a três anos de idade, e pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos.

As políticas públicas brasileiras regem ambas as esferas da educação: instituições públicas e privadas. Tanto uma como a outra possuem uma comunidade escolar, composta por equipe de gestão, educadores, educandos, pais e comunidade em que estão inseridos.

Como vimos acima, todos tem acesso à educação em qualquer nível de ensino e poderiam, segundo as normas apresentadas, ter um desenvolvimento pleno¹⁸⁷ e integral¹⁸⁸. Porém, acredito que não basta ter acesso pois vimos frequentemente nas instituições, alunos que são tratados homogeneamente, com as mesmas habilidades e competências.

As propostas educacionais brasileiras são boas, porém ao convivermos no meio educacional percebemos o quanto é necessário que ocorram algumas mudanças, a começar pela nossa Lei de Diretrizes e Bases, que vem sofrendo emendas e não recebe novas propostas há cerca de 19 anos. As políticas públicas já aprovadas, discutidas e muitas já esquecidas necessitam ser colocadas em prática para que ocorram menos padronizações de educandos, os quais são “fabricados” nos moldes tradicionais e muitas vezes sequer conhecem algo a respeito de leis de ensino.

A preocupação com a qualidade do ensino público não é uma questão apenas dos países em desenvolvimento, que no geral apresentam elevadas taxas de analfabetismo, de distorção idade-série, de abandono, elevado número de crianças e jovens fora das escolas e condições precárias de ensino. No mundo desenvolvido também se discutem e se estudam as melhores formas de como elevar a qualidade da educação pública, cientes dos seus efeitos sobre o crescimento econômico, a produtividade individual, a redução da criminalidade, o fortalecimento da democracia, a diminuição das desigualdades sociais dentre outras externalidades positivas.

Nos últimos anos muito se avançou na formação de um banco de dados com informações sobre as escolas, seus professores, funcionários, alunos e o desempenho dos mesmos em testes padronizados. Através dos resultados obtidos possibilitou-se o desenvolvimento de diversos estudos empíricos na área da educação, que têm contribuído cada vez mais para o entendimento dos determinantes do aprendizado e para a orientação de políticas educacionais.

¹⁸⁷ Desenvolvimento Pleno: para que o aluno se desenvolva plenamente é necessário que a escola lhe ofereça condições. Somente a partir do momento em que a pessoa pode se desenvolver plenamente é que tem condições de se sentir realizada. <http://www.coladaweb.com/pedagogia/principios-do-ensino-e-finalidades-da-educacao>

¹⁸⁸ Educação Integral: formação do ser humano em sua integralidade e para sua emancipação. Esta integralidade abrange aspectos físicos, psíquicos, morais, éticos, intelectuais e afetivos.

As pesquisas realizadas a respeito do processo centrado no indivíduo, o qual resulta na humanização, nos levaram a duas abordagens pedagógicas que afirmam trabalhar neste sentido. Uma delas desenvolvida nos Estados Unidos e denomina-se Educação por Princípios (EP) já esta sendo utilizada em muitas escolas cristãs brasileiras. A outra abordagem denominada *Elementarisierung* foi desenvolvida para o desenvolvimento da disciplina do Ensino Religioso na Alemanha.

Através deste artigo, pretendemos trazer as duas abordagens metodológicas, dialogando entre elas. Buscaremos analisa-las e caracteriza-las, verificando se ambas buscam trazer ao educando uma educação humanizada, centrada em valores e princípios e levam ao pleno desenvolvimento do indivíduo.

A Educação Brasileira

Atualmente a quantidade de informações recebidas com uma velocidade admirável, nos exige uma adaptação para filtrar e absorver o que a mídia e o mercado competitivo lançam como metas de excelência. Neste contexto não podemos descuidar da necessidade de educar e desenvolver valores humanos e éticos. Então percebemos que tudo depende da educação, mais especificamente da educação básica. Desde a construção de valores, a qualidade política, o mercado de trabalho equilibrado, a saúde preventiva, a preservação do meio ambiente, tudo passa pela educação.

Mais do que saber conteúdos, é preciso que o educando aprenda a ser, tenha valores e princípios em sua vida, tornando-o um cidadão honesto, crítico e atuante na sociedade em que vive. A UNESCO¹⁸⁹ (1998), em seu relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, enfatizou os quatro pilares para um novo tipo de educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Percebemos mudanças teóricas em relação à educação brasileira, mas ao mesmo tempo constatamos que a legislação não tem forças para mudar qualitativamente um sistema, embora a sociedade civil tenha contribuída com muitas iniciativas para transformá-la. Talvez o maior desafio colocado à educação seja o de transformá-la em um espaço de educação que integra os quatro pilares.

¹⁸⁹ A Unesco (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) trabalha com o objetivo de criar condições para um genuíno diálogo fundamentado no respeito pelos valores compartilhados entre as civilizações, culturas e pessoas.

Jacques Delors (2012), aprofundou seus estudos a respeito do quatro pilares de educação. O relatório da UNESCO foi editado sob forma de livro: “*Educação: Um Tesouro a Descobrir*” de 1999 e posteriormente foi reeditado pela Editora Cortez em 2012¹⁹⁰.

De acordo com o relatório, um dos maiores desafios para a educação é e será a transmissão, de forma clara e eficaz da informação e da comunicação, adaptadas à civilização cognitiva acreditando ser esta a base das competências do futuro. Ao mesmo tempo o ensino, ao informar, precisa orientar para o desenvolvimento individual e coletivo sem que os educandos sintam-se “ilhados” pelo número de informações.

A escola é considerada um espaço privilegiado e importante para dar sentido à vida como um todo. Possibilita a formação e estruturação de indivíduos para tornarem-se cidadãos. Segundo alguns estudiosos, o êxito escolar depende, em grande parte, da estrutura sócia familiar e da afetividade do ambiente escolar. Atualmente temos vivenciado a escola como um espaço onde a tensão e a violência institucional - tanto simbólica como física - aparecem como responsáveis diante dos fracassos da educação. Isto nos mostra que a escola reflete a sociedade e a sociedade reflete a escola. Escolhas racionais, como deter o conhecimento, conhecer as opções e ter condições de exercer seu papel social dependem de uma série de questões subjetivas. Autoestima, reconhecimento de limitações e potenciais, capacidade de relacionamento, inteligência emocional e social pode ser citada como alguns dos aspectos relevantes que interferem na educação.

O esforço coletivo começa pelo cidadão em sua atuação diária na família e na comunidade. Valorizar o ensino e o aprendizado, e cuidar para que as crianças da família e da comunidade estejam na escola, com bom aproveitamento, é o primeiro passo. Esse esforço é, pois, um desafio, e deve estender-se a toda sociedade civil, por meio de suas organizações, instituições e empresas.

¹⁹⁰ DELORS, Jacques (org.). Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

Educação por Princípios: uma abordagem baseada numa cosmovisão cristã

A educação é um processo amplo e contínuo do ser humano, que envolve não só a formação do aspecto cognitivo, mas de todo o ser, e compreende o desenvolvimento da personalidade, sentimentos, percepções e relacionamentos. Esse processo visa não só o crescimento individual, mas também coletivo, a fim de que o indivíduo possa interagir relacionar-se e participar socialmente, em benefício da comunidade a que pertence.

A educação por princípios é uma abordagem pedagógica de educação que pode ser favorável para a educação nos dias de hoje. Sua proposta parte de uma educação voltada para o desenvolvimento integral do indivíduo, levando em conta o corpo, a alma e o espírito.

A educação integral em sua essência e qualidade é aquela que forma o ser humano em sua integralidade e para sua emancipação. Construir uma educação que emancipe e forme em uma perspectiva humana que considere suas múltiplas dimensões e necessidades educativas é a grande estratégia de melhoria da qualidade de ensino e promoção do sucesso escolar, que é o pleno desenvolvimento do indivíduo.

A Educação por Princípios tem sido definida por Brito¹⁹¹ como

[...] uma abordagem de ensino e aprendizagem que parte do raciocínio sobre verdades bíblicas e identifica os fundamentos do conhecimento, conduzindo à reflexão da causa para o efeito visando produzir entendimento realizador e caráter cristão. Sua aplicação consistente contribui para formar erudição baseada numa cosmovisão cristã e líderes servidores, aptos a cumprir o propósito de Deus com suas vocações.

De acordo com o *site* da Foundation for American Christian Education¹⁹², o *Principle Approach* é definido como “a maneira consistente e ordenada de ensinar e aprender que produz caráter cristão e autogoverno, erudição cristã e raciocínio bíblico para uma vida de aprendizagem e discipulado”.

¹⁹¹ BRITO, Hélvia. *Identidade: Discernindo quem somos para avançar no cumprimento de nossa missão*. Disponível em <<http://www.aecpep.com.br/artigo/identidade-sintese-do-tema-do-22-ws-de-2013-sao-paulo-.html>>. Acesso em 12 maio 2014.

¹⁹² Disponível em http://www.face.net/?page=principle_approach. Acesso em 1 maio 2014.

A Educação por Princípios é uma abordagem educacional que surgiu nos Estados Unidos na década de 1960 e chegou ao Brasil em 1989. Trata-se do resultado de anos de pesquisas realizadas por Verna Hall¹⁹³ e Rosalie Slater¹⁹⁴.

O *Principle Approach*, denominação pela qual é conhecido nos Estados Unidos, parte da ideia de que os princípios bíblicos são também princípios universais totalmente coerentes com os princípios da natureza, pois toda a natureza reflete traços do seu criador. Segundo a abordagem, Deus se revela por meio da natureza, por meio das Escrituras Sagradas e por meio da pessoa de Jesus Cristo. Conseqüentemente a educação integral, ou seja, quando se objetiva o pleno desenvolvimento do indivíduo não é possível desconsiderar nenhuma dessas três fontes de conhecimento. A ideia central é que o temor de Deus é o princípio da sabedoria (Provérbios 9.10), sendo que a sabedoria não é o conhecimento meramente intelectual, mas a sábia aplicação do conhecimento a todas as áreas da vida.

Sendo assim a abordagem pedagógica reflete a busca do desenvolvimento máximo do educando em todas as suas potencialidades por meio do processo educativo. Cada estudante deve ser percebido e valorizado em sua individualidade, pois é um ser criado à imagem e semelhança de Deus.

Segundo Borges¹⁹⁵, no Brasil este trabalho com a proposta do *Principle Approach* surgiu em meados de 1989, através de Cida Mattar, pedagoga de Belo Horizonte. Após passar um período nos Estados Unidos conheceu a metodologia da Educação por Princípios com o fundador de escolas em Massachusetts (Virginia), o Dr. Paul Jehle. Retornando ao Brasil, Cida Mattar organizou um grupo de educadores interessados na educação cristã e, com estes, formou um grupo de estudos que posteriormente apresentam a visão educacional com o objetivo de “promover a formação e apoiar o desenvolvimento de escolas cristãs com base na Educação por Princípios”.

Borges¹⁹⁶ afirma que

¹⁹³ Verna Hall era uma funcionária do governo estadunidense que trabalhava na área de documentação antiga, tendo acesso a documentos originais dos tempos de colonização e da formação da nação após a Guerra da Independência. Trabalhando com fontes originais, Hall percebeu que os princípios basilares da América dos puritanos e dos pais fundadores já não estavam sendo conhecidos ou respeitados pela maioria de seus conterrâneos, mesmo os que se identificavam cristãos. A partir dessa observação, Verna Hall passou a ler tudo o que podia sobre o tema e montou um enorme acervo particular de livros e documentos sobre a história cristã dos Estados Unidos.

¹⁹⁴ Rosalie Slater, uma educadora amiga de Verna Hall, logo percebeu o potencial das descobertas que estavam diante delas e passaram a trabalhar juntas no objetivo de restaurar a educação cristã na América.

¹⁹⁵ BORGES, Inês Augusto. *Educação e personalidade*. 2. Ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2014.

¹⁹⁶ BORGES, 2014, p. 23.

[...] foi possível identificar uma abordagem pedagógica intitulada “Educação por Princípios”, a qual procura ensinar, desde a tenra idade, que se todas as coisas foram feitas por Deus, em todas elas serão encontradas marcas do criador. Dessa forma, procura-se desenvolver um padrão bíblico de pensamento e de comportamento.

Desta forma, a espiritualidade é parte integrante para um desenvolvimento pleno, ou seja, integral do indivíduo. Nesta construção do ser de modo integral, a dimensão da espiritualidade deve ser contemplada, pois ela é supra dimensão de todas as outras dimensões humanas.

Ao falarmos sobre a espiritualidade é bom lembrar o que Rocha¹⁹⁷ afirma quando se fala

Em dimensão espiritual, ou espiritualidade, não nos referimos necessariamente à religião ou ensino religioso. A nosso ver, embora religião sempre envolva a espiritualidade e/ou a dimensão espiritual do indivíduo, a dimensão espiritual e a espiritualidade nem sempre envolvem uma manifestação religiosa.

A espiritualidade não envolve um conjunto de regras, rituais e liturgias, também ela não é uma doutrina que possa ser ensinada, mas nasce e se desenvolve no interior de cada indivíduo. A espiritualidade determina a forma com que se vê a vida e como se lida com os problemas que vêm imprevisivelmente.

Toda a espiritualidade que almejamos em nossos educandos para atingir a educação integral do indivíduo necessita de um trabalho por parte do educador, pois é este que colocará em prática e estimulará seu educando nas aprendizagens. De nada será válida a proposta da educação por princípios ou até mesmo a educação centrada no indivíduo, se todos estes conhecimentos não estiverem no educador. Borges¹⁹⁸ afirma que

[...] a educação por princípios requer mais do que técnicas de ensino derivadas das propostas pedagógicas “centradas no aluno” ou “centradas no conteúdo”. A verdadeira educação cristã será decorrente da vida de educadores comprometidos com um ensino centrado em Cristo.

¹⁹⁷ ROCHA, Andreza Roberta. *Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004): modelo de professora ideal*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007, p. 3

¹⁹⁸ BORGES, 2014, p. 23.

Para entendermos a afirmação de Borges em relação ao comprometimento dos educadores o presente projeto de pesquisa propõe uma pesquisa de campo com alguns professores atuantes em escolas adotantes desta metodologia da Educação por Princípios possibilitando assim verificar como a proposta é colocada em prática visando a educação integral do indivíduo.

Uma retrospectiva da história da Educação evidenciará o lugar ocupado pelas questões espirituais no desenvolvimento do processo educativo e na construção da civilização. Segundo Borges¹⁹⁹ a confrontação entre o pensamento de João Amós Comenius, Celestin Freinet e Lev Semyonovitch Vygotsky permite perceber o valor, a consistência e a coerência dos pressupostos cristãos na construção de abordagens pedagógicas relevantes para uma adequada formação da personalidade humana.

A abordagem da *Elementarisierung*: sua proposta de desenvolvimento

Uma abordagem que se mostra especialmente influente para a pedagogia do ensino religioso é o modelo da elementarização de Karl Ernst Nipkow e Friedrich Schweitzer. Nipkow²⁰⁰ e Schweitzer²⁰¹ tornaram este modelo produtivo para o planejamento das aulas. A ideia central desta abordagem reside na estreita ligação entre o ensino e a aprendizagem e tem como objetivo fazer com que o assunto da aula seja aquilo que os alunos irão trazer em relação as suas perspectivas.

Para melhor compreensão é preciso conhecer o modelo. Ele é composto por 5 itens, ou seja, direcionamentos de perguntas, que mutuamente e alternadamente, se transpassam e se complementam. Não é previsto uma ordem fixa de procedimento e sim, dependendo do próprio objeto e assunto, a abordagem precisa ser particular em cada caso.

Segundo Nipkow²⁰² (*apud* Schweitzer) os caminhos para esta aprendizagem consistem no desenvolvimento didático que está na última etapa da *Elementarisierung*, uma busca para meios e métodos didáticos, que trabalham os aspectos individuais do currículo de modo construtivo e que são apresentados, idealmente, em forma de diálogo aos alunos.

Um primeiro item definido por Nipkow²⁰³ como Estrutura Elementar, refere-se ao

¹⁹⁹ BORGES, 2014, p. 23.

²⁰⁰ NIPKOW, Karl Ernst. *Gott in Bedrängnis? Zur Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht, Schule und Kirche*. Band 3. Ed: Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh-München, 2010.

²⁰¹ SCHWEITZER, Friedrich. *Das Recht des Kindes auf Religion*. Ed: Gütersloher Verlagshaus, 2013.

²⁰² SCHWEITZER, Friedrich. *Elementarisierung im Religionsunterricht*. 4. Auflage. Ed: Neukirchener Verlagsgesellschaft mbH. Neukirchen-Vluyn, 2013.

²⁰³ NIPKOW, 2010 (Tradução Nossa).

desenvolvimento orientado: o material de aprendizagem é reduzido ao essencial. Há uma concentração e redução ao cerne da questão, ao conteúdo central. O assunto de aprendizagem é simplificado para o estudante e adequado à situação. Ao mesmo tempo, o centro da didática, ou seja, o objetivo a ser ensinado pode ser colocado em evidência. Em seguida, Nipkow²⁰⁴ traz as experiências elementares, as quais estão associadas ao desenvolvimento antropológico: as experiências específicas e as experiências de vida reais dos alunos são levadas em conta. Assim, paralelos e contrastes obtidos através da vida cotidiana dos alunos podem ser usados como o assunto de aprendizagem. Com seus próprios horizontes de experiência, os alunos podem participar individualmente à abordagem do assunto de aprendizagem, identificar-se com ele ou rejeitá-lo. Com isso uma apropriação construtiva do conteúdo pode ter sucesso.

O terceiro item diz respeito aos acessos elementares, os quais se referem ao desenvolvimento da evolução da psicologia: partindo da dimensão da experiência elementar dos alunos, referências relacionadas a idade e ao desenvolvimento da vida dos mesmos devem ser procurados. Com isso, esses alunos encontrarão compreensão individual, percepção e aproximação a crença relacionado ao objeto de ensino. Também isso serve para a sua fácil e individual apropriação.

Surgem num quarto momento as verdades elementares, associadas ao desenvolvimento teológico: por trás das etapas anteriores da *Elementarisierung*, o núcleo teológico-existencial do currículo tomou em vista três modos. Em um lado reflete-se a verdade central da questão "em si" (a área especializada teológica). Assim, é medido o que essa verdade pode significar para o aluno (a percepção infantil). Por fim, pergunta-se ao professor, para que ele tome pessoalmente uma posição ao conteúdo teológico (área da opinião pessoal). Todas essas áreas de significado são, assim, reunidas de forma dialógica e preparadas didaticamente.

