OLHARES CONTEMPORÂNEOS SOBRE EDUCAÇÃO

Ensino Religioso, Multidisciplinaridade e Temas Transversais



Romário Evangelista Fernandes • Marinilson Barbosa da Silva
Clairton Puntel • Júlio Cézar Adam
ORGANIZADORES

Editora UFPB

OLHARES CONTEMPORÂNEOS SOBRE EDUCAÇÃO:

Ensino Religioso, Multidisciplinaridade e Temas Transversais



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Terezinha Domiciano Dantas Martins
Reitora

Mônica Nóbrega
Vice-Reitora

Editora UFPB

Geysa Flávia Câmara de Lima Nascimento
Diretora Geral da Editora UFPB

Aline dos Santos Deiró
Vice-Diretora da Editora UFPB

Rildo Coelho
Coordenador de Editoração

Romário Evangelista Fernandes
Marinilson Barbosa da Silva
Clairton Puntel
Júlio Cézar Adam
(Organizadores)

OLHARES CONTEMPORÂNEOS SOBRE EDUCAÇÃO:

Ensino Religioso, Multidisciplinaridade e Temas Transversais

Editora UFPB
João Pessoa
2026

1ª Edição – 2026

Esta obra integra a publicação de livros digitais (e-books) do Edital 01/2025 da Editora UFPB, em regime de fluxo contínuo. A chamada pública visa fomentar a divulgação da produção científica, literária, artística e didático-pedagógica da comunidade acadêmica da Universidade Federal da Paraíba, contemplando obras de autoria individual, coautoria ou coletâneas.

Direitos autorais 2026 - Editora da UFPB



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

O CONTEÚDO DESTA PUBLICAÇÃO, SEU TEOR, SUA REVISÃO E SUA NORMALIZAÇÃO SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DOS AUTORES.

OS DIREITOS DE PROPRIEDADE DESTA EDIÇÃO SÃO RESERVADOS À:

Editora UFPB
Cidade Universitária, Campus I – Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB CEP 58.051-970
Site: www.editora.ufpb.br
Instagram: @editoraufpb
E-mail: atendimento@editora.ufpb.br
Fone: (83) 3216.7147

EDITORA ASSOCIADA À ABEU
abeu.org.br

CONSELHO EDITORIAL – Editora UFPB
Portaria N° 202, de 08 de agosto de 2025 – Reitoria

Geysa Flávia C. de Lima Nascimento – Presidente | Editora UFPB
Alexandre Coelho Serquiz | Ciências da Saúde
Daniel Araújo de Macedo | Engenharias
Eduardo Rodrigues Viana de Lima | Ciências Exatas e da Natureza
Franklin Kaic Dutra-Pereira | Ciências Biológicas
Gustavo Barbosa de Mesquita Batista | Ciências Humanas
José Ferrari Neto | Linguística, Letras e Artes
Maurício Rombaldi | Ciências Humanas
Milton César Costa Campos | Ciências Agrárias
Tiago Bernardon de Oliveira | Ciências Humanas
Márcia Félix da Silva | Interdisciplinar
Viviane da Costa Freitag | Ciências Sociais Aplicadas

Catalogação na fonte: **Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba**

O45 Olhares contemporâneos sobre educação : ensino religioso, multidisciplinaridade e temas transversais / organização Romário Evangelista Fernandes, Marinilson Barbosa da Silva, Clairton Puntel, Júlio Cézar Adam. – João Pessoa : Editora UFPB, 2026.
205 p.: il. ; E-book.

Modo de acesso : https://www.editora.ufpb.br/press5/index.php/UFPB/catalog/
ISBN: 978-65-5942-329-3

1. Ensino religioso. 2. Educação multidisciplinar. 3. Temas transversais na educação. 4. Diversidade cultural. 5. Formação cidadã. 6. Educação para a paz. I. Fernandes, Romário Evangelista. II. Silva, Marinilson Barbosa da. III. Puntel, Clairton. IV. Adam, Júlio Cézar. V. Título.

UFPB/BC CDU 37:2

FERNANDES, Romário Evangelista; SILVA, Marinilson Barbosa da; PUNTEL, Clairton; ADAM, Júlio Cézar. *Olhares contemporâneos sobre educação: ensino religioso, multidisciplinaridade e temas transversais*. 1. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2026.
ISBN 978-65-5942-329-3. Acesso: 00/00/0000.