No quinto e último passo da *Elementarisierung* estão os caminhos de aprendizagem elementares, que estão atrelados ao desenvolvimento didático: na última etapa da *Elementarisierung*, a busca é para meios e métodos didáticos, que trabalham os aspectos individuais do currículo de modo construtivo e que são apresentados, idealmente, em forma de diálogo aos alunos. Além das abordagens cognitivas, deve ser proporcionado aos alunos também reivindicações emocionais com a intenção de estabelecer um processo de aprendizagem permanente que incentive os alunos a lidar de forma

²⁰⁴ NIPKOW, 2010 (Tradução Nossa).

intensiva e pessoal com o assunto, confrontando-o e assim chegando a suas próprias avaliações. A criança deve ser incentivada e motivada para estudar por conta própria.

Todos estes itens (passos) descritos por Nipkow (2010) e aprofundados por Schweitzer (2013) referem-se a uma nova proposta de trabalho com a disciplina de Ensino Religioso, tornando as aulas mais produtivas e significativas aos educandos. A proposta parte de um processo de envolvimento do educando nas atividades, surgindo nele o desejo de aprender e estudar ensino religioso.

Schweitzer (2013) complementa que além das abordagens cognitivas, deve ser proporcionado aos alunos também reivindicações emocionais com a intenção de estabelecer um processo de aprendizagem permanente que incentive os alunos a lidar de forma intensiva e pessoal com o assunto, confrontando-o e assim chegando a suas próprias avaliações. Um dos propósitos é que a criança deve ser incentivada e motivada para estudar por conta própria.

Segundo Nipkow (2010) e Schweitzer (2013), a abordagem é especificamente para a matéria de ensino religioso porque ela acima de tudo trabalha a questão das verdades elementares. Segundo os autores, somente aqui o professor pode fazer um posicionamento pessoal em relação a questões de significado e de acesso ao mundo do qual, por sua vez, os alunos conseguem delimitar concretamente ou também junto a isso, encontrar orientação para suas próprias vidas.

Educação por Princípios e *Elementarisierung*: fundamentos comuns que conduzem ao diálogo

A afirmação dos autores Nipkow (2010) e Schweitzer (2013) sobre sendo possível apenas nas aulas de ensino religioso exercer o posicionamento pessoal, levou a investigar outras obras dos autores e a possibilidade de realizar o diálogo com a abordagem da Educação por Princípios. Tanto a abordagem por princípios ou da *Elementarisierung* ocupam-se em oferecer à criança um ensino além da educação centrada simplesmente na transmissão de conteúdos e conhecimentos. A educação a qual ambas as abordagens se referem, estão centradas numa ideia de educação integral o desenvolvimento pleno baseado na espiritualidade.

Se aqui pensarmos na definição que encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira sobre o que significa o desenvolvimento pleno, „*para que o aluno se desenvolva plenamente é necessário que a escola lhe ofereça condições. Somente a*

partir do momento em que a pessoa pode se desenvolver plenamente é que tem condições de se sentir realizada e complementarmos com a definição da Educação integral „formação do ser humano em sua integralidade e para sua emancipação. Esta integralidade abrange aspectos físicos, psíquicos, morais, éticos, intelectuais e afetivos” encontramos o ponto comum entre as abordagens: uma educação integral só poderá ocorrer quando as condições metodológicas e didáticas oferecerem as condições para que ela possa ocorrer. Parece tão simples. Tão óbvio. Porém na prática temos consciência que não é esta a realidade que vemos no campo educacional atualmente.

Schweitzer (2013), autor do Livro “Das Recht des Kindes auf Religion” (O direito da criança em obter Religião – Tradução Nossa) analisa e questiona em sua obra a necessidade que todas as crianças tem em conhecer Religião. Schweitzer (2013) afirma que toda criança tem o direito à religiosidade, crianças possuem perguntas sobre Deus e fé, sobre a vida e os pesares, sobre o sentido da vida e a esperança de não serem deixados sós, elas têm o direito à fé como fonte para ter forças para viver e vencer nas mais diversas situações em suas vidas – mesmo que seus pais precisam lutar com suas próprias inseguranças e dúvidas.

Nossas crianças tem muitas perguntas hoje. Mesmo que para o futuro preparamos nossas crianças para seguir carreiras profissionais. Na vida não é importante só o lado financeiro e sim cada dia tem sido visível a necessidade de encontrar-se o real sentido da vida. Quem já experimentou este fato ou tem este entendimento também conseguirá estar disposto a responder as “grandes” perguntas das crianças.

Muitos pais preocupam-se para que seus filhos venham a ter orientação para sua vida e que venham de alguma forma assimilar os valores necessários. Conforme Schweitzer a fé porém não é uma aquisição de valores, mas a educação cristã e religiosa leva a uma vida regida por valores (Tradução nossa, 2013, p.13).

Schweitzer (2013) relata sete perspectivas dos benefícios da educação religiosa para as crianças:

- 1) A educação religiosa gera confiança na criança;
- 2) A educação religiosa promove resiliência (capacidade de resistência) em situações difíceis
- 3) A educação religiosa possibilita a experiência sensorial;
- 4) A educação religiosa gera a educação de valores;
- 5) A educação religiosa fortalece o Eu;
- 6) A educação religiosa possibilita o acesso e enriquece a linguagem infantil com imagens;

7) A educação religiosa possibilita a experiência da comunhão.

Através das perspectivas apresentadas é possível verificar concretamente os benefícios da educação religiosa/cristã. Por isso não podemos afirmar que uma educação cristã seja supérflua ou não contribua para o pleno desenvolvimento do indivíduo, seja ela pela abordagem da *Elementarisierung* ou pela Educação por Princípios.

O que é preciso ressaltar, que uma educação cristã só tem benefícios quando ela prioriza o desenvolvimento integral, visando o bem estar da criança, dependendo da fase escolar que ela se encontra. Infelizmente também nos dias atuais existem metodologias de educação cristã que limitam e até comprometem o desenvolvimento das crianças.

A breve explanação das abordagens, e o início do diálogo entre ambas abordagens nos leva a considerar que o método usado na educação faz a grande diferença entre o que se ensina e o como se ensina. Nele se reflete a filosofia do professor, especialmente no que se refere à concepção da evolução ou como um ser criado por Deus. Em ambas as abordagens percebeu-se a preocupação sobre uma educação voltada a valores cristãos, bíblicos, que enfatizam o pleno desenvolvimento do ser humano.

As perspectivas de Schweitzer (2013) em relação aos benefícios da educação cristã possibilitam que a proposta da *Elementarisierung* não permaneça apenas nas aulas do componente curricular ensino religioso, e sim que sua metodologia venha contribuir ao desenvolvimento pleno do indivíduo em todos os componentes curriculares, assim como encontramos no Manifesto por uma Educação Teológica de Qualidade²⁰⁵ “*Qualidade de vida implica lutar por vida plena para todas as pessoas*”.

²⁰⁵ *Servicios Pedagogicos y Teologicos (SPT), p.5.*

REFERÊNCIAS

BORGES, Inês Augusto. *Educação e personalidade*. 2. Ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2014.

BRITO, Hέλvia. *Identidade: Discernindo quem somos para avançar no cumprimento de nossa missăo*. Disponível em <<http://www.aecip.com.br/artigo/identidade-sintese-do-tema-do-22-ws-de-2013-sao-paulo-.html>>. Acesso em 12 maio 2014.

DELORS, Jacques (org.). *Educação um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Sécuro XXI*. Editora Cortez, 7ª edição, 2012.

NIPKOW, Karl Ernst. *Gott in Bedrängnis? Zur Zukunftsfähigkeit von Religionsunterricht, Schule und Kirche*. Band 3. Ed: Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh-München, 2010 (Tradução Nossa).

ROCHA, Andreza Roberta. *Relatos de experiência publicados na revista Nova Escola (2001-2004): modelo de professora ideal*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007, p.3.

SCHWEITZER, Friedrich. *Das Recht des Kindes auf Religion*. Ed: Gütersloher Verlagshaus, 2013 (Tradução Nossa).

_____. *Elementarisierung im Religionsunterricht*. 4. Auflage. Ed: Neukirchener Verlagsgesellschaft mbH. Neukirchen-Vluyn, 2013 (Tradução Nossa).

A PRÁTICA DOCENTE: UMA ATIVIDADE PARA INSTRUIR OU EDUCAR? A TEACHING PRACTICE: AN ACTIVITY TO TEACH OR EDUCATE?

Maria do Rosário Pessoa Nascimento – (Faculdades EST)²⁰⁶

Resumo: O exercício da docência impõe aos(as) professores(as) várias tarefas. O conhecimento tradicional não mais atende às exigências educacionais, exige uma formação continuada inovada pela tecnologia. Este artigo visa analisar as atuais atividades docentes incluindo o dever da informação e a capacitação de cidadãos habilitados para o desenvolvimento do país. O problema questiona se a prática docente é uma atividade formativa ou lucrativa. O texto apresenta alguns conceitos; discute as tarefas da profissão docente; analisa o papel da docência incluindo a orientação religiosa. A pesquisa observa uma metodologia com abordagem qualitativa, tendo por base as obras de alguns teóricos da educação. O artigo conclui que a educação requer uma prática docente que compreenda um conjunto de funções por exigência da legislação, da instituição e da sociedade, para uma adequada formação do indivíduo.

Palavras-chave: Educação. Docência. Formação. Religião.

Abstract: The exercise of teaching imposes on the man or woman teachers various tasks. Traditional knowledge no longer meets the educational requirements, requires continuing education innovated by technology. This article aims to analyze the current teaching activities including the duty of information and the training of qualified citizens for the country's development. The problem asks if the teaching practice is a formative or profitable activity. The text presents some concepts; discusses the tasks of the teaching profession; examines the role of teaching including religious orientation. The research points out a methodology with a qualitative approach, based on the works of some educational theorists. The article concludes that education requires a teaching practice that comprises a set of functions as required by the legislation, the institution and society, for proper training of the individual.

Keywords: Education. Teaching. Training. Religion.

²⁰⁶ Mestre em Direito Constitucional; Doutora em Teologia. Professora Assistente na Universidade Estadual do Piauí – UESPI. E-mail: rosariopessoa.adv@gmail.com

Introdução

O vocábulo docência tem suas raízes no latim. Etimologicamente, *docere*, significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender. Segundo Ilma Veiga, o termo docência foi registrado na língua portuguesa, em 1916, “o que implica dizer que a utilização, ou melhor, a apropriação do termo é algo novo nos discursos sobre educação”. Para a autora, conceitualmente, no sentido formal, docência é o trabalho dos(as) profissionais que desempenham um conjunto de funções que perpassam as tarefas de ministrar aulas.²⁰⁷

No exercício do magistério, várias tarefas são atribuídas aos(às) professores(as) na universidade: além do ensino (docência), a pesquisa, a extensão e a administração em diversos setores da instituição, outras, como a orientação acadêmica: monografias, dissertações e teses, dentre as que poderão surgir no dia-a-dia e tornar mais complexo o exercício dessa atividade, como por exemplo, organizar eventos acadêmicos o que muito contribui para elevar o conceito da instituição.²⁰⁸

O trabalho adota uma abordagem qualitativa a partir de proposições teóricas com base nas obras literárias de vários estudiosos da área educacional e complementa sua fundamentação na Legislação Educacional.

Tarefas docentes

A atividade docente, conforme preceitua a LDB (art. 13), inclui várias tarefas, dentre as quais, destacam-se: a) participar da elaboração do projeto pedagógico; b) elaborar e cumprir o plano de trabalho; c) zelar pela aprendizagem dos alunos; d) estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; e) ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, etc. Para além dessa carga de atividades docentes, é inquestionável a necessidade de se aperfeiçoar o padrão de qualidade da educação superior. E para isso, diz Oliveira Netto: “uma mudança radical na qualidade do ensino só será possível quando for adotada uma política de valorização e formação de pessoal docente”.²⁰⁹

²⁰⁷ VEIGA, Ilma Passos A. Educação superior em debate. In: *Docência na Educação Superior*. Vol. 5. Brasília: INEP, 2006. p. 86.

²⁰⁸ VEIGA, 2006, p. 87.

²⁰⁹ OLIVEIRA NETTO, 2005, p. 50.

Quanto à formação docente, os(as) professores(as) bem o sabem: eis a grande questão. De um lado, a LDB²¹⁰ prevê que o corpo docente de uma universidade deve contar com, pelo menos, um terço de profissionais com formação em Curso de Mestrado e Doutorado; de outro, os(as) professores(as) não dispõem de recursos financeiros para custearem uma formação continuada, sem falar que muitas instituições, dificilmente, liberam qualquer docente para esse fim, mesmo sem terem que arcar com qualquer financiamento e sabendo da importância dessas titulações para seu conceito perante o MEC.

Segundo o preceito da LDB, presume-se que o(a) professor(a) tem que dedicar um terço do seu tempo ao ensino. Contudo, a maioria desses profissionais não recebeu a menor formação pedagógica. Como ressalta Brauer, essa ausência de formação provoca um duplo problema no processo educacional. “De um lado, ela contribui para a frustração dos professores, e o ensino se torna para eles uma atividade cada vez menos satisfatória. De outro, essa ausência de formação é parcialmente responsável pelas elevadas taxas de fracasso dos estudantes de licenciatura”.²¹¹

Com efeito, se esses empecilhos na docência dificultam a realização das atividades profissionais em algumas áreas do conhecimento, no campo do Direito, tornam-se uma difícil barreira de se transpor. Nesse campo do saber os(as) alunos(as), logo nas disciplinas propedêuticas querem saber como tudo ocorre na prática. Posteriormente, sem qualquer afinidade pedagógica, lançam-se no magistério tão logo conclua o curso e não encontrem alternativas nas atividades específicas do campo jurídico (Advocacia, Ministério Público, Magistratura, etc.) ou em outros concursos públicos inerentes ao saber jurídico. Sua preocupação primeira é conhecer o teor das leis. Questões relativas à metodologia ou aspectos pedagógicos não constituem para eles(elas) uma prioridade.

De certo, verifica-se que o campo da docência universitária foi ampliado, considerando o volume de afazeres impostos aos(às) professores(as), tornando a atividade mais complexa. Como afirma Brauer, “ser professor é um ofício que se aprende como qualquer outro”. Acrescenta o autor: “o que determina a eficácia de um ensino são os

²¹⁰ LDB – *Lei das Diretrizes e Bases*, nº 9.394/96.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por: I - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado.

²¹¹ BRAUER, Markus. *Ensinar na universidade: conselhos práticos, dicas, métodos pedagógicos*. (Trad.) Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. p. 9.

métodos pedagógicos utilizados. E estes métodos estão ao alcance de todos. Basta conhecê-los e aplicá-los”.²¹²

Dessa forma, sendo a docência uma atividade especializada, Veiga, pensando na qualidade da educação, defende sua importância no bojo da visão profissional:

Assim, uma das características fundamentais gira em torno da docência como profissão e isso se opõe à visão não profissional. A profissão é uma palavra de construção social. É uma realidade dinâmica e contingente, calcada em ações coletivas. É produzida pelas ações dos atores sociais, [...], os docentes universitários. A docência requer formação profissional para seu exercício: conhecimentos específicos para exercê-lo adequadamente ou, [...] a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade.²¹³

No exercício dessa diversidade funcional, os(as) docentes contemporâneos(as), necessitam ser criativos(as), inovadores(as). Como explica Veiga, a docência universitária é inovadora quando rompe o conservadorismo do processo de ensino e aprendizagem e modifica a forma de avaliar e pesquisar; reconfigura os saberes superando as dicotomias entre conhecimento científico e senso comum, teoria e prática, ciência e cultura etc. E esse ministério ganha sentido quando é exercido com a ética.²¹⁴

Para que os(as) alunos aprendam o máximo de informações e saibam utilizá-las de maneira inteligente, Brauer sugere algumas dicas concretas: a) a relação entre professor e estudante; b) o contrato existente entre professor; c) a eficácia de uma aprendizagem ativa; d) recapturar a atenção dos estudantes constantemente.²¹⁵

Na opinião do autor essas dicas produzem algum resultado, considerando que: mesmo na universidade, essas relações são fundamentais para o aprendizado; que os contratos devem preceituar os direitos e deveres entre as partes; quanto mais os(as) alunos(as) participam ativamente do processo de aprendizagem mais eles apreendem o conteúdo; “quanto menos OS estudante se concentram, mais vão papear”.²¹⁶

Outra questão enfatizada por Brauer diz respeito à jornada de trabalho do(a) professor(a). Professores com carga horária de 40 horas-aula semanais tendem a ‘injetar’ trabalho pessoal no seu curso. “Em vez de falar durante duas horas, você pode

²¹² BRAUER, 2012, p. 18.

²¹³ VEIGA, 2006, p. 87.

²¹⁴ VEIGA, 2006, p. 87-88.

²¹⁵ BRAUER, 2012, p. 18-21.

²¹⁶ BRAUER, 2012, p. 21.

pedir a seus alunos que desenvolvam algum trabalho pessoal, individualmente ou em grupo, durante cerca da metade do tempo. Enquanto isso você fica disponível para responder perguntas”.²¹⁷

Na prática, essa sugestão de Brauer pode levar a resultados diversos. Por um ângulo, os alunos podem aproveitar a oportunidade de desenvolver a pesquisa; por outro, os plágios são mais frequentes e a atividade termina por não proporcionar um crescimento para o(a) estudante. Tudo isso sem contar que os comentários diversos por parte dos discentes circulam de forma negativa em volta do professor.

Papel da docência

Para Veiga, a formação de professores universitários requer compreender a importância do papel da docência, “propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da universidade como instituição social, uma prática social que reflete as ideias de formação, reflexão, crítica”.²¹⁸

Nesse sentido, Luckesi falando sobre a aprendizagem, a partir de uma prática docente crítica e construtiva, explica a função da universidade, ao afirmar que a prática docente “é crítica por compreender, propor e desenvolver a práxis docente no contexto de suas determinações sociais” e a função docente é construtiva quando trabalha “os princípios científicos e metodológicos que deem conta do ensino e aprendizagem para o desenvolvimento do educando”.²¹⁹

Dessa leitura, depreende-se que Luckesi, pensando na universidade, demonstra certa preocupação com a aprendizagem incluindo a prática docente. Por isso, apresenta algumas indicações de fundamentos e procedimentos que, se utilizados, poderão traduzir, “na prática, o princípio de estar interessado em que os educandos aprendam e se desenvolvam, individual e coletivamente”.²²⁰

Contudo, no dia-a-dia, esse interesse no desenvolvimento discente nem sempre se manifesta. Quantas vezes não se ouvem comentários de docentes, sobre suas exposições em sala de aula: “Vendo o meu peixe e pronto”! Tais atitudes carecem ser analisadas, no sentido de verificar se profissionais com essa postura estariam exercendo a docência

²¹⁷ BRAUER, 2012, p. 27.

²¹⁸ VEIGA, 2006, p. 88.

²¹⁹ LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 139.

²²⁰ LUCKESI, 2011, p. 139.

com responsabilidade e, portanto, contribuindo para que se cumprisse a função da universidade.

Outra questão que atinge a atividade docente diz respeito à autonomia universitária. Implica dizer que, em nome dessa autonomia, a docência universitária exige a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. A produção de conhecimento é uma característica que integra a função docente. A indissociabilidade sugere a atividade reflexiva e problematizadora do(a) futuro(a) profissional e “articula componentes curriculares e projetos de pesquisa e de intervenção, levando em conta que a realidade social não é objetivo de uma disciplina e isso exige o emprego de uma pluralidade metodológica”.²²¹

Nesse entendimento, a extensão e a pesquisa não podem se dissociar do ensino, porque elementos interligados que revigoram a prática pedagógica e consubstanciam seus argumentos. Portanto, não se pode pensar na extensão como diluídas ações da produção externa à universidade. Por isso, sendo o conhecimento científico gerado pela universidade, ele não tem por objetivo mera divulgação, mas visa aperfeiçoar sua capacidade de decisão em benefício da própria educação.

A docência e a empresa

Os estudos empreendidos sobre a educação têm mostrado suas diversas naturezas: conhecimento, saber, negócios, mercadorias. Certamente não se ignora que esse conhecimento, enquanto educação é, atualmente, um produto comerciável, disposto a produzir tantos resultados quanto for o investimento. Negociável, inclusive em bolsa de valores. Os investidores que dispõem de um capital sem a certeza de sua liquidez em aplicações financeiras, estão investindo na educação, não importando a qualidade do produto comercializado.

O posicionamento de Larrosa coloca que o “conhecimento é basicamente mercadoria e, estritamente, dinheiro; tão neutro e intercambiável, tão sujeito à rentabilidade e à circulação acelerada como o dinheiro”.²²² Nesse sentido, diante das várias funções impostas pelo exercício da docência, questiona-se se, implicitamente, a educação universitária está sendo analisada, inclusive quanto aos riscos de ser avaliada como um

²²¹ VEIGA, 2006, p. 89.

²²² BONDÍA, Larrosa Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Universidade de Barcelona, Espanha. (Trad.) João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. Revista Brasileira Jan/Fev/Mar/Abr 2002 Nº 19, p. 28.

bem comerciável. Nesse caso, a universidade estaria exercendo sua função formadora da sociedade? Ou, estaria, dessa forma, sendo equiparada a uma empresa?

Michel Peterson analisa a universidade, a partir do ponto de vista da atividade docente, e, em alguns momentos, deixa transparecer que a instituição apresenta características semelhantes a uma empresa. Ao ser convidado para uma aula magna na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 1995, associou a instituição universidade à ideia de responsabilidade do corpo docente e, ao referir-se à Universidade brasileira, disse:

[...] ser-me-á, todavia, pertinente ligar, ao final do percurso, a noção de responsabilidade à de Qualidade Total, duas noções gêmeas que – como, por exemplo, as de segurança, de realismo, de eficácia, [...] – se tornaram sinais de lucratividade máxima na nova desordem mundial, em que uma das questões mais irônicas poderia vir a ser aquela que, igualmente em 1993, colocava a Revista *Business Week*, em seu relatório especial sobre a luta global pelo capital.²²³

Veja-se, por exemplo, que o autor utiliza vocábulos bem característicos da linguagem comercial: Qualidade Total, lucratividade, capital e ainda o veículo de comunicação *Business Week*. Em outro momento do discurso, o orador indaga: “como se representa nosso corpo docente nesse quadro? E nossos administradores? Quem somos hoje, onde estamos e para onde queremos ir? Como abordar o problema da responsabilidade da qualidade tanto do ensino quanto da pesquisa universitários no âmbito da crise atual?”. Outros tantos questionamentos o palestrante apresenta, mas, em vez de aguardar respostas, ele afirma que não se trata de fazer com que se confrontem os segmentos da universidade – corpo docente, corpo discente e corpo administrativo – porque tal fato denotaria certa irresponsabilidade. E complementa: “Jogar esse jogo equivaleria não apenas a postular a homogeneidade dos corpos unidos ou desunidos em uma luta, [...] mas igualmente a não reconhecer os propósitos que os guiam, os desejos que eles nutrem, [...] e até mesmo a vontade que afirmam”.²²⁴

Peterson, durante sua fala, demonstra-se, constantemente, inquieto com a universidade ao associar a atividade docente com a responsabilidade. Ressalta, naquele momento, que não deseja “desempenhar um papel ingrato, de aliado”, e não pretende se opor ao poder,

²²³ PETERSON, Michel. A Universidade: da responsabilidade do corpo docente. In: DERRIDA, Jacques. *O olho da universidade*. Ricardo Iuri Canko e Ignácio A. Reis (Trad.) São Paulo: Estação da liberdade, 1999. p. 14.

²²⁴ PETERSON, 1999, p. 16.

porque nesse conjunto de mecanismos que “articulam o campo dos poderes” ele se encontra “circulando”. Contudo, atribui ao Estado a responsabilidade sobre a questão da crise na atualidade:

Nesta perspectiva, o estrelamento da responsabilidade implica, queiramos ou não, uma clara representação do corpo do Estado e de seus membros, representação que não pode, evidentemente, ocorrer, a não ser que assuma o problema da crise de identidade que atravessa não somente as sociedades ocidentais, como também o conjunto de sociedades contemporâneas.²²⁵

A linguagem erudita de Peterson, inspirada em Heidegger²²⁶, continua advertindo sobre a responsabilidade: referindo-se à essência da ciência, expõe sobre a vontade do corpo docente que deve despertar a simplicidade e amplitude do saber; e, para falar sobre a responsabilidade discente, atribui-lhe o dever de atingir a mais alta clareza e mais rigoroso saber, considerando que a vontade da essência deve trazer exigência e determinidade. São, portanto, corresponsáveis docentes e discentes nessa caminhada da aprendizagem.

Peterson propõe o discurso de Heidegger sobre a essência da ciência para ratificar o “combate responsável”, e dirigindo-se ao público indaga, quando se referia à autonomia da Universidade alemã, se o adjetivo “alemã” poderia ser substituído por “brasileira”. E, de forma enfática, perguntava: “Queremos a essência da universidade brasileira, ou não a queremos? [...] ou nos contentamos com modificar velhas orientações e acrescentar novas. O que ninguém nos impedirá de fazer”.²²⁷

Peterson continua seu discurso dirigido ao público da UFRS, associando universidade e responsabilidade. Assim, volta a indagar: “qual é a nossa responsabilidade num país, o Brasil, onde uma larga fatia da propriedade permanece informal?” Ressalta que a responsabilidade, perante determinada instituição é tomada por alguém de acordo com determinados imperativos. Mas essa “tomada” poderia constituir um compromisso e, por isso, indaga novamente: “como, por que, com que objetivo se assume, então uma

²²⁵ PETERSON, 1999, p. 13.

²²⁶ Discurso de posse de Heidegger como reitor da Universidade de Friburgo: “A vontade-da-essência do corpo docente deve despertar e reforçar-se visando à simplicidade e amplitude do saber que diz respeito à essência da ciência. A vontade-da-essência do corpo discente deve obrigar-se e atingir a mais alta clareza e o mais alto rigor do saber; e deve dar ao saber que ela tem, por conviência, do povo e de seu Estado, a forma da essência da ciência, trazendo-lhe exigência e determinidade. Essas duas vontades devem obrigar-se reciprocamente ao combate”. (PETERSON, 1999, p. 16)

²²⁷ PETERSON, 1999, p. 17-18.

responsabilidade? Quem a reivindica [...]? [...] que peso representa ela? [...] como se toma consciência dela?”²²⁸

O orador buscava, assim, infinitas respostas para inúmeras questões. E, entre tantas, ousou explicar: “tomar uma responsabilidade talvez seja doravante impossível – pelo menos se continuarmos a nos colocar sob o regime da obrigação, do imperativo”. Em conclusão: “se a tomada de responsabilidade é impossível, é porque a responsabilidade [...] é o próprio impossível [...]. Pois a palavra responsabilidade entretém, [...] uma inquietante e estranha familiaridade com culpabilidade”.²²⁹

Jacques Derrida, seguindo a ideia de Peterson reforça a proposta de universidade associada à responsabilidade. De igual forma, sugere várias questões: “quem somos na Universidade em que aparentemente estamos? Quem representamos? O que representamos? Somos responsáveis? Do quê e perante quem?” Acrescenta que, “se há uma responsabilidade universitária, ela começa pelo menos no instante em que se impõe a necessidade de ouvir essas questões, de assumi-las e de responder a elas”.²³⁰

Esses questionamentos levam Derrida a reportar-se ao *conflito das faculdades*, quando Immanuel Kant²³¹ se referia, em termos de responsabilidade, associando-a à ideia de universidade, que supunha o conjunto da ciência (de modo quase industrial) como um lugar em que seriam nomeados tantos mestres públicos e professores quantas fossem as áreas científicas.

Com efeito, *o conflito das faculdades*, proposto por Kant, logo na introdução, contempla mais que o aspecto conceitual do tema “universidade”: prevê sua organização e determina sua função. Se desse teor fossem destacados e analisados

²²⁸ PETERSON, 1999, p. 20.

²²⁹ PETERSON, 1999, p. 20-22.

Juridicamente, falar de culpabilidade implica destacar algumas características: quando alguém responde por uma conduta conforme sua participação; ou, ainda, quando a Lei prevê como crime culposo, aquele praticado sem a intenção, mediante negligência, imperícia ou imprudência. (Art. 23 e 121 do Código Penal, respectivamente)

²³⁰ DERRIDA, Jacques. *O olho da universidade*. Ricardo Iuri Canko e Ignácio A. Reis (Trad.) São Paulo: Estação da liberdade, 1999. p. 83.

²³¹ Immanuel Kant, 1798. “Não teve má ideia [...] aquele que concebeu o pensamento, e propôs sua realização pública, de tratar todo o conjunto da ciência [...] de modo quase industrial [...], pela divisão do trabalho [...], lugar em que seriam nomeados tantos mestres públicos [...], tantos professores quantas fossem as áreas científicas das quais eles seriam como que depositários [...] e que, juntos, formariam uma espécie de entidade científica comum [...], a Universidade (ou escola superior [...], que teria sua autonomia (pois somente sábios [...] sabem julgar sábios como tais) graças às suas faculdades (pequenas sociedades diversas segundo a diversidade das principais áreas do saber, entre as quais se dividem os sábios universitários) a Universidade seria autorizada [...] por um lado a admitir alunos-aprendizes das escolas inferiores que aspiram a elevar-se a ela e, por outro, a promover mestres livres chamados Doutores, após exame prévio e por sua própria autoridade [...] de um estatuto universalmente reconhecido [...], ou seja, a *criá-los*. [...] A universidade é assim *autorizada* a ter o poder autônomo de *criar* títulos”. (DERRIDA, 1999, p. 84)

alguns vocábulos ou expressões-chave, muito já estaria explicado sobre a temática, como se pode observar nos vocábulos: ideia; realização pública; conjunto de ciência; modo quase industrial pela divisão do trabalho; lugar para nomear mestres públicos; professores, como depositários de cada área científica; escola superior; autonomia; capacidade de julgar os sábios; conjunto de faculdades como pequenas sociedades diversificadas conforme a área do saber; autorizada para admitir alunos-aprendizes e promover Mestres livres chamados Doutores; poder autônomo para criar títulos.²³²

Com efeito, Peterson (dialogando com Heidegger) e Derrida (reportando-se a Kant) foram precisos ao buscarem na Filosofia sólidos fundamentos para dizer da responsabilidade que circula no entorno da universidade. Não se esqueceram de lembrar o *habitat* da universidade como instituição artificial, porque nas palavras de Derrida (Kant) “a própria ideia de governo está fundada em razão, e nada desse ponto de vista, depende do acaso”.²³³

Assim, pode-se dizer que, no contexto globalizado, essa complexa atividade profissional, no âmbito da docência, acentuada pela inclusão das Tecnologias da Informação e da Comunicação – TICs – impõem aos professores/professoras e estudantes reformular suas relações no meio social. Certamente, docentes, discentes e administração podem e devem conjuntamente buscar alternativas que possibilitem chegar a seguros caminhos que conduzam a todos para o feliz destino chamado universidade.

A imposição das TICs

Com o passar do tempo e em razão de novas condições de trabalho, algumas funções formativas convencionais, consideradas pedagógicas, como ter um domínio sobre a disciplina e saber explicá-la, tornaram-se mais complexas. Além disso, a chegada da era da tecnologia alterou a prática docente, até então, adotada.

Nesse contexto, Assmann traz à discussão a temática da “sociedade aprendente”, propondo uma gama de informação sobre as relações sociais humanas e relações sociais virtuais. Discute, concomitantemente, a questão da escolaridade e empregabilidade, bem como da inclusão ou exclusão social, considerando as inovações da Tecnologia da Informação e Comunicação-TIC. Ao abordar as relações estudantis, o autor lembra a

²³² KANT, 1993, p. 19.

²³³ DERRIDA, 1999, p. 85.

imagem da sala de aula, onde havia a necessidade de uma presença física. Nessa atividade, parte dos sentidos era suficiente para acompanhar o conteúdo das aulas. De um lado, o professor a falar; do outro, os olhos, os ouvidos e, às vezes, as mãos atendiam às necessidades do aprendiz. O ensino era, assim, desenvolvido pela passagem de informação de forma repetitiva e costumeira, durante séculos.²³⁴

Com efeito, Assmann indaga: “as tecnologias da informação e da comunicação (TICs), aumentam ou diminuem as chances de uma educação para solidariedade?” Como o próprio autor, entende-se que tudo vai depender de como esse fenômeno vai interagir nas relações humanas. Afinal, a máquina se interpôs entre os seres humanos, mas foram eles que a criaram e ela pode estar sempre sob o controle do seu criador.²³⁵

Quando se fala da sociedade aprendente, ou sociedade do conhecimento, ou sociedade da informação, tem-se em mente as exigências das novas tecnologias da comunicação e informação. Nesse novo panorama, encontram-se diferentes gerações: umas parecem nascer plenamente alfabetizadas; outras se encontram em processo de alfabetização; e ainda há as que rejeitam qualquer aprendizado na linha tecnológica. E, nessa heterogênea convivência as pessoas vão se comunicando no dia-a-dia. Vale registrar que inúmeros docentes ainda se encontram em diferentes fases. Mas, é importante dizer que a tecnologia, ao se interpor na sociedade, passou a ser uma exigência. Ao que parece, o(a) professor(a) que persistir em com ela não se compatibilizar, tornará mais difícil o exercício da sua atividade docente.

Com relação à empregabilidade, pode-se lembrar como se davam essas relações: a pontualidade de horário, o estabelecimento definido, as tarefas rotineiras, como normas orientadoras de um ritual a ser cumprido. Nem se cogitava a possibilidade de alguns procedimentos serem efetuados de forma diferente daqueles previstos nas inúmeras circulares norteadoras para toda atividade diária a ser desenvolvida. No aprendizado dos birôs do Banco do Brasil, dizia-se: não queira acertar fora das CICs (circulares de orientação de rotina); é preferível errar de acordo com elas. Essa era a educação, de modo geral, nas últimas décadas do século XX.

Nesses novos tempos, as atividades docentes não se restringem mais à presença física em sala de aula. Há algum tempo, o governo desejou levar a escola a quem não podia chegar até ela. Implantou um sistema de teleconferência com apresentação de fitas

²³⁴ ASSMANN, Hugo. *Paradigmas Educacionais e Corporeidade*. 3. Ed. Piracicaba: Ed. UNIMEP. 1995. p. 17.

²³⁵ ASSMANN, 1995, p. 17.

reproduzidas em videocassete. Mas essa tentativa não prosperou, considerando que os ouvintes não tinham com quem dialogar e, em se tratando de níveis inferiores da educação, a falta de explicação, para esclarecer as dúvidas, foi considerada como uma falha no processo.

Atualmente, vive-se em uma rede de comunicação. Os encontros entre as pessoas não mais acontecem, apenas, de forma presencial; eles podem se dar em tempo menos espaçoso. Eles poderão estar acontecendo continuamente, a todo instante e, sempre que necessário, poderão veicular informações, ou comunicar quaisquer eventos, sem que a distância venha dificultar os relacionamentos. Ao vivo e em cores toma-se conhecimento dos fatos ocorridos no mundo.

Vale ressaltar que o desempenho no manuseio dos equipamentos tecnológicos, depende, e muito, da curiosidade. Não é à toa que uma criança tem mais habilidade no trato com a máquina do que muitos adultos. É que a curiosidade lhe é inerente, enquanto o adulto quer descobrir como funcionam os recursos disponibilizados pelas TICs, somente no momento em que deles necessita.

Assim, Assmann aponta duas peculiares características da pós-modernidade: a) a existência de um consenso generalizado sobre os avanços da ciência em ritmos acelerados. “Por um lado, há um aumento vertiginoso de conhecimentos instrumentais. Mas ao mesmo tempo há um aumento em proporção semelhante de novas questões por pesquisar”. b) a curiosidade está se confrontando com a modéstia de saber que ignoramos muitíssimas coisas. “Não há nenhuma previsão de que nossas perguntas estejam chegando a um término. E, curiosidade é, antes de tudo, a capacidade de renovar constantemente as perguntas”.²³⁶

Outra razão favorável ao contexto da curiosidade é o fato “de um mundo de mesmices e repetições a um mundo criativo de curiosidade e inovação”. Como lembra Assmann, “qualquer estudante aplicado ao estudo descobre rapidamente que já não vivemos num mundo de respostas prontas, mas em outros de obrigatórias buscas”. Desse modo, verifica-se quão sábias são as recomendações do autor: “Este é o mundo no qual não cabe a petulância dos que acham que sabem tudo. O conhecimento criativo é visceralmente humilde e modesto e não petulante e dominador”.²³⁷

Nesse entendimento, tais ensinamentos sugerem ao(à) professor(a) o aprendizado da humildade. Pessoa alguma, no mundo, sabe tudo. Entende-se que a busca é uma meta.