Comissão Editorial

Ma. Andreza Patricia de Azevedo Ferreira (UFPB)
Ms. Cleyton Carlos Silva de Vasconcelos (UFPB)
Dr. Daniel Marcos Gomes de Lelis (UFPB)
Ms. Harry Carvalho da Silveira Neto (UFPB)
Ms. Ijaelson Clidório Pimentel (UFPB)
Ma. Renata Tatianne de Lima Silva (UFPB)
Ms. Romário Evangelista Fernandes (UFPB)

Conselho Científico

Dra. Ana Paula Fernandes Rodrigues (UFPB)
Dra. Dilaine Soares Sampaio (UFPB)
Dra. Fernanda Lemos (UFPB)
Dra. Rita Cristiana Barbosa (UFPB)
Dra. Kelly Thaysy Lopes Nascimento (UFPB)
Dra. Maria Lucia Abaurre Gnerre (UFPB)
Dr. Vitor Chaves de Souza (UFPB)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 10

Romário Evangelista Fernandes
Marinilson Barbosa da Silva
Clairton Puntel
Júlio Cézar Adam

CAPÍTULOS

1 **ENSINO RELIGIOSO SOB UMA ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL: UMA PRÁXIS CURRICULAR EM FAVOR DO RESPEITO, DIVERSIDADE E PLURALIDADE 15**

Romário Evangelista Fernandes

2 **AXÉ E AMÉM O CORDEL VAI ALÉM: O POTENCIAL PEDAGÓGICO DA LITERATURA DE CORDEL NO ENSINO RELIGIOSO 26**

Giselle Gomes Souza
Rozil da Silva Gomes

3 **ENSINO RELIGIOSO: PERCURSO PARA A LAICIDADE DO ESTADO BRASILEIRO E DA DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA NA ESCOLA PÚBLICA. 40**

Maria José Torres Holmes
Cleyton Carlos Silva de Vasconcelos
Lusival Antônio Barcellos

4 **O TEXTO POÉTICO COMO PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO RELIGIOSO ... 61**

Themis Andréa Lessa Machado de Mello
Raquel de Lourdes de Miranda Guedes Pinheiro
Jaime de Mello Junior

5 **DIÁLOGOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS: (RE)SIGNIFICANDO O ENSINO RELIGIOSO 73**
Ijaelson Clidório Pimentel
Marinilson Barbosa da Silva

6 **STUART HALL E O CIRCUITO DA CULTURA NO CONTEXTO DA ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE: ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS DA TERCEIRA IDADE 91**
Sandra Célia Coelho Gomes da Silva
César Costa Vitorino
Ângelo Márcio Correia da Conceição

7 **"NÃO ME PODE FALTAR CHÃO": ENRAIZAMENTOS BIO-BIBLIOGRÁFICOS DA PEDAGOGIA FREIRIANA 103**
Marcelo Ramos Saldanha

8 **EDUCAÇÃO PARA A PAZ PELA VIA DO PROJETO DE VIDA: UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO 121**
André Augusto Diniz Lira
Arthur Correa Silva
Júlio Cézar Adam

9 **APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL: CONCEPÇÕES IMPORTANTES PARA O FAZER ESCOLAR 135**
Juliana Aparecida Bohn
Melina Wasem Passos
Jéssica Maís Antunes
Clairton Puntel

10 **A VIOLÊNCIA E SEUS EFEITOS NA ESCRITA DE SI: A PESQUISA EM PSICANÁLISE E A CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR 146**
Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto
Camila Backes dos Santos
Amanda Thayna Zimmermann

11 EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA FORMAÇÃO DOCENTE 165
Viviane Cristina de Mattos Battistello
Lucas Souza dos Santos

12 CONTEXTO DO ENSINO RELIGIOSO EM NATAL-RN NO PERÍODO PANDÊMICO: COMO FICAMOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19?..... 176
Andreza Patrícia de Azevedo Ferreira

NOTAS DE FIM 195

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS..... 199

APRESENTAÇÃO

Este livro é uma decorrência de estudos e pesquisas de docentes e acadêmicos de mestrado e doutorado que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba (PPGCR/UFPB) e do Grupo de Estudo e Pesquisa FIDELID/UFPB/CNPq (Formação – Identidade – Desenvolvimento – Liderança), e também docentes de universidades parceiras como a Faculdades EST e do Grupo de Pesquisa Espiritualidade, Religião Vivida e Teologia Prática, a Faculdade IENH, ambas no Rio Grande do Sul, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e de professores que atuam em diferentes cidades e instituições da Paraíba e do Rio Grande do Sul.