²³⁶ ASSMANN, 1995, p. 17.

²³⁷ ASSMANN, 1995, p. 205.

Encontrar respostas é um desafio. A criatividade deve ser dosada pela modéstia, mesmo porque o mundo está pleno de teorias inacabadas. A criatividade é fator importante na atividade docente. Não se concebem mais aulas ministradas com métodos retrógrados. O alunado hoje é altamente criativo, curioso e termina cobrando do(a) professor(a) uma aprendizagem correspondente.

Cabe aqui lembrar o legado de Paulo Freire, quando fala sobre o computador e curiosidade.²³⁸ Antevia a era da tecnologia fazendo uma relação com os novos desafios para a curiosidade. Avançado no tempo, Freire tinha a certeza de quantos benefícios as TICs poderiam proporcionar às novas gerações: “Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas”.²³⁹

Com essas argumentações Assmann questiona: “por que não considerar sadia a curiosidade que se interessa por adquirir níveis mínimos de informação [...], ou como é possível que a telefonia celular se tenha expandido e universalizado em tão pouco tempo e funcione bastante a contento?” E ainda acrescenta Assmann: “pensar criativamente não tem nada a ver com rançosos vícios que se esmeram em simular contradições insuperáveis entre o pensamento crítico e a razão instrumental”.²⁴⁰

Do contexto de tantas informações poderão surgir muitos resultados: se a taxa de (des)emprego vai sofrer alteração; se a escola vai dispensar a sensibilidade; se os encontros vão perder o grau de afetividade; se essas inovações vão contribuir para uma inclusão ou exclusão social. Todas essas hipóteses só poderão ser respondidas depois de vivenciadas essas experiências de submissão ao mundo das novas tecnologias. Certamente, a História vai registrar e novas gerações virão a contar se essa passagem de milênio trouxe ou não vantagens econômicas ou sociais em razão das imposições da era da tecnologia.

Conclusão

Por muito tempo, os estudos sobre a profissão docente despertaram pouca atenção mesmo às pessoas envolvidas com a educação. A responsabilidade docente envolvia ministrar conteúdo em um espaço físico denominado sala de aula. Atualmente, essa

²³⁸ ASSMANN, 1995, p. 197.

²³⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 88.

²⁴⁰ ASSMANN, 1995, p. 209.

atividade agrega diversas tarefas, por exigência da própria legislação ou para cumprir metas na instituição educacional.

A prática docente compreende um conjunto de funções que perpassam as tarefas de ministrar aulas. A LDB estabelece que o(a) docente deve participar da elaboração do projeto pedagógico; elaborar e cumprir o plano de trabalho; zelar pela aprendizagem dos alunos; estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento; ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos etc.

Segundo as normas da instituição, o(a) professor(a) estende suas atividades pedagógicas, para orientar trabalhos de cunhos acadêmicos, inclusive em nível pós-graduação e para realizar funções administrativas como organizar eventos, o que resulta em elevar o conceito da Instituição. Socialmente, os docentes devem ser mais compreensivos e tolerantes diante das diferenças e das limitações discentes, porque a inclusão social é uma exigência para formar não apenas um profissional, mas para torná-lo cidadão capaz de contribuir para o próprio desenvolvimento do país.

Na universidade, o papel da docência é, pois, propiciar uma formação profissional com responsabilidade, que capacite os graduandos a enfrentar questões fundamentais a partir de uma prática social que reflete as ideias de formação, reflexão e crítica. Além disso, as exigências trazidas pelas novas tecnologias impõem aos(as) professores(as) desenvolver uma formação continuada, inclusive na área tecnológica, a fim de acompanharem a rápida evolução propiciada pelas Mídias.

Por fim, conclui-se que a atividade docente não compreende, apenas, transmitir informações, mas, com responsabilidade, preparar profissionais para serem cidadãos habilitados a se realizarem em qualquer ambiente em que se encontre: no trabalho, no lazer, na academia.

REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. *Paradigmas Educacionais e Corporeidade*. 3 ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995. 1995.

BRAUER, Markus. *Ensinar na universidade: conselhos praticos, dicas, métodos pedagógicos*. Marcos Marcionilo (Trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BONDIA, Larrosa Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Universidade de Barcelona, Espanha. (Trad.) João Wanderley Geraldi. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. *Revista Brasileira*. Jan/Fev/Mar/Abr 2002 N° 19.

BRASIL, Lei nº 9.394 de dezembro de 1996. Estabelece *as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira*.

DERRIDA, Jacques. *O olho da universidade*. Ricardo Iuri Canko e Ignácio A. Reis (Trad.) São Paulo: Estação da liberdade, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

KANT, Immanuel. *O conflito das faculdades*. Textos filosóficos. Artur Morão (Trad.) Edições 70, Ltda. Lisboa, 1993.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem: estudos e proposições*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA NETTO, Alvim Antônio de. *Novas tecnologias & Universidade*. Da didática tradicionalista à inteligência artificial: desafios e armadilhas. Petrópolis: Vozes, 2005.

PETERSON, Michel. A Universidade: da responsabilidade do corpo docente. In: DERRIDA, Jacques. *O olho da universidade*. Ricardo Iuri Canko e Ignácio A. Reis (Trad.) São Paulo: Estação da liberdade, 1999.

VEIGA, Ilma Passos A. Educação superior em debate. In: *Docência na Educação Superior*. Vol. 5. Brasília: INEP, 2006

UM OLHAR SOBRE OS PARÂMETROS CURRICULARES DO ENSINO RELIGIOSO: EIXOS E DIMENSÕES PARA UMA PRÁXIS EDUCATIVA

Gleyds silva domingues – (EST)²⁴¹

Resumo: O artigo tem por finalidade analisar a proposta curricular presente nos Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso, na tentativa de evidenciar as articulações efetivadas entre a dimensão teórico-metodológica e a realidade social, que serão incorporadas no fazer educativo e que se materializa no contexto da sala de aula. Parte-se da ideia, de que o conhecimento escolar não é neutro e nem destituído de intenção, antes se afirma como uma produção cultural, e por isso mesmo aponta para as tensões expressas, devido à presença de diferentes modos de ver e interpretar a vida. Tem-se como intenção elucidar a seguinte problemática: até que ponto a proposta curricular do ensino religioso contempla a diversidade de pensamentos e ideias presentes no contexto da sala de aula? E ainda, como são evidenciados finalidade e sentido na proposta curricular quanto ao processo de reconhecimento dessa mesma diversidade? Para tal intento, elegem-se os estudos de Silva, Moreira, Apple. Busca-se com a análise documental dos parâmetros, evidenciar, ainda, a forma como as temáticas são contempladas no interior dos currículos e como este currículo é projetado no intramuros da escola, a partir dos eixos e das dimensões estruturantes propostas. Objetiva-se com este estudo introdutório trazer contribuições a esta área do conhecimento, assim como levantar novas questões para novas pesquisas e investigações.

Palavras-Chave: Ensino Religioso- Parâmetros Curriculares- Currículo e conhecimento escolar

Abstract: This paper intends to analyze the curricular proposition present in the Curricular Parameters of Religious Teaching, in the attempt to find evidence of articulations effected between the theoretical-methodological dimension and social reality, which will be incorporated in the educative doing, and that is materialized in the context of the classroom. We set forth from the idea that school knowledge is neither neutral, nor destitute from intention. On the contrary, it is a cultural production, and because of that points to expressed tensions, once there are different manners of seeing and interpreting life. We have as intention elucidating the following problematic: to which point the curricular proposition for religious teaching contemplates the diversity of thoughts and ideas that exist in the context of the classroom? Even more, how are finality and curricular proposition evidenced as to the process of recognition of this same diversity? To answer these questions, we build on work from Silva, Moreira and Apple. We use documental analysis of parameters, to put into evidence the way themes are contemplated in the inside of curricula e how this curriculum is projected in the inner walls of school. We intend with this introductory paper to add contributions to this area of knowledge, as well as to raise new questions for new researches and investigations.

²⁴¹ Doutoranda em Teologia pelas Faculdades EST. Bolsista da CAPES. Mestre em Educação. Professora do Ensino Superior. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Religião e Gênero da NUPER; Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Interpretação, Atualização e Transmissão dos Ensinos Bíblicos e Eclesiologia e Práticas Pastorais das Faculdades Batista do Paraná e Participante do Grupo de Pesquisa, Currículo, Identidade Religiosa e Práxis Educativa das Faculdades EST.

Key-words: Religious Teaching- Curricular Parameters- Curriculum and school knowledge

Introdução

“Quem sabe o que quer e aonde quer chegar, escolhe o caminho certo e o jeito de caminhar” (Thiago de Mello)

A sistematização de um currículo do Ensino Religioso direcionado a escolas não confessionais e de natureza pública, sempre foi um terreno de embates no campo educacional, principalmente pela alegação do Estado brasileiro ser declarado constitucionalmente como um país laico, ou seja, que não elege e nem mesmo adota uma religião de caráter oficial.

A perspectiva de um país laico, por outro lado, traz consigo a não valorização da dimensão espiritual da formação humana. Tanto é assim, que a ênfase desta formação recai em uma proposta de desenvolvimento do ser humano nas áreas cognitivas, físicas e emocionais ou afetivas, as quais se materializam nos projetos pedagógicos que são levadas a efeito no contexto das salas de aula.

Os projetos pedagógicos, então, descrevem não apenas a finalidade da formação, mas as competências, as habilidades e as aptidões que devem ser perseguidas, a fim de que a formação vislumbrada possa de fato ser concretizada na realidade educativa. Não é por acaso, que os pilares da educação apontam para esta direção ao estabelecer como centro nuclear do processo educativo o aprender a aprender, o qual é desdobrado nas ações de ser, fazer, conviver e conhecer.

Interessante, que o próprio centro nuclear do processo educativo ao descrever as ações aponta para as dimensões que são atinentes à vida em sua totalidade, e por isso deve contemplar a multiplicidade de linguagens, códigos e significados que são construídos pelos diferentes grupos sociais. Isso indica que, a dimensão espiritual/religiosa é uma marca presente na história dos grupos, a qual é transmitida de geração a geração.

A dimensão espiritual/religiosa, então, faz parte da vida e por isso torna-se relevante na constituição da identidade dos povos, o que implica em pensar nesta dimensão como parte essencial do viver humano, porém a sua inserção no contexto da escola pública deve ser refletida, a fim de que o sentido dado a esta dimensão possa de fato contribuir com o desenvolvimento do ser humano, distanciando-se de práticas proselitistas e apresentando uma proposta pedagógica inclusiva.

Uma tentativa de construção de uma proposta pedagógica inclusiva para o Ensino Religioso é derivada dos parâmetros nacionais do ensino religioso, cuja defesa é uma visão multicultural sobre as religiões. Contudo, há de se pensar na sua amplitude, no

que diz respeito aos eixos e às temáticas apresentados. Isso leva a questionar sobre as seguintes problemáticas: até que ponto a proposta curricular do ensino religioso contempla a diversidade de pensamentos e ideias presentes no contexto da sala de aula? E ainda, como são evidenciados a finalidade e o sentido da formação humana, na proposta curricular quanto ao processo de reconhecimento dessa mesma diversidade? Busca-se com a reflexão compreender a forma como os parâmetros curriculares nacionais do Ensino Religioso orientam o fazer educativo, destacando as temáticas que são consideradas de valor e, ainda, indispensáveis ao processo de formação humana. Eis uma discussão que se inicia e quem sabe deva ser ressignificada no próprio contexto onde ela ganhou corpo e voz.

A questão curricular e o ensino religioso

Falar em currículo requer o entendimento da concepção pedagógica que se afirma na realidade e como esta concepção é determinante na construção de propostas e planos no campo educacional, que se consolidam no intramuros de uma escola. Isso porque, no âmbito do currículo não há como se falar de neutralidade, antes se deve ter em mente que o currículo transita num terreno contestado, que reconhece tanto as relações de poder, como as próprias contradições deste mesmo poder.

É no campo do currículo que se pode perceber, também, a criação e a construção de uma cultura, que se materializa no espaço da escola. Isso indica que, o currículo apesar de veicular uma cultura escolar, ele se defronta com a cultura da escola, que carrega uma identidade manifesta em suas práticas, assim como a visão e a concepção de formação humana que se acredita e se objetiva efetivar a partir de uma ação pedagógica. Neste entendimento, pode-se perceber que há duas formas de olhar o currículo, enquanto instrumento legitimador das práticas sociais. O primeiro olhar é voltado para o sentido oficial dado ao currículo. Neste sentido, “o currículo, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder” (MOREIRA e SILVA, 2002, p.29). Esta primeira forma de olhar pode ser encontrada nos documentos e nas políticas educacionais, as quais tem uma amplitude de longo alcance. Assim, o que se constata é que o currículo inserido no contexto do discurso oficial é um veículo portador de uma ideologia de poder, que tenta assegurar uma uniformidade aos processos educativos a serem consolidados no âmbito escolar.

A segunda forma de olhar o currículo se apresenta com o sentido de sua materialização real, pois ele é transportado do campo formal para a realidade, tal como se efetiva na escola, o que indica certo distanciamento entre o que foi proposto inicialmente e a prática cotidiana, que envolve as relações entre sujeitos, objetos e realidade social. Afinal, pode-se dizer que o currículo se apresenta como “um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação, recriação, e, sobretudo, de contestação e transgressão” (MOREIRA e SILVA, 2002, p.28).

O currículo, então, não pode ser considerado apenas como um papel organizador e estruturador das práticas educacionais e destituído de intencionalidade, visto que o espaço em que está localizado de forma alguma é estanque, homogêneo, neutro e singular. Antes, é neste espaço em que ocorrem as desestabilizações do fazer docente e discente, que tanto pode resultar na manutenção como na transformação da ordem social.

O currículo é um instrumento portador de uma ideologia, tornando a escola o espaço de significação ou de negação desta mesma ideologia. Por ideologia entende-se “os conjuntos de significados vividos, práticas e relações sociais que são muitas vezes internamente inconscientes” (APPLE, 2002, p.32), por esta razão é que se deve identificar a ideologia que marca o fazer educativo da escola, uma vez que por trás de uma proposta curricular tem-se uma intenção definida sobre o sentido de ser da formação humana.

A ação do currículo no contexto da escola é imperativa, pois nele se materializa a cultura escolar expressa na prática educativa cotidiana, que envolve as diferentes relações estabelecidas entre os sujeitos, o conhecimento, as experiências de vida e as práticas pedagógicas, as quais dão sentido ao corpo de conteúdos selecionados, legitimados e valorizados como válidos e importantes ao processo de formação humana.

Um dado interessante é que ao eleger uma gama de conteúdos, o critério escolhido pelos curriculistas é o da universalidade, uma vez que se é válido para uma determinada comunidade, torna-se válido para todos. É neste raciocínio que se criam as políticas curriculares nacionais, cujo objetivo é estabelecer uma base comum que seja referência para todo o país.

Esta base comum é reafirmada tanto pelas diretrizes como pelos parâmetros curriculares, que traçam não apenas os objetivos a serem perseguidos, mas toda uma linha lógica que estrutura a organização curricular a ser observada pelas instituições de

ensino. Essa linha de logicidade é que irá nortear o trabalho educativo que se efetivará no âmbito da sala de aula.

Neste raciocínio, algumas questões vêm à tona como: até que ponto a logicidade evocada nos parâmetros curriculares, de fato é representativa das diferentes vozes e grupos? Qual é o ponto de partida para abranger certos conteúdos e descartar outros? Em cima do que é feita a escolha ou seleção? Eis algumas perguntas que talvez possam ser aclaradas, mediante a perspectiva de análise adotada, o que indica que nem mesmo esta análise é desprovida da intencionalidade do avaliador sobre o conteúdo avaliado. Assim, “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo ideal é uma operação de poder”. (SILVA, 2003, p.16)

Novamente, a relação de poder é destacada no processo de construção curricular, o que sinaliza para a presença de um sentido a ser incorporado e até mesmo absorvido no trabalho educativo, mesmo que este sentido não esteja tão evidente ou declarado. O certo é que este sentido torna-se a diretriz dos fazeres docentes, que se consolidam no espaço de sala de aula, quer seja de forma consciente ou inconsciente. O sentido é o que se pode denominar de concepção ideológica.

Ao transpor estas questões para o contexto do Ensino Religioso, deve-se ter clareza sobre o processo de seleção, composição e organização do currículo, reconhecendo, ainda, que tal processo não é neutro, desinteressado e nem mesmo destituído de valor e é com este entendimento que se passa a avaliar os parâmetros curriculares do Ensino Religioso, numa tentativa de identificar a lógica de sua construção.

Parâmetros curriculares do ensino religioso ou das culturas religiosas

Os parâmetros curriculares do Ensino Religioso são fruto de uma construção coletiva de diferentes tradições religiosas. Essa construção foi mediada pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso- FONAPER, que tem como finalidade manter a discussão sobre ideias, propostas e ideais que visem à operacionalização do Ensino Religioso no contexto das escolas.

O FONAPER torna-se um órgão de representatividade do Ensino Religioso na esfera da sociedade civil, o qual assegura legitimidade às decisões relacionadas a esta disciplina, reafirmando-a enquanto componente curricular, no que diz respeito a sua relevância no fazer educativo das escolas situadas em diferentes regiões brasileiras.

O FONAPER pode ser considerado, ainda, uma entidade articuladora do Ensino Religioso, cuja contribuição é advinda de investigações, projetos, relatos de experiências, dentre outros. É nesta função de articulação que novos rumos são delineados para a disciplina do Ensino Religioso, tanto é assim, que o processo de construção dos parâmetros curriculares é visto como um marco histórico, pois pela primeira vez foram demarcados os eixos desta disciplina, recebendo tratamento igual ao de qualquer outro componente disciplinar curricular. Os eixos elencados nos parâmetros curriculares nacionais do Ensino Religioso são: cultura e religião; escrituras sagradas; teologias; ritos; e *ethos*. Estes cinco eixos nortearão a elaboração de conteúdos a serem desenvolvidos no âmbito desta disciplina.

No processo de construção da proposta são apresentadas algumas justificativas, dentre elas, destacam-se: a construção da disciplina do Ensino Religioso pelo viés da escola e não de uma ou de outra tradição; o conhecimento e o diálogo como elementos indispensáveis ao pensar sobre o Ensino Religioso; o tratamento disciplinar como fonte de informação e não adestramento; a perspectiva da visão de totalidade integradora dos níveis de conhecimento; a proposta de uma convivência respeitosa e inclusiva entre as pessoas, independente do credo ou da tradição religiosa; e por fim, o conhecimento sobre as respostas dadas pelas diferentes tradições à vida. (FONAPER, 1997)

Ao se deter na análise sobre os eixos eleitos pode-se perceber que há uma tentativa de abranger e incluir as diferentes tradições religiosas, embora, em algumas delas, nem todos os eixos podem ser verificados, devido à ausência de sistematização do corpo de ideias doutrinárias defendidas, transitando o ensino na perspectiva da tradição oral. Isso indica que, mesmo no processo de construção dos eixos parte-se daquilo que se conhece da realidade, sendo este conhecimento o ponto de partida para se pensar sobre o objeto em questão.

Ao explicitar sobre os conteúdos relacionados a cada eixo, percebe-se, ainda, a intenção de não apenas evidenciar as temáticas sob a perspectiva religiosa, mas possibilitar a discussão com os outros campos do saber, o que confere ao Ensino Religioso um caráter mais epistemológico que teológico, mas cultural que religioso. Isso indica que não se restringe a falar de ensino religioso, mas da constituição de uma ou de diversas culturas religiosas.

Para que isto possa ser mais bem visualizado são transplantados dos parâmetros curriculares, as sugestões de áreas do saber que darão origem aos conteúdos situados nos cinco eixos escolhidos. Assim é que:

Eixo Cultura e Religião

Filosofia da tradição religiosa: ideia do Transcendente na visão tradicional e atual; História e tradição religiosa: a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos; Sociologia e tradição religiosa: a função política das ideologias religiosas; Psicologia e tradição religiosa: as determinações da tradição religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo.

Eixo Escrituras Sagradas

Revelação: autoridade do discurso religioso fundamentada na experiência mística do emissor que a transmite como verdade do Transcendente para o povo; História das narrativas sagradas: o conhecimento dos acontecimentos religiosos que originaram os mitos e segredos sagrados e a formação dos textos; Contexto Cultural: a descrição do contexto sócio-político-religioso determinante na redação final dos textos sagrados; Exegese: a análise e a hermenêutica atualizadas dos textos sagrados.

Eixo Teologias

Divindades: a descrição das representações do Transcendente nas tradições religiosas; Verdades de fé: o conjunto de mitos, crenças e doutrinas que orientam a vida do fiel em cada tradição religiosa; Vida além morte: as possíveis respostas norteadoras do sentido da vida: a ressurreição, a reencarnação, a ancestralidade e o nada.

Eixo Ritos

Rituais: a descrição de práticas religiosas significantes, elaboradas pelos diferentes grupos religiosos; Símbolos: a identificação dos símbolos mais importantes de cada tradição religiosa comparando seu(s) significado(s); Espiritualidades: o estudo dos métodos utilizados pelas diferentes tradições religiosas no relacionamento com o Transcendente, consigo mesmo, com os outros e o mundo.

Eixo Ethos

Alteridade: as orientações para o relacionamento com o outro, permeado por valores; Valores: o conhecimento do conjunto de normas de cada tradição religiosa apresentado para os fiéis no contexto da respectiva cultura; Limites: a fundamentação dos limites éticos propostos pelas várias tradições religiosas. (FONAPER, 1997, p.4-9)

Os conteúdos apresentados versam sobre uma multiplicidade de lentes de interpretação sobre a dimensão da espiritualidade, o que indica a necessidade de se ter conhecimento sobre estas diferentes visões para que o ensino seja de fato significativo, embora se reconheça que no processo de formação de professores/as, isto ainda está bem longe de acontecer, o que torna esta proposta até certo ponto utópica, principalmente porque na grande maioria das regiões brasileiras, o Ensino Religioso é ministrado por qualquer professor/a que tenha licenciatura, com a finalidade de complementar sua carga horária semanal. E sobre isto, deve-se refletir, uma vez que:

[...] assumir o Ensino Religioso na perspectiva da formação, da busca de um significado de vida, do desenvolvimento da personalidade com critérios seguros, do compromisso com a plena realização, tem implicações com os conteúdos e as metodologias veiculadas, isto é, exige-se a coerência e a consistência entre teoria e prática, intenções e ações, o que perpassa pela transformação de seu articulador, de seu interlocutor, de seu mediador que é a pessoa do educador, o professor do Ensino Religioso como catalisador, pela sua sensibilidade, perspicácia e criatividade. (VIESSER, 1994, p.8)

Diante disto, pode-se inferir que o currículo sozinho não assegura a dinamicidade do processo educativo, antes se faz necessário que o/a professor/a acredite na proposta curricular a ser veiculada e legitimada no contexto de sala de aula, a partir da própria ação de significação, o que demanda refletir sobre a intencionalidade do/a professor/a, frente ao conteúdo a ser ministrado no Ensino Religioso, pois se no ato de ensinar este conteúdo não significa, a possibilidade de o mesmo ser relegado ao segundo plano é muito grande.

Para além da discussão sobre o lugar do Ensino Religioso e a forma como este componente disciplinar se apresenta na realidade social, deve-se, sobretudo, pensar no processo de formação de professores/as, porque são estes que materializarão o currículo formal. Deve-se, ainda, abrir a discussão para aqueles/as que de uma forma direta trabalham com os conteúdos desta disciplina no contexto das salas de aula, a fim de verificar se os eixos eleitos nos parâmetros curriculares, de fato estão alcançando os objetivos propostos.

É preciso, ainda, compreender que a dimensão da espiritualidade não se restringe a uma nomeação de uma tradição religiosa, antes, é ela constituinte do ser humano, que por essa razão não pode negar a sua essência. Isso porque,

[...] ele recairia na mera natureza (imagem naturalista do ser humano – exemplo: a moral sexual papal; comportamento sexual moderno) ou acabaria parando na funcionalidade (imagem técnica do ser humano, o ser humano como máquina, como computador, a religião organizada segundo leis do mercado e corrompida politicamente). (FRAAS, 2006, p.49).

O olhar do Ensino Religioso, então, deveria estar voltado para a dimensão da espiritualidade e não da/s tradição/ões religiosa/s, o que permite pensar na ressignificação desta disciplina, como da sua proposta curricular, uma vez que esta dimensão é parte estruturante do ser humano e se é parte, significa que se integra ao todo, do qual homens e mulheres são constituídos.

Ressignificar a proposta curricular é romper com o conhecimento fundado na tradição, seja ela de qual natureza for, e iniciar um caminho que de fato leve em consideração a dimensão da espiritualidade, sem entrar no mérito da tradição de diferentes crenças religiosas, pois a espiritualidade é o ponto de equilíbrio a ser encontrado em cada ser humano em relação consigo mesmo, com o outro e com a realidade circundante. Talvez, este seja o papel a ser desempenhado pelo Ensino Religioso, o que abre agora um novo espaço de busca e reflexão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O campo do currículo situa-se num espaço de ampla discussão, por isso não se pode limitar sua análise ao prisma de um olhar da universalidade, com sentido de um viés inclusivo e integrador, visto que na realidade esta ideia, ainda, não se consolidou no terreno da escola.

É preciso, sim, que haja uma aproximação efetiva das propostas curriculares com o contexto da escola, uma vez que é neste terreno que ocorre a materialização do currículo, por isso não se deve apenas pensar na formalidade e sistematização deste instrumento, mas na forma como ele é assumido por seus protagonistas: docentes e discentes.

Afinal, a sistematização de uma proposta curricular não se torna a garantia de sua efetivação no contexto da escola, antes é a ação significada na relação estabelecida entre cada docente e discente, que torna o currículo um meio de viabilização ou não de um determinado conhecimento ou saber.

Há de se atentar, ainda, que o currículo carrega intencionalidade, ideologia e relações de poder, por isso não há como esperar uma atitude romântica e desinteressada de suas propostas direcionadas ao contexto escolar. É preciso, sim, tecer leituras reflexivas sobre o quê ensinar e o porquê ensinar certos conteúdos e não outros.

Ao se reportar ao espaço do Ensino Religioso, faz-se mais que necessário compreender o seu sentido, isto é, a sua finalidade no processo de formação humana, distanciando-se de práticas que não buscam o desenvolvimento da espiritualidade, mas de uma tradição religiosa.

A disciplina do Ensino Religioso, então, não deve ser considerada, como um componente curricular voltado apenas para a difusão de tradições religiosas, antes deve ser um espaço de exercício e reflexão sobre o ser humano e a vida, o que demanda desenvolver um trabalho sobre a dimensão da espiritualidade. Para tal intento, o processo de formação de professores deve pensar nesta dimensão, construindo a partir do diálogo, com outros/as formadores/as, propostas que de fato possam ser concretizadas no âmbito da escola.

A dimensão da espiritualidade não se restringe ao ato da crença, antes é o caminho para o autoconhecimento, o respeito ao outro e a vida e a busca pelo conhecimento que conduz a consciência sobre os sentidos da imanência e da transcendência. A dimensão da espiritualidade se apresenta, então, como uma área de escolha do ser humano, frente à sua visão de mundo e de realidade. Isso sim deve ser o norte escolhido no Ensino Religioso para que se efetive a construção e a sistematização de seu currículo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michel W. Educação e Poder. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

fórum permanente do ensino religioso. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Religioso. 2. ed. São Paulo: AM Edições, 1997.

FRAAS, Hans Jürgen. Teorias sobre Religiosidade. In: Religião, Cultura e Educação. São Leopoldo: UNISINOS, 2006, p. 41-56.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIESSER, Lizete Carmem. Um paradigma didático para o ensino religioso. Petrópolis: Vozes, 1994.

MÚSICA, EMOÇÃO E ESPIRITUALIDADE

Maryléa Elizabeth Ramos Vargas²⁴²(EST)

Resumo: Este artigo tem como propósito apresentar parte da pesquisa realizada para compor o estudo sobre o uso da música como fenômeno para estímulo da espiritualidade. Para atender o objetivo pretendido em sua construção busca apoio em pesquisas sobre bases neurológicas da música, reflexo nas emoções e influencias na espiritualidade. Utiliza como base material bibliográfico sobre o assunto, que possa oferecer subsídios para reflexões e análise e contribuir na elaboração do trabalho que também dará na formação em doutorado da proponente.

Palavras-chave: Música. Cérebro. Espiritualidade.

Abstract: This article aims to present part of the research conducted to compose the study on the use of music as a phenomenon of spirituality for stimulus. To meet the intended objective in its construction seeks support in research on neurological bases of music, reflecting the emotions and influences in spirituality. Uses based publications on the subject, which can offer subsidies for reflection and analysis and contribute to the development of the work that will also give the proponent of doctoral training.

Key-works: Music. Brain. Spirituality.

²⁴² Psicóloga e Musicoterapeuta, Doutoranda em Teologia, Docente da Faculdades EST, Grupo de Pesquisa: Religião e Educação na América Latina; Email: maryleavargas@yahoo.com.br.

Apresentação

Pode a música ser um elemento facilitador para desenvolver a espiritualidade? Ela tem a capacidade de contribuir para que as pessoas possam se sentir em maior conexão com o divino?

Os povos primitivos consideravam a música como um meio para estabelecer o contato e a comunicação com os deuses e as divindades, era também um elemento terapêutico, capaz de produzir modificações no comportamento humano, além de ser usada para abrilhantar festividades e cerimoniais religiosos e profanos. Na Idade Média, a igreja reconhecendo a influência e potencialidade da música, passa a exercer um controle sobre sua produção restringindo o seu uso. Hoje, livre de controles, pode-se considerar que a música está presente em todos os contextos e é, no religioso, elemento fundamental na organização de cerimoniais e cultos.

Respostas humanas à música e sua relação com a emoção, espiritualidade e religião tornam-se desafiadoras para uma compreensão dos efeitos da música sobre a psique humana.

Para buscar responder estas questões neste trabalho serão discutidas questões relacionadas ao efeito da música no cérebro, o impacto sobre a emoção e como elemento importante nos cerimoniais religiosos, os efeitos sobre a espiritualidade.

Esta proposta tem como objetivo agregar saberes e contribuir na estruturação do trabalho de pesquisa para compor a dissertação requisitada para a formação da articulista.

Para atender este trabalho foram realizadas pesquisas através de material bibliográfico que pudessem oferecer embasamento teórico a partir de investigações reconhecidas e conceituadas sobre os efeitos da música no cérebro, o reflexo sobre as emoções e influências no contexto religioso como elemento estimulador da espiritualidade.

Efeitos neurológicos da música

O recurso com o qual se constitui a música é o som e este só é assimilado através da percepção. A partir da vibração de um estímulo sonoro, o som se propaga e este poderá ser ou não percebido e interpretado, o que dependerá da condição auditiva do receptor. Entretanto a captação de estímulos sonoros e sua transformação em impulsos nervosos não são suficientes para uma interpretação do som, pois é fundamental a capacidade

mental para seu reconhecimento, sendo requisitadas tanto as condições físicas como cognitivas e mentais. O som como qualquer outra percepção requer de uma interpretação subjetiva do estímulo recebido, para receber uma significação e conseqüentemente pode-se considerar que “o som não se encontra fora de nós, e sim dentro do cérebro de cada um”.²⁴³

Diariamente, independente de qualquer desejo pessoal somos afetados pelas mais diversas influências sonoras, que podem nos trazer prazer ou desconforto. Vivemos constantemente submetidos a um bombardeio sonoro.²⁴⁴ Assim como qualquer outro impacto sonoro, a música acessa ao nosso sistema nervoso através de nossos aparelhos auditivos (ouvidos), sem encontrar barreiras. A qualidade da percepção dependerá também da qualidade do conjunto auditivo, assim como da importância que o som percebido pode representar para cada um. Ainda assim, independente de apreço ou não, cognição ou afeto a música sempre toca.

“Os sistemas anatômicos e os processos fisiológicos que compõem o eu do que é inerentemente função humana são refletidas dentro do conteúdo e sistemas de música.”²⁴⁵

As razões pelas quais a música afeta tão significativamente aspectos neuronais e fisiológicos é objeto de estudo de cientistas de diferentes áreas.

Pesquisas em neurociência apontam que “a música ativa as mesmas zonas cerebrais que participam do processamento das emoções”²⁴⁶, sendo que “regiões diferentes do cérebro estão envolvidas nas reações emocionais.”²⁴⁷ Reconhece-se que a música “não evoca emoções apenas de acordo com a história pessoal de cada um, mas que ela de fato as provoca.”²⁴⁸ O contato com a música pode sem dúvida reverter-se em fonte de prazer, referidas por um suposto “circuito de *apaziguamento*”, conforme pesquisa realizada por estudantes em Marselha, na França e destacada por Herculano-Houzel²⁴⁹:

²⁴³ ANDRÉS, Víctor Pliego de. Bases físicas y parâmetros acústicos de La música. In: TORO, M. Betés de (Comp.). **Fundamentos de musicoterapia**. Madrid: Ediciones Morata. 2000, p. 40.

²⁴⁴ SACKS, Oliver. **Alucinações Musicais: relatos sobre a música e o cérebro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

²⁴⁵ SCHNECK, Daniel J.; BERGER, Dorita S. **The music effect: Music Physiology and Clinical Applications**. London: Jessica Kingsley Publishers. 2006, p.27.

²⁴⁶ VIELLARD, Sandrine. Emoções Musicais. In: *Viver Mente e Cérebro: O poder da música*, Edição nº 149, São Paulo: Ediouro, 2005, p. 52-57, p 56.

²⁴⁷ WEIBERGER, Norman M. Cérebro Afinado. In: *Mente e Cérebro, Segredos dos Sentidos: Como o Cérebro Decifra o Mundo ao Redor*, Edição Especial nº 12, São Paulo: Ediouro, s.d., p. 47-53.

²⁴⁸ VIELLARD, 2005, p. 56.

²⁴⁹ HERCULANO-HOUZEL, Suzana. De bem com seu Cérebro. In: *Mente e Cérebro: Desvendando o Cérebro*, Edição Especial nº 19, São Paulo: Ediouro, s.d., p. 26-35, 1992, p. 29.

A hipótese dos pesquisadores é de que o córtex auditivo interage com o complexo amigdalóide especializado nas reações de medo e este deixa de estimular o hipotálamo, que por sua vez interrompe a secreção do hormônio ACTH pela hipófise. Sem o ACTH, as glândulas supra-renais interrompem a liberação de cortisol, o hormônio do stress.

Dessa forma é possível considerar que estímulos resultantes da experiência musical repercutem em ação e efeitos específicos no cérebro.

Levitin (2007) lembra que a amígdala, reconhecida como sendo base das emoções, “é ativada pela música” e está localizada “ao lado do hipocampo, considerado a estrutura crucial do armazenamento da memória”,²⁵⁰ sendo que pesquisas em Neurociência apontam “que nossa memória está intimamente ligada ao nosso sistema emocional”.²⁵¹ Este autor sustenta que “a memória afeta tão profundamente a experiência de audição de uma música que sem ela não haveria música.”²⁵²

Pesquisa realizada pelo grupo liderado por Isabelle Peretz, no Laboratório de Neuropsicologia da Música e da Cognição Auditiva da Universidade de Montreal, investigou as contribuições dos parâmetros de andamentos e de modo relacionados às emoções. Entre os resultados foi verificado que as “crianças identificam bem cedo os índices emocionais na estrutura musical, e sua percepção desses índices aumenta durante o desenvolvimento”. (apud Viellard)²⁵³ Em suas conclusões Viellard refere que “A música produz, de fato, reações fisiológicas cuja amplitude parece depender do conteúdo emocional.”²⁵⁴ Pesquisadores têm encontrado evidências de atividades em regiões cerebrais que controlam cada movimento quando uma pessoa escuta música sem mover qualquer parte de seu corpo. “Uma grande maioria de estímulos sonoros (musicais ou não musicais) age sobre o sistema nervoso, sendo canalizados através dos níveis sub-corticais.”²⁵⁵

Para o neurocientista, musicista e pesquisador da Universidade de Harvard Mark Jude Tramo (apud CROMIE, 2008) os bebês vêm já ao mundo com uma identidade sonora e

²⁵⁰ LEVITIN, Daniel J. *Uma Paixão Humana: O seu Cérebro e a Música*. Lisboa: Editorial Bizancio, 2007, p. 174.

²⁵¹ LEVITIN, 2007, p. 174.

²⁵² LEVITIN, 2007, p. 173.

²⁵³ VIELLARD, 2005, p. 55.

²⁵⁴ VIELLARD, 2005, p. 55.

²⁵⁵ LEINING, Clotilde E. *A Música e a Ciência se encontram: um estudo integrado entre a Música, a Ciência e a Musicoterapia*. Curitiba: Juruá, 2008, p. 251.

respondem à música ainda no útero de suas mães. “A música está em nossos genes”,²⁵⁶ sendo que alguns circuitos cerebrais respondem de modo específico à música. Sendo o cérebro humano dividido em dois hemisférios, onde o direito tradicionalmente é identificado como o centro de apreciação musical, apesar de que não existe ainda identificado um centro musical. “A interdependência de cada hemisfério é particularmente evidente no processamento da música.”²⁵⁷ Achados em neurociência constata que diferentemente da linguagem, a música “exige ambas as metades do cérebro”,²⁵⁸ e como não tem um centro de processamento, assim como a linguagem, seu impacto é “distribuído por todo o cérebro”.²⁵⁹

A música além de ativar o cérebro como um todo, faz conexões com áreas responsáveis pela emoção e memória e é recurso importante estimulador da dopamina, neurotransmissor responsável pela produção do prazer. Pesquisas apontam que a música estimula as mesmas áreas do cérebro onde são acionadas as emoções, sendo que “regiões diferentes do cérebro estão envolvidas nas reações emocionais.”²⁶⁰ “Uma das hipóteses neurobiológicas postula a existência de uma via cerebral específica para o processamento de emoções musicais”.²⁶¹

Efeitos emocionais da música

São tão marcantes os efeitos da música sobre as emoções humanas e tão impressionantes as mudanças que por vezes produzem na personalidade que não é de se surpreender na história de psicologia e da psicoterapia uma considerável quantidade de estudos relacionados ao uso da música na psiquiatria. “Do ponto de vista psicológico, se pode destacar a evidência da música como catarse de emoções não expressadas verbalmente e como uma influência que pode produzir mudanças na personalidade”.²⁶²

²⁵⁶ CROMIE, William J. *Music on the brain: researches explore the biology of music*. Disponível em: <http://www.news.harvard.edu/gazette/2001/03.22/04-music.html> acesso em: 15 de julho de 2014.

²⁵⁷ RATEY, M.D. John J. *A User's guide to the Brain*. New York: Vintange Books, 2002, p. 97.

²⁵⁸ LEVITIN, Daniel J. *Uma Paixão Humana: O seu Cérebro e a Música*. Lisboa: Editorial Bizancio, 2007, p. 136.

²⁵⁹ RATEY, M.D. John J. *A User's guide to the Brain*. New York: Vintange Books, 2002, p. 265.

²⁶⁰ WEIBERGER, Norman M. Cérebro Afinado. In: *Mente e Cérebro, Segredos dos Sentidos: Como o Cérebro Decifra o Mundo ao Redor*, Edição Especial nº 12, São Paulo: Ediouro, s.d., p. 47-53.

²⁶¹ VIELLARD, 2005, p. 52-57, p 57.

²⁶² VERCHER, Francisco Blasco & HUGUET, L. Vicente Sanjosé. Música y afectividad: La música como médio de exploración de las emociones humanas. In: TORO, M. Betés de (Comp.). **Fundamentos de musicoterapia**. Madrid: Ediciones Morata. 2000, p. 151.

Uma análise das diferenças entre os estímulos musicais relativos ao ritmo e melodia é também objeto de investigação quanto às respostas emocionais ou intelectuais das pessoas. Alguns teóricos chegaram a estabelecer um parâmetro entre aspectos estruturais da música relacionados aos aspectos da vida das pessoas, considerando o ritmo relacionado à vida física, a melodia, relacionada à vida afetiva e a harmonia, pautados na vida intelectual e de relação.²⁶³

Segundo Willems (1981)²⁶⁴, do ponto de vista psicológico, a audição tem a maior importância em relação aos aspectos sensorial, afetivo e mental.

Para Juslin e Västfjäll²⁶⁵ a música evoca emoções através de mecanismos que não são exclusivos para a música. Estes autores afirmam que um estudo das emoções musicais poderia beneficiar o campo emoção como um todo, assim como proporcionar novos paradigmas para a indução da emoção. Citam autores que referem que:

Vários estudos têm sugerido que o mais comum objetivo de experiências musicais é influenciar emoções: as pessoas usam a música para mudar as emoções, para liberar as emoções, para combinar com sua emoção atual, para desfrutar ou confortar-se, e para aliviar o stress.²⁶⁶

Desde a antiguidade se procurou entender e explicar a capacidade da música de induzir emoções fortes. "Como fazer sons, que são, afinal, apenas sons, que têm o poder de mover tão profundamente aqueles que estão envolvidos com eles?"²⁶⁷

A música tem poderes²⁶⁸ e partindo desta premissa, podemos constatar seu uso em diferentes contextos, através de inúmeros meios e para diferentes aplicações, como a mídia, a propaganda, os artistas e compositores, os criadores, os promotores de eventos, e entre eles os terapeutas, que a utilizam para induzir emoções, assim como para provocar e evocar comportamentos desejados nos ouvintes.

Nos estudos realizados, Juslin e Västfjäll ilustram as considerações apresentadas por Becker (2001) de que as respostas emocionais frente ao estímulo musical não acontecem de forma espontânea e nem de forma natural. Entre os argumentos

²⁶³ WILLEMS (1981), apud VERCHER & HUGUET. 2000.

²⁶⁴ WILLEMS (1981), apud VERCHER & HUGUET. 2000.

²⁶⁵ JUSLIN, Patrik N.; VÄSTFJÄLL, Daniel. Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. In: **Behavioral and Brain Sciences** (2008) 31 p. 559-621.

²⁶⁶ (BEHNE, 1997; JUSLIN & LAUKKA, 2004; SLOBODA & O'NEILL, 2001; ZILLMAN & GAN, 1997). apud JUSLIN; VÄSTFJÄLL, 2008, p. 559.

²⁶⁷ REIMER (2003), apud JUSLIN; VÄSTFJÄLL, 2008, p. 559.

²⁶⁸ SCHNECK; BERGER. 2006.

lembrados pelos autores sobre o tema em questão eles citam pesquisadores como Sloboda (1992) que referiu haver "um consenso geral que a música é capaz de suscitar profundas e significativas emoções"²⁶⁹, enquanto que Noy (1993) considerou que "as emoções evocadas pela música não são idênticas com as emoções despertadas todos os dias, pela atividade interpessoal"²⁷⁰. Para Scherer (2003) ²⁷¹ "a música não induz emoções básicas", sendo que Peretz (2001) lembra que "este é o que as emoções são: respostas espontâneas que são difíceis de disfarçar"²⁷²

Entre os próprios pesquisadores não existe uma concordância sobre se a música induz ou não emoções. As razões assinaladas por Juslin e Västfjäll para esta questão é de que os pesquisadores não dedicam uma atenção satisfatória para considerar e investigar em como a música induz emoções.

Consideram que a indução de emoções requisita um estudo no seu próprio contexto, uma vez que:

a percepção das emoções é primariamente um processo sensorial ou cognitivo que necessariamente não quer dizer nada sobre o que o próprio ouvinte está sentindo, já que a percepção das emoções podem também processar-se sem qualquer envolvimento emocional²⁷³

Com o incremento de estudos relacionados a explorar respostas emocionais à música torna-se mais provável obter respostas sobre a questão relacionada em como realmente a música pode induzir emoções, ainda que para atender esta pergunta é importante se ter uma definição precisa de emoção. Para Juslin e Västfjäll, muitas vezes torna-se difícil uma definição precisa das emoções, sendo mais fácil elencar suas características.

Sabe-se que os sons procedentes dos movimentos sonoros ambientais, assim como os provenientes da fala atuam como uma poderosa ferramenta de intercâmbio emocional. Desta forma,

o componente emocional está presente em todas as formas de expressão e captação de informação sonora nos humanos, perdendo protagonismo a medida que se desenvolve o poder expressivo por meio da linguagem,

²⁶⁹ SLOBODA (1992), apud JUSLIN; VÄSTFJÄLL, 2008, p. 560.

²⁷⁰ NOI (1993), apud JUSLIN; VÄSTFJÄLL, 2008, p. 559.

²⁷¹ SCHERER (2003), apud JUSLIN; VÄSTFJÄLL, 2008, p. 559.

²⁷² PERETZ (2001), apud JUSLIN; VÄSTFJÄLL, 2008, p. 559.

²⁷³ GABRIELSSON (2002); HARRÉ (1997), apud JUSLIN; VÄSTFJÄLL, 2008, p. 561.

sobretudo, quando coincide com uma ampla e determinada forma de educação que trata de não exteriorizar as emoções, que é a característica de nosso ambiente.²⁷⁴

Assim sendo, o componente emocional está presente em todas as formas de expressão, sendo que nossas percepções, pensamentos e vivências, estão intimamente unidos a seus componentes emocionais.

Grande parte dos estudos realizados sobre música e emoções focou em como as pessoas percebem emoções expressas na música, enquanto que a percepção de emoções é um processo sensorial ou cognitivo, que pode não ter qualquer relação com a música em si e sim com outras experiências que o estímulo pode provocar.

“Em todas as épocas se tem percebido o impacto e influência da música sobre o ser humano”²⁷⁵. E por tais razões tem sido objeto de pesquisas constantes.

Se afirma que comove, excita a imaginação, é o prazer mais persuasivo, é emoção física, é uma linguagem, uma ordem maravilhosa, produz mudanças no comportamento, emocionais, e poder de comunicação, equilíbrio afetivo, etc.²⁷⁶

Música e espiritualidade

Desde a origem dos tempos a música teve intuitivamente sua aplicação e uso como forma de conexão com o divino. Para o homem primitivo era difícil compreender as forças inexplicáveis da natureza e a música constituiu-se elemento importante para estabelecer uma comunicação, acreditando-se que graças aos seus sons seria possível aplacar a fúria dos deuses, assim como atender outros males. Para Lutero, a música era a guardiã e formadora da moral. “Ela (a música) tem um poder secreto de tocar nossos corações de uma ou outra forma.”²⁷⁷

Como uma faceta da adoração ao redor do mundo, a música tem sido associada com a religião e culturalmente à espiritualidade, e como uma forma de arte e entretenimento, a

²⁷⁴ VELAYOS, José Ramón Hidalgo. Valor biológico de los sonidos. In: TORO, M. Betés de (Comp.). **Fundamentos de musicoterapia**. Madrid: Ediciones Morata. 2000, p. 63.

²⁷⁵ VERCHER & HUGUET, 2000, p. 149.

²⁷⁶ VERCHER & HUGUE, 2000, p. 149.

²⁷⁷ CALVINO, Século XVI, apud SCHALK, Carl F. **Lutero e a música: paradigmos de louvor**. São Leopoldo: Ed. Sinodal, 2006, p. 41.

música tem falado com multidões de indivíduos com níveis profundamente pessoais, e ainda universalmente humanos.²⁷⁸

Segundo Schneck e Berger a música tem poder.

Ela pode produzir mudanças no comportamento, promover o relaxamento ou energizar o corpo, animar o espírito, influenciar o desenvolvimento cognitivo, aprimorar os mecanismos de auto-cura do organismo, divertir, entreter, e promover uma resposta geral, que pode ser um estado de conforto, ou em alguns casos até mesmo desconforto.²⁷⁹

Dentre as pesquisas realizadas sobre o tema, três estudos (Penman e o estudo Becker, o estudo Miller e Strongman e o estudo Lowis e Hughes)²⁸⁰ destacam-se como de maior impacto, onde foram feitas medições da correlação entre espiritualidade e respostas emocionais à música. Através dos achados obtidos em cada estudo de procedimento experimental, os pesquisadores tem fornecido uma visão útil de construtos fundamentais de espiritualidade e respostas musicais para estudos futuros.

Em seu estudo, envolvendo sessenta estudantes, Penman e Becker (2009) encontraram fortes respostas fisiológicas à música. Para realizar o estudo os pesquisadores separaram os estudantes em cinco categorias distintas: Pentecostais (indivíduos com e sem experiências de transe enquanto ouvem música); “ouvintes profundos” (indivíduos sem convicções religiosas explícitas mas que experimentam transes ao ouvir música); outros protestantes; e outros estudantes. Os pesquisadores constataram que: “ouvintes profundos” e os Pentecostais com experiências de transe pareceram apresentar resposta fisiológica evidenciada às músicas das quais gostavam, sendo que ambos os grupos experienciaram transes durante música e responderam da mesma forma, fisiologicamente falando.²⁸¹. Destacam que os “ouvintes profundos” responderam com fortes reações fisiológicas a todos os tipos de música.

Os pesquisadores concluíram que as fortes respostas fisiológicas à música podem estar relacionadas com predisposições da personalidade para o êxtase o que pode interferir

²⁷⁸ NORMAN, Anais Dorian. The psychological relationship between spirituality and emotional responses to music. (Monografia) In: Spirituality and Music. Liberty University. Setembro 2013.

²⁷⁹ SCHNECK, Daniel J.; BERGER, Dorita S. **The music effect: Music Physiology and Clinical Applications**. London: Jessica Kingsley Publishers. 2006, p. 27.

²⁸⁰ NORMAN, Setembro 2013.

²⁸¹ PENMAN & BECKER, (2009) apud NORMAN, Setembro 2013.

como um fator que pode confundir os resultados, se caracterizando como variáveis importantes a serem consideradas.

O estudo desenvolvido por Miller e Strongman (2002) teve por objetivo investigar a espiritualidade em despertar emoções através da música. Para realizá-lo selecionaram voluntários que eram membros da Igreja Pentecostal-Carismática. Os pesquisadores solicitaram aos participantes para responder a questionários e entrevistas versando sobre a importância da música em seus cultos. Os resultados indicaram que o humor dos participantes teve um incremento significativo relacionado diretamente ao serviço da música, envolvendo os primeiros 40 a 60 minutos (duração habitual da parte da música na igreja Pentecostal-Carismática) sendo que pouca mudança ocorreu durante todo o restante do serviço. “Também, a estrutura da parte musical do serviço foi formatada de uma maneira que parecia desencadear estados dissociativos durante o culto através de ritual religioso.”²⁸²

Em uma segunda parte deste estudo Miller e Strongman (2002) avaliaram as diferenças entre um grupo Pentecostal-Carismático e grupo de não Pentecostal-Carismático quanto às respostas para quatro tipos de seleções musicais. Na seleções apresentadas duas delas eram de músicas seculares e duas eram de conteúdo religioso tal como proposto nos serviços típicos da igreja Pentecostal-Carismática.

De acordo com os pesquisadores acima, a familiaridade com e associações pessoais/corporativas para a música pareceu ser fatores relevantes potencializando os efeitos emocionais. O nível de prazer dos participantes relacionado à familiaridade com a música também coincidiu com pesquisas anteriores. Para esses pesquisadores, “os dois estudos destacam tanto a natureza da música como facilitador espiritual e emocional conjunta em igrejas Pentecostais-Carismática e a ligações universais entre experiências musicais, emocionais e religiosas/espirituais”.²⁸³

Tshabalala (2010) promoveu uma pesquisa sobre os benefícios psicológicos de experiências holísticas relacionadas às emoções frente à inspiração de música e espiritualidade, propondo que tais conceitos são psicologicamente interligados. Baseado no estudo de um grupo de jovens carismáticos Pentecostal, este pesquisador indica que “um “senso de conexão” e bem-estar prevaleceu na pequena comunidade devido ao envolvimento religioso espiritual e o engajamento musical-emocional”²⁸⁴. Contribuindo

²⁸² MILLER E STRONGMAN (2002), apud NORMAN, 2013, p. 12.

²⁸³ MILLER E STRONGMAN (2002), apud NORMAN, 2013, p. 12.

²⁸⁴ TSHABALALA (2010), apud NORMAN, 2013, p. 10.

neste sentido, Lowis (2010) referiu que quanto "o mais espiritualmente inclinada uma pessoa é, mais ele ou ela vai perceber [...] a música ter qualidades religiosas ou espirituais"²⁸⁵.

Lowis juntamente com Hughes (1997) realizaram um estudo utilizando música sagrada e secular envolvendo pessoas idosas. Participaram desta pesquisa, trinta sul Africanos brancos, homens e mulheres, de diferentes formações tanto educacionais quanto musicais. Depois de terem respondido questões básicas, responderam a uma escala denominada "*Inspirit* escala", que tinha por propósito medir os níveis pessoais de espiritualidade. Em ambiente propício para escuta, os participantes eram solicitados a apreciar a técnica através da escuta de dois áudios com seleções de música "sagrada" e "secular" de trinta minutos cada uma. Os participantes foram requisitados a tomar uma postura adequada para a audição solicitada e a responderem sobre o que experimentaram sobre a música.

Os pesquisadores fizeram a divisão entre "sagrado" e "secular" de música tomando como referência composições que Bach. Não foram incluídas canções de forma que não houvesse qualquer interferência onde a indução à espiritualidade estivesse expressa na letra.

Os pesquisadores não encontraram nenhuma relação significativa entre o auto-relato de espiritualidade e classificações da força de seu emocional dos participantes respostas a música, mas constataram "uma significativa correlação positiva entre os escores espiritualidade dos ouvintes e forças da música (tanto seculares e sagrada) como a produção de sentimentos de reverência".²⁸⁶

O tema apresentado ainda requer estudos sobre questões relacionando níveis de espiritualidade em resposta aos estímulos musicais. O que as pesquisas podem constatar é que quanto maior espiritualidade ou religiosidade, maior será o impacto do efeito da música.

Reflexões conclusivas

Realizar um estudo sobre as influências da música sobre as pessoas, seja relacionado com questões fisiológicas, emocionais ou religiosas e espirituais torna-se imperativo em nossos dias.

²⁸⁵ LOWIS (2010), apud NORMAN, 2013, p. 10.

²⁸⁶ LOWIS & HUGHES (1997), apud NORMAN, 2013, p. 14.

A música encontra-se presente em quase todos os contextos aos quais estamos inseridos e muitas vezes estimulando e desencadeando emoções, reações e comportamentos.

Estudar e avaliar seus efeitos, com o apoio de tecnologias de ponta é o ideal para poder realizar estudos mais consistentes sobre este assunto. O que se pode concluir empiricamente é a importância que a música adquire em todos os contextos, sempre com foco na mobilização de emoções dos ouvintes. Tal pode ser observado nas produções artísticas seja através do cinema, televisão, mídia, concertos entre tantas situações que estão evidentes para apoiar o posicionamento sobre sua abrangência.

Este trabalho apresenta uma introdução ao estudo das implicações da música para a espiritualidade, e para o contexto religioso. É inegável seu impacto para agregar as pessoas seja em um contexto religioso, festivo ou educativo, e quando é possível observar e constatar tais forças cabe um cuidado quanto a sua adequada utilização ou aplicação, pois o que pode ser caracterizado potencialmente benéfico, no mau uso pode refletir em prejuízos.

Por outro lado, verifica-se que tais ações implicam em transcender o controle, uma vez que a música faz sua conexão direta com áreas límbicas do sistema nervoso, recurso importante para potencializar e estimular áreas cerebrais aos quais sabemos que por mais que desejamos não podemos ficar indiferentes a sua ação.

O trabalho apresentado buscou apoio em bases fisiológicas acionadas pela música, articulou com reflexos emocionais decorrentes de tais ações e por fim buscou elucidar um pouco do grande mistério que é considerado sobre sua ação para desencadear a êxtase e espiritualidade. Muito ainda cabe ser investigado e talvez muito ainda fique obscuro, pois segundo Lutero²⁸⁷ enfatizou a música é dádiva de Deus.

²⁸⁷ LUTERO, apud SCHALK, 2006, p. 42.

REFERENCIAS

ANDRÉS, Victor Pliego de. Bases físicas y parâmetros acústicos de La música. In: TORO, M. Betés de (Comp.). Fundamentos de musicoterapia. Madrid: Ediciones Morata. 2000

CROMIE, William J. *Music on the brain: researches explore the biology of music*.

Disponível em: <http://www.news.harvard.edu/gazette/2001/03.22/04-music.html> acesso em: 15 de julho de 2014

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. De bem com seu Cérebro. In: *Mente e Cérebro: Desvendando o Cérebro*, Edição Especial nº 19, São Paulo: Ediouro, s.d., p. 26-35, 1992.

JUSLIN, Patrik N.; VÄSTFJÄLL, Daniel. Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. In: *Behavioral and Brain Sciences* (2008) 31 p. 559-621.

LEINING, Clotilde E. *A Música e a Ciência se encontram: um estudo integrado entre a Música, a Ciência e a Musicoterapia*. Curitiba: Juruá, 2008.

LEVITIN, Daniel J. *Uma Paixão Humana: O seu Cérebro e a Música*. Lisboa: Editorial Bizancio, 2007.

NORMAN, Anais Dorian. The psychological relationship between spirituality and emotional responses to music. (Monografia) In: *Spirituality and Music*. Liberty University. Setembro 2013. Disponível em:

<http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1359&context=honors>,

Acesso em: 10 dez 2014.

RATEY, M.D. John J. *A User's guide to the Brain*. New York: Vintange Books, 2002.

SACKS, Oliver. *Alucinações Musicais: relatos sobre a música e o cérebro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SCHALK, Carl F. Lutero e a música: paradigmas de louvor. São Leopoldo: Ed. Sinodal, 2006.

SCHNECK, Daniel J.; BERGER, Dorita S.. The music effect: Music Physiology and Clinical Applications. London: Jessica Kingsley Publishers. 2006.

VELAYOS, José Ramón Hidalgo. Valor biológico de los sonidos. In: TORO, M. Betés de (Comp.). Fundamentos de musicoterapia. Madrid: Ediciones Morata. 2000.

VERCHER, Francisco Blasco & HUGUET, L. Vicente Sanjosé. Música y afectividad: La música como medio de exploración de las emociones humanas. In: TORO, M. Betés de (Comp.). Fundamentos de musicoterapia. Madrid: Ediciones Morata. 2000

VIELLARD, Sandrine. Emoções Musicais. In: *Viver Mente e Cérebro: O poder da música*, Edição nº 149, São Paulo: Ediouro, 2005, p. 52-57.

WEIBERGER, Norman M. Cérebro Afinado. In: *Mente e Cérebro, Segredos dos Sentidos: Como o Cérebro Decifra o Mundo ao Redor*, Edição Especial nº 12, São Paulo: Ediouro, s.d., p. 47-53

AVALIANDO A CONFIABILIDADE DE UM QUESTIONÁRIO DO TIPO ESCALA LIKERT, NA MEDIÇÃO DE ATITUDES DO PROFESSOR EM SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA.

Antonio Ribeiro Uchoa²⁸⁸(Faculdades EST)

Resumo: O presente artigo aborda através da aplicação do coeficiente alfa de Cronbach, a importância de se avaliar a confiabilidade de um questionário do tipo Likert, e como se efetiva esse cálculo. O coeficiente de cronbach quantifica numa escala que varia de 0 a 100%, a confiabilidade de um questionário, quanto a sua consistência interna. Notadamente a escala Likert é um dos instrumentos mais utilizados por pesquisadores para mensuração de atitudes sociais, portanto, no presente artigo, aplica-se o coeficiente de cronbach em um questionário fictício do tipo Likert, utilizado para avaliar as atitudes de alteridade do professor em sua prática pedagógica, com o intuito de avaliar a sua confiabilidade. Este artigo está estruturado da seguinte forma: Inicialmente apresenta uma breve descrição dos conceitos relacionados a atitudes sociais e suas escalas de mensuração, em seguida descreve a importância da confiabilidade de um questionário e finalmente aborda os procedimentos para o cálculo do coeficiente alfa de Cronbach utilizando os recursos técnicos disponíveis da informática.

Palavras-chave: Confiabilidade. Coeficiente alfa de cronbach. escala Likert. Alteridade.

Abstract: This paper addresses through the application of Cronbach's alpha, the importance of evaluating the reliability of a Likert questionnaire, and how effective this calculation. The Cronbach's coefficient quantifies, on a scale ranging from 0 to 100%, the reliability of a questionnaire regarding their internal consistency. Notably the Likert scale is one of the most used tools by researchers to measure social attitudes, so in this article, applies the Cronbach's coefficient in a fictional Likert questionnaire used to evaluate the otherness of teacher attitudes in their pedagogical practice, in order to assess its reliability. This article is structured as follows: First, a brief description of the concepts related to social attitudes and their measurement scales, then describes the importance of the reliability of a questionnaire and finally discusses the procedures for calculating the Cronbach's alpha using the available technical resources of the computer.

Keywords: Reliability. Cronbach alpha coefficient. Likert scale. Otherness.

²⁸⁸ Autor: Antonio Ribeiro Uchoa

Doutorando em Teologia da Faculdades EST, São Leopoldo, RS, Brasil.

Instituição: Faculdades EST, São Leopoldo, RS, Brasil.

Grupo de Pesquisa: Fenômeno religioso e práxis educativa na América Latina

Professor do Instituto Federal do Ceará, Brasil.

Email: ribeirouchoa@gmail.com

Considerações iniciais

Na avaliação da confiabilidade de um questionário fictício do tipo Likert, utilizaremos um dos mais preferidos pelos pesquisadores para tal finalidade, o coeficiente de Cronbach. O cálculo desse coeficiente será efetuado utilizando uma ferramenta simples da informática que é a planilha eletrônica do Excel. Para isso abordaremos os aspectos teóricos que fundamentam a construção de um questionário utilizando o construto atitudes de alteridade do professor em sua prática pedagógica, em seguida detalhamos os procedimentos metodológicos para o cálculo do coeficiente de Cronbach e assim determinar se o instrumento aplicado é confiável ou não.

Atitudes sociais e atitudes de alteridade

As atitudes sociais tem apresentado interesse crescente por parte de pesquisadores, notadamente, os psicólogos sociais, devido à necessidade de entender como se processam as mudanças de atitudes no ser humano. Isso, porque, se tivermos conhecimento das atitudes de uma pessoa, poderemos em tese, antecipar, com certo grau de acerto, seu comportamento. As pessoas tem posições pró ou contra determinados objetos sociais e tais posições e preferências em relação a pessoas, eventos e objetos, caracterizam as nossas atitudes em relação a esses objetos sociais.

Encontramos na literatura diversas definições de atitudes, com elementos comuns na maioria delas, como podemos perceber nas palavras de Rodrigues²⁸⁹ quando assevera que “atitude social refere-se a um sentimento pró ou contra um objeto social, sendo que este pode ser uma pessoa, um acontecimento social, ou qualquer produto da atividade humana.” E nas de Richardson²⁹⁰ conceitua atitude como “predisposições para reagir negativa ou positivamente a respeito de certos objetos, instituições, conceitos ou pessoas”.

Três componentes identificam as atitudes: o componente cognitivo, o componente afetivo e o componente comportamental. Existe uma tendência a manter coerência entre o que pensamos, sentimos e agimos, o que é corroborado por Rodrigues²⁹¹ ao afirmar

²⁸⁹ RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia Social*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 1988. p. 343.

²⁹⁰ RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2009. p. 265.

²⁹¹ RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia Social para principiantes*. 10. Ed. atualizada e acrescida de exemplos ilus. Petrópolis: Vozes, 2005. p.60.

que os componentes cognitivo, afetivo e comportamental das atitudes sociais influenciam-se entre si, tendendo a manter coerência entre esses três componentes. Quando essa coerência não existe, procuramos atingi-la e, se não logramos êxito, experimentamos desconforto.

O componente cognitivo refere-se às crenças e pensamentos a respeito de um determinado objeto social. O componente afetivo, para muitos autores, é o componente que mais caracteriza as atitudes sociais e refere-se aos sentimentos que determinada pessoa nutre em relação a um objeto social e o componente comportamental de uma atitude refere-se à tendência a agir conforme as crenças e sentimentos, daí a tendência de coerência entre os três componentes das atitudes.

Quanto ao processo de formação das atitudes, Rodrigues²⁹² comenta que,

[...] de acordo com as teorias de consistência cognitiva, as atitudes se formam segundo o principio da harmonia e da boa forma, sendo mais fácil organizarem-se atitudes que formam um todo coerente e internamente consistente do que se formarem atitudes que, devido à sua incongruência, provocam tensão e desejo de mudança.

As atitudes de alteridade podem ser percebidas em três dimensões, ou seja, como atitudes de acolhimento (aceitação), de responsabilidade, e de afetividade (amor) pelo outro, no contexto das relações entre professor e aluno. Essa percepção parte do pressuposto, defendido por Emmanuel Lévinas, que relaciona alteridade com responsabilidade pelo outro, relaciona alteridade com aceitação ou acolhimento do outro e também relaciona alteridade com afetividade (amor) pelo outro.

Na dimensão de aceitação ou acolhimento do aluno, Ortega²⁹³ enfatiza que “a relação mais radical e original que ocorre entre professores e alunos em situação de ensino, é a relação ética que se traduz em aceitação, não a relação técnica e especialista do ensinar, a relação ética de acolhida é que define a relação professor-aluno como uma relação educativa”.²⁹⁴ (tradução nossa)

²⁹² RODRIGUES, 1988, p. 366.

²⁹³ ORTEGA, Pedro Ruiz. La Educación Moral como Pedagogia de la Alteridad. *Revista Española de Pedagogía*. año LXII, n.º 227, enero-abril 2004, 5-30. Disponível em: <<http://revistadepedagogia.org/2007060299/vol.-lxii-2004/n%C2%BA-227-enero-abril-2004/la-educacion-moral-como-pedagogia-de-la-alteridad.html>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

²⁹⁴ ORTEGA, 2004, p.9. [...] la relación más radical y originaria que se produce entre educador y educando, en una situación educativa, es la relación ética que se traduce en acogida, no la relación profesoral-técnica del experto en la enseñanza; que la relación ética de acogida es lo que define a la relación profesor-alumno como relación educativa.

A acolhida do aluno, a sua aceitação *a priori*, independente de suas crenças, valores, dificuldades, é o primeiro movimento de uma pedagogia de alteridade que ocorre na relação educativa. É a partir desse primeiro movimento de aceitação incondicional que o aluno compreende-se valorizado, aceito, amado e reconhecido do jeito que é, e essa experiência é reproduzida e imitada no contexto da sala de aula.

Na dimensão responsabilidade, quando se fala de alteridade, no pensamento de Emmanuel Lévinas, inevitavelmente se está falando de responsabilidade pelo Outro. O trabalho de Lévinas busca fundamentar uma responsabilidade ética que fosse mais fundamental do que a responsabilidade exclusiva pelo “mesmo”, nos libertando de uma lógica onde a única prioridade é o Eu sempre violentando o “Outro”. Lévinas fala de uma precedência da alteridade sobre a identidade.

Também Ortega enfatiza essa dimensão de alteridade relacionada à responsabilidade pelo Outro no processo educativo, quando diz que,

[...] aonde acontece a educação, se produz um encontro, não de quem sabe com quem não sabe, de professor para o aluno em um exercício de transmissão de conhecimento, mas um encontro que se sabe de responsabilidade pelo Outro, forçado a dar uma resposta em sua situação de radical alteridade.” (tradução nossa).²⁹⁵

As práticas pedagógicas sempre priorizaram o aspecto cognitivo, desprezando a dimensão afetiva no processo ensino e aprendizagem. Essa visão dualista e fragmentada tem dificultado o processo de formação integral do ser humano no âmbito escolar.

Para entendermos a dimensão afetividade, é necessário, inicialmente, compreendermos o significado de afeto e, Abbagnano²⁹⁶ assim o descreve como:

[...] as emoções positivas que se referem a pessoas e que não têm o caráter dominante e totalitário. Enquanto as emoções podem referir-se tanto a pessoas quanto a coisas, fatos ou situações, os afetos constituem a classe restrita de emoções que acompanham algumas relações interpessoais (entre pais e filhos, entre amigos, entre parentes), limitando-se à tonalidade indicada

²⁹⁵ ORTEGA, 2004, p.8. *Allí donde acontece la educación se produce un encuentro no del que sabe con el que no sabe, del profesor con el alumno, en un ejercicio de transmisión de saberes, sino el encuentro del que se sabe responsable del otro, obligado a darle una respuesta en su situación de radical alteridad.*

²⁹⁶ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 2. ed. São Paulo, SP: Mestre Jou, 1982. p. 21.

pelo adjetivo “afetuoso”, e que, por isso, exclui o caráter exclusivista e dominante da paixão. Essa palavra designa o conjunto de atos ou atitudes como a bondade, a benevolência, a inclinação, a devoção, a proteção, o apego, a gratidão, a ternura, etc. que, no seu todo, podem ser caracterizados como a situação em que uma pessoa “preocupa-se com” ou “cuida de” outra pessoa ou em que esta responde, positivamente, aos cuidados ou a preocupação de que foi objeto. O que comumente se chama de “necessidade de afeto” é a necessidade de ser compreendido, assistido, ajudado nas dificuldades, seguido com olhar benévolo e confiante. Nesse, o afeto não é senão uma das formas do amor.

A dimensão afetiva na prática pedagógica normalmente não é considerada devido à falsa crença cultural de que, principalmente ao professor homem é proibido mostrar afetividade, o que equivale a demonstrar fragilidade. Expor esse aspecto humano “essencialmente feminino” é revelar sentimentos que se contrapõe à sua imagem de “mestre”, aquele que tudo sabe. No entanto, Masetto²⁹⁷ afirma que em muitos aspectos o sucesso ou fracasso da aprendizagem está fundamentado essencialmente na forte relação afetiva existente entre alunos e professores. As atitudes de afetividade e de alteridade são consideradas de difícil avaliação e mensuração, porém existem instrumentos que auxiliam a mensuração de tais aspectos das relações sociais. Neste trabalho exemplificaremos essa possibilidade por meio das escala de Likert e utilizando-se do coeficiente de cronbach.

A escala Likert na medição de atitudes

Nas ciências sociais é comum o uso de diversos instrumentos para mensurar a realidade de um determinado objeto em estudo. As atitudes sociais podem ser medidas²⁹⁸, e há vários modelos de escalas que se propõem a medi-las. Segundo Santana²⁹⁹: “A utilização de escalas de atitudes sociais permite mensurar quanto o indivíduo ou a coletividade tem de sentimentos favoráveis ou desfavoráveis a determinados objetos

²⁹⁷ MASETTO, Marcos. *Didática: A aula como centro*. São Paulo: FTD. 1994. p. 14.

²⁹⁸ RODRIGUES, 2005, p. 70.

²⁹⁹ SANTANA, Eder da Silva. *Atitudes de Estudantes universitários frente a alunos com deficiência na Unesp de Presidente Prudente Marília*. Tese Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. São Paulo. 2013. Disponível em: [http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/Santana es do mar.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/Santana%20es%20do%20mar.pdf). Acesso em: 26/08/2014.

sociais”. E de acordo com Rodrigues³⁰⁰, uma das formas mais utilizadas para a mensuração de atitudes sociais é a escala de Likert. Ela mede atitudes e comportamentos utilizando opções de respostas que variam de um extremo a outro, através de uma série de afirmações relacionadas com o assunto pesquisado, representando várias assertivas sobre esse assunto.

Na construção de uma escala do tipo Likert, à resposta a uma frase é atribuído um determinado valor. Se o indivíduo concorda totalmente com uma afirmação, é atribuído o valor cinco e, no outro extremo, se ele discorda totalmente é atribuído o valor um. A escala Likert consiste em uma série de afirmações relacionadas a um determinado objeto social, sendo que metade delas é favorável e a outra metade desfavorável a esse objeto social. A conveniência de afirmações favoráveis e desfavoráveis tem por objetivo evitar certa tendência do indivíduo de concordar mais que discordar. É importante, para a correta conclusão no somatório dos valores atribuído às assertivas, que se atribua corretamente a pontuação relacionada às assertivas favoráveis (tabela 1) e às desfavoráveis (tabela 2).

Cada afirmativa tem como resposta cinco opções: **Concordo plenamente, concordo em parte, indiferente, discordo em parte, discordo totalmente (tabela 3).**

Tabela 1: Exemplo de afirmação favorável

Alunos(as) com deficiência em classes regulares favorecem uma convivência sem preconceitos.				
Discordo totalmente	Discordo em parte	Indiferente	Concordo em parte	Concordo plenamente
()	()	()	()	()

Tabela 2: Exemplo de afirmação desfavorável

Alunos com deficiência em classes regulares atrapalham a aprendizagem de todos.				
Discordo totalmente	Discordo em parte	Indiferente	Concordo em parte	Concordo plenamente
()	()	()	()	()

A pontuação dos itens deve ser definida *a priori*, levando-se em conta que os itens desfavoráveis receberiam pontuação oposta aos favoráveis. Por exemplo:

³⁰⁰ RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia Social para principiantes*. 10. Ed. atualizada e acrescida de exemplos ilus. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 120.

Tabela 3: Exemplo de pontuação

	Discordo totalment	Discordo em parte	Não tenho	Concord o	Concordo plenament
Itens Positivos	1	2	3	4	5
Itens	5	4	3	2	1

Para se definir o escore de atitude de um indivíduo, é necessário somar todos os pontos obtidos com as respostas, a cada objeto social. Como em toda pesquisa, os dados levantados tem de ser confiáveis e se mostrarem válidos, de modo a assegurarem cientificidade à investigação.

Confiabilidade de um questionário do tipo Likert

Em qualquer pesquisa um instrumento de medida será bem sucedido quando os resultados são merecedores de crédito para a solução do problema a que a pesquisa se propõe.

Qualquer questionário devidamente bem elaborado precisa de dois requisitos indispensáveis: sua validade e sua confiabilidade.

A validade de um instrumento de medida nos indica se este mede o que se propõe, no entanto para ser válido o instrumento precisa ter confiabilidade. Hayes (1998) definiu a confiabilidade como o grau em que o resultado medido reflete o resultado verdadeiro, ou seja, quanto uma medida está livre da variância dos erros aleatórios.

Segundo Gil³⁰¹,

Pode-se falar de três tipos de validade na pesquisa: (1) **validade de construto**, que se refere a adequação da definição operacional de uma variável, (2) **validade interna**, que se refere à capacidade para tirar conclusões relativas à relação causa-efeito dos dados da pesquisa e (3) **validade externa**, que se refere ao grau com que o resultado da pesquisa podem ser generalizados para outras populações ou situações.

No tocante a mensuração, o que mais importa é a obtenção da validade de construto. Interessa saber em que medida a definição operacional de uma variável reflete o seu verdadeiro significado teórico. Ou, de forma mais

³⁰¹ GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 82.

específica: a medida empregada mede realmente o que o construto pretende medir?

Vieira³⁰² afirma que o questionário também tem validade de construto se as respostas dos respondentes se correlacionam com as expectativas da base teórica.

Quanto ao conceito de confiabilidade de um instrumento de medição, este se refere ao grau em que os resultados obtidos possam ter repetidas aplicações, mantendo consistência e reproduzindo sempre os mesmos resultados. Um exemplo típico é o de uma balança (instrumento de medição) utilizada para medir o peso de um determinado objeto, e mantém constante a medição do peso deste objeto, quando da realização de várias medidas. Se outra balança mede valores diferentes a cada medição, podemos concluir que esta última balança não é confiável. Assim podemos dizer que confiabilidade refere-se a consistência e estabilidade de uma medição. No entanto, é necessário entender, que mesmo um instrumento de medição confiável, reflete pequenas variações em suas medições, que se relacionam a diversos fatores, mas que não comprometem a sua confiabilidade. Estatisticamente o desvio padrão relaciona-se com estas variações, ou seja, quanto menor o desvio padrão de um grupo de medições, mais confiáveis serão estas medições.

Na confiabilidade de um questionário, a utilização do estimador de confiabilidade alfa de Cronbach, mesmo não sendo o único, é muitas vezes indicado como um dos mais importantes, como relata Vieira³⁰³ “o alfa de Cronbach é uma medida de consistência interna e é, definitivamente, a mais utilizada”. Também Cortina³⁰⁴, enfatiza que o coeficiente alfa de Cronbach é certamente uma das ferramentas estatísticas mais importantes e difundidas em pesquisas envolvendo a construção de testes e sua aplicação.

O coeficiente alfa de Cronbach, foi inicialmente elaborado por Lee J. Cronbach em 1951, com o objetivo de estimar a confiabilidade de um questionário. Esse coeficiente

³⁰² VIEIRA, Sonia. *Validade de um questionário*. Disponível em: http://soniavieira.blogspot.com.br/2014/05/validade-de-um-questionario_7.html. Acesso em: 15/09/2014.

³⁰³ VIEIRA, Sonia. *Como elaborar questionários*. São Paulo. Editora Atlas. 2009. p. 146.

³⁰⁴ CORTINA, J. M. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*. v. 78, p. 98-104. 1993. Apud ALMEIDA, Diogo et al. *Aplicação do coeficiente alfa de Cronbach nos resultados de um questionário para avaliação de desempenho da saúde pública*, Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2010_TN_STO_131_840_16412.pdf. Acesso em 12/12/2014.

mede a correlação média entre as respostas dos diversos respondentes. O coeficiente α é calculado a partir da variância das questões e da soma das questões de cada respondente.

É através da utilização do coeficiente alfa de Cronbach, que avaliaremos o grau de confiabilidade dos resultados hipotéticos obtidos na aplicação do questionário do tipo escala Likert sobre atitudes de alteridade.

Maroco³⁰⁵ afirma que,

Qualquer referência a questões de fiabilidade (**reliability**) de uma medida, suscita referência ao índice alfa de Cronbach. A maioria dos investigadores, [...], tendem não apenas a considerá-lo o índice universalmente aconselhável para o estudo métrico de uma escala (qualquer que sejam as suas características) como tendem a percebê-lo como fornecendo ‘estimativas fiáveis’ da ‘fiabilidade de uma escala.

Esse coeficiente, necessita apenas de uma única aplicação do questionário, produzindo valores entre 0 e 100%. Quando o coeficiente α é maior que **0,7**, diz-se que há confiabilidade no instrumento de medição.

Observando a fórmula do coeficiente de Cronbach, percebe-se que ele se baseia principalmente na variância dos dados coletados (σ_i^2 e σ_T^2). Variância é um instrumento estatístico que permite a análise da dispersão dos dados coletados, ou seja, mostra o quão distante os valores estão da média. A fórmula do coeficiente de Cronbach utiliza vários fatores em sua composição: número de questões (k), a variância da soma das respostas de cada indivíduo (σ_T^2) e a variância relacionada a cada questão (σ_i^2).

O coeficiente α é avaliado através da seguinte expressão:

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[\frac{\sigma_T^2 - \sum_{i=1}^k \sigma_i^2}{\sigma_T^2} \right]$$

Sendo:

α - Coeficiente de Cronbach: varia entre 0 e 100%

k – Quantidade de questões;

σ_i^2 – é a variância de cada coluna, ou seja, é a variância relacionada a cada questão;

³⁰⁵ MAROCO, J e Garcia-Marques, T. *Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?* p. 66. disponível em: [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204\(1\)%20-%2068-90.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204(1)%20-%2068-90.pdf) Acesso 13/09/2014.

σ_t^2 – é a variância da soma de cada linha, ou seja, é a variância da soma das respostas de cada sujeito;

$\sum_{i=1}^k \sigma_t^2$ – variância da soma de cada questão do questionário.

Segue-se abaixo um modelo fictício de questionário do tipo Likert, com o intuito de medir atitudes de alteridade do professor.

Lembramos que, a pontuação dos itens deve ser definida *a priori*, levando-se em conta que os itens desfavoráveis receberiam pontuação oposta aos favoráveis.

Para se definir o escore de atitude de um indivíduo, é necessário somar todos os pontos obtidos com as respostas, a cada objeto social.

No questionário de escala Likert abaixo, serão utilizados doze afirmações, sendo as afirmações ímpares desfavoráveis e as pares favoráveis.

Questionário

Instruções: As afirmações estão divididas em três grupos, as cognições, sentimentos e os aspectos conativos **das atitudes de alteridade do professor em sua prática pedagógica**. Você deve comparar suas percepções pessoais com aquelas expressas em cada frase, assinalando com um X em um dos cinco pontos colocados, de modo a indicar com a maior exatidão possível, aquelas afirmações que mais refletem o seu modo de ser em sala de aula.

Tabela 4: Questionário fictício

Afirmarões do professor referente a	Discordo totalmente	Discordo em parte	Indiferente	Concordo em parte	Concordo plenamente
1. O acolhimento dos alunos no					
2. A aprendizagem é um processo					
3. A responsabilidade do					
4. O professor não deve perder tempo no primeiro dia de					

5. A afetividade no processo educativo					
6. A responsabilidade do					
7. Prefiro ministrar conteúdo					
8. Não gosto de dar aulas com alunos					
9. No primeiro dia de aula prefiro fazer					
10. Uma atmosfera acolhedora em sala					
11. O aluno não precisa se sentir					
12. O professor deve valorizar pensamentos e					

Como resultado da aplicação do questionário, temos a seguir uma tabela com as pontuações correspondente as resposta dadas.

Tabela 5- Resultado fictício da aplicação de um questionário de doze itens e doze respondentes

		Afirmações												Som
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Sujeitos Respondentes	1	3	4	3	4	3	3	4	4	3	4	4	5	44
	2	5	4	3	3	5	5	5	5	4	3	4	4	50
	3	3	2	3	3	3	3	4	4	4	4	3	4	40
	4	3	4	3	4	2	5	3	4	3	4	3	4	42
	5	3	4	4	4	3	4	4	4	5	4	3	3	45
	6	2	3	3	4	3	4	3	4	3	5	4	4	42
	7	2	4	3	3	3	4	4	3	3	4	3	4	40
	8	3	3	3	2	3	4	4	3	2	3	3	3	36
	9	3	4	3	5	3	4	3	3	3	4	3	4	42
	1	1	3	3	3	3	4	1	3	3	1	4	3	32

Passo 2

	1	3	4	3	4	3	5	3	4	4	4	3	4	44
	1	3	4	3	5	3	4	3	4	3	4	4	4	44
	Variância da soma de cada linha													20,7
	Variância de cada questão (coluna)													
	0,	0,	0,	0,	0,	0,	0,	1,	0,	0,	1,	0,	0,3	6,6

Para o cálculo do coeficiente de cronbach utilizamos a fórmula abaixo e através de procedimentos simples com a planilha eletrônica Excel chegamos ao resultado do valor do coeficiente α .

$$\alpha = \frac{k}{k - 1} \left[\frac{\sigma_t^2 - \sum_{i=1}^k \sigma_i^2}{\sigma_t^2} \right]$$

Sendo:

α - Coeficiente de Cronbach: varia entre 0 e 100%

k – Quantidade de questões;

σ_i^2 – é a variância de cada questão (coluna);

σ_t^2 – é a variância da soma de cada linha, ou seja, é a variância da soma das respostas de cada sujeito;

$\sum_{i=1}^k \sigma_i^2$ – variância da soma de cada questão do questionário;

O coeficiente alfa de Cronbach pode ser calculado a partir de programas estatísticos como SPSS (Statistical Software for Social Sciences) ou SAS (Statistical Analysis System), no entanto pode ser calculado facilmente com planilhas eletrônicas como o Excel.

Alguns passos para determinar o valor de α , utilizando o Excel:

1. **Cálculo de k** - conforme a formula o valor de k corresponde ao número de questões do questionário, que no nosso caso corresponde ao valor 12.
2. **Cálculo de σ_r^2** – é a variância da soma de cada linha. Inicialmente calculamos a soma dos escores de cada respondente, que com o Excel utiliza-se a função *SOMA(num1;num2;...)*, que tem como resultado os valores 44, 50,40, 42 etc.
3. Após obter a soma de todas as linhas, se calcula, através da função do Excel *VAR(num1;num2;...)*, a variância da soma de todas as linhas, resultando do número 20,7.
4. **Cálculo de σ_i^2** – é a variância de cada questão (coluna). Este cálculo é feito calculando-se a variância dos escores de cada coluna, ou seja, é a variância das respostas de cada questão, através da função *VAR(num1;num2;...)* que, no exemplo dado, tem como resultado 0,9; 0,4; 0,1; 0,8 etc.
5. **Cálculo de $\sum_{i=1}^k \sigma_i^2$** – após o cálculo de σ_i^2 , basta somar, usando a função *SOMA(num1;num2;...)* todos os valores de σ_i^2 e obtemos, no exemplo dado, o valor 6,6.

Com estes valores calculados, basta inseri-los na formula do coeficiente de Cronbach e obteremos o valor desejado.

$$\alpha = \frac{12}{12-1} \left[\frac{20,7-6,6}{20,7} \right] = 0,74$$

$\alpha = 0,74$ (Confiabilidade aceitável)

O coeficiente de Cronbach é característico do padrão de resposta da amostra escolhida, tendo o mesmo questionário, valores de coeficiente de Cronbach diferentes, dependendo da amostra populacional estudada. Esse coeficiente varia de 0 a 1, no entanto, os valores aceitáveis não devem ser inferior a 0,7. Segundo alguns autores o julgamento do valor de alfa de Cronbach é dado pela tabela abaixo com algumas variações.

Tabela 6: Confiabilidade do alfa de Cronbach

Valor de alfa de Cronbach	Confiabilidade
---------------------------	----------------

> 0,9	Excelente
0,8 – 0,9	Bom
0,7 – 0,8	Aceitável
0,6 – 0,7	Questionável
0,5 – 0,6	Pobre
< 0,5	Inaceitável

A tabela acima é apenas uma referência, porque na interpretação do coeficiente de Cronbach é necessário levar em conta dois fatores que afetam o resultado e não se relacionam com a correlação entre as respostas: a quantidade de questões efetuadas e a redundância entre as respostas, ou seja, questionários com muitas questões tendem a aumentar o valor de alfa, independente da confiabilidade e questões semelhantes elaboradas de forma diferente, também interfere no resultado da confiabilidade.

Considerações finais

Confiabilidade é uma exigência indispensável quando se utiliza instrumentos de coleta de dados, como questionários, para aferir uma determinada realidade. Um questionário é confiável quando é consistente e também replicável.

A partir do exemplo ilustrado, mostrou-se a importância e a facilidade do uso do alfa de Cronbach para se determinar a confiabilidade de um instrumento de medida do tipo escala Likert de atitudes sócias.

BIBLIOGRAFIA

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 2. ed. São Paulo, SP: Mestre Jou, 1982.

BRAGHIROLI, Elaine Maria; SILOÉ, Pereira; RIZZON, Luiz Antonio. *Temas de Psicologia Social*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2005. 180 p.

CARVALHO, Aldora Emília Machado Pimentel Martins de. *Alteridade e liderança: um olhar, um percurso*. 2012. f.47. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação - Universidade Católica Portuguesa Faculdade de Educação e Psicologia, Porto. Disponível em: <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/11904/1/RRTF_Aldora.pdf>. Acesso em: 08/11/2014.

CORTINA, J. M. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*. v. 78, p. 98-104. 1993. Apud ALMEIDA, Diogo et al. *Aplicação do coeficiente alfa de Cronbach nos resultados de um questionário para avaliação de desempenho da saúde pública*, Disponível em: http://www.abepro.org.br/biblioteca/enegep2010_TN_STO_131_840_16412.pdf. Acesso em 12/12/2014.

FURTADO, Júlio. *Docência e alteridade*. In: Congresso de educação básica: aprendizagem e currículo. 2012. Disponível em:

<http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.13.941c19d7a3323da5475e380f6ade65d2.pdf>. Acesso em: 20/10/2014.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. p. 82

MAROCO, J e Garcia-Marques, T. *Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas?*. disponível em: [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204\(1\)%20-%2068-90.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/133/1/LP%204(1)%20-%2068-90.pdf)
Acesso 13/09/2014.

MASETTO, Marcos. *Didática: A aula como centro*. São Paulo: FTD. 1994. 111p.

MATTAR, F. N. *Pesquisa de Marketing*. São Paulo: Atlas, 1996.

MOLAR, Jonathan de Oliveira. *Alteridade: uma noção em construção*. Revista NUPEM, Vol. 3, No 5, 2011. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/493_215.pdf>

Acesso em: 12/08/2014.

MORAIS, Carlos Mesquita. *Escalas de medida, estatística descritiva e inferência estatística*. 2005. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/7325/1/estdescr.pdf> . Acesso em: 10/10/14.

ORTEGA, Pedro Ruiz. La Educación Moral como Pedagogia de la Alteridad. Revista Española de Pedagogía. año LXII, n.º 227, enero-abril 2004, 5-30. Disponível em: <<http://revistadepedagogia.org/2007060299/vol.-lxii-2004/n%C2%BA-227-enero-abril-2004/la-educacion-moral-como-pedagogia-de-la-alteridad.html>>. Acesso em: 18 mar. 2014.

OLIVEIRA, Tânia Modesto Veludo de. *Escalas de Mensuração de Atitudes: Thurstone, Osgood, Stapel, Likert, Guttman, Alpert*. Administração on line. Prática-pesquisa-ensino. Vol 2. Nº 2. Abr-jun 2001. Disponível em: http://www.fecap.br/adm_online/art22/tania.htm. Acesso em: 22/10/2014.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2009. 334p.

RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia Social*. 12. ed. Petrópolis: Vozes. 1988. 485p.

RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia Social para principiantes*. 10. Ed. atualizada e acrescida de exemplos ilus. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 120.

VIEIRA, Sonia. *Como elaborar questionários*. São Paulo. Editora Atlas. 2009.

VIEIRA, Sonia. *Validade de um questionário*. Disponível em: http://soniavieira.blogspot.com.br/2014/05/validade-de-um-questionario_7.html. Acesso em: 15/09/2014.

SANTANA, Eder da Silva. *Atitudes de Estudantes universitários frente a alunos com deficiência na Unesp de Presidente Prudente Marília*. Tese Doutorado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília. São Paulo. 2013. Disponível em: http://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/Santana_es_do_mar.pdf. Acesso em: 26/08/2014.