Em uma sociedade em constante transformação, marcada por desafios complexos e interconectados, a educação se apresenta como um campo fundamental para a construção de um futuro mais justo, igualitário e sustentável. A multidisciplinaridade, enquanto abordagem que integra diferentes áreas do conhecimento, e os temas transversais, que perpassam as diversas disciplinas, emergem como elementos chave para a formação integral dos estudantes e para o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a vida em sociedade.

A multidisciplinaridade permite que os estudantes compreendam a complexidade dos fenômenos e dos problemas contemporâneos, rompendo com a fragmentação do conhecimento e promovendo uma visão mais ampla e crítica da realidade. Ao integrar diferentes áreas do conhecimento, como a antropologia, a filosofia, a sociologia, a psicologia, as ciências da natureza e as artes, a multidisciplinaridade contribui para a construção de um conhecimento mais amplo e contextualizado, que permite aos estudantes compreender as diferentes dimensões da realidade e atuar de forma mais crítica e consciente na sociedade.

Os temas transversais, por sua vez, abordam questões contemporâneas urgentes, como a violência, a discriminação, a desigualdade social, a sustentabilidade e a saúde mental, que perpassam as diversas disciplinas e se mostram essenciais para a formação de cidadãos conscientes e engajados na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao abordar esses temas de forma transversal, a educação contribui para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, capazes de

analisar os problemas contemporâneos, de se posicionar de forma ética e responsável e de atuar na transformação da realidade.

Nesse sentido, este livro reúne diferentes olhares contemporâneos sobre o Ensino Religioso escolar, a partir da abordagem multidisciplinar e temas transversais, buscando aprofundar a reflexão sobre a importância da educação na formação integral dos estudantes e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, o presente trabalho não foca somente no Ensino Religioso, mas consiste de contribuições de outros temas importantes. As diferentes perspectivas e abordagens aqui apresentadas contribuem para ampliar o debate sobre a educação e para inspirar práticas pedagógicas inovadoras que promovam o desenvolvimento humano e a construção de um futuro mais promissor.

O livro está dividido em treze capítulos, cada um com um olhar específico sobre a temática central. No primeiro capítulo, *Ensino Religioso sob uma Abordagem Multirreferencial: uma práxis curricular em favor do respeito, diversidade e pluralidade*, Romário Evangelista Fernandes defende a importância de integrar diferentes áreas do saber na construção do conhecimento promovido pelo Ensino Religioso, rompendo com a fragmentação disciplinar e promovendo uma visão holística e complexa do currículo. O autor destaca a necessidade de um currículo multirreferencial, que valorize a interação, o diálogo e a intersubjetividade na construção do conhecimento.

No segundo capítulo, *Axé e Amém o Cordel vai Além: o potencial pedagógico da literatura de cordel no Ensino Religioso*, Giselle Gomes Souza e Rozil da Silva Gomes exploram a riqueza da cultura popular como recurso pedagógico, utilizando a literatura de cordel para promover o diálogo entre diferentes culturas e religiões. As autoras defendem a importância da criatividade e da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem, rompendo com o formalismo e o academicismo e valorizando a cultura popular como forma de expressão e conhecimento.

No terceiro capítulo, *Ensino Religioso: Percurso para a Laicidade do Estado Brasileiro e da Diversidade Cultural Religiosa na Escola Pública*, Maria José Torres Holmes, Cleyton Carlos Silva de Vasconcelos e Lusival Antônio Barcellos discutem os desafios da laicidade e da diversidade no contexto educacional brasileiro, traçando um panorama histórico da relação entre Estado e Igreja na educação e defendendo a importância da laicidade para garantir a liberdade religiosa e o respeito à diversidade. Os autores

analisam o conceito de laicidade e sua importância para a construção de uma sociedade democrática e pluralista.

No quarto capítulo, *O Texto Poético como Proposta de Letramento Literário no Ensino Religioso*, Themis Andréa Lessa Machado de Mello, Raquel de Lourdes de Miranda Guedes Pinheiro e Jaime de Mello Junior propõem o uso da poesia como ferramenta para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da capacidade de interpretação. Os autores defendem a importância do letramento literário no processo de ensino-aprendizagem, utilizando a poesia como forma de promover a leitura crítica e reflexiva e de desenvolver a capacidade de interpretação dos estudantes sobre a cultura e religião.

No quinto capítulo, *Diálogos educacionais contemporâneos: (Re) significando o Ensino Religioso*, Ijaelson Clidório Pimentel e Marinilson Barbosa da Silva exploram as relações entre o Ensino Religioso e a educação multicultural, buscando construir uma educação que valorize a diversidade e supere o eurocentrismo. Os autores defendem a importância de integrar as culturas afro-brasileira e indígena no currículo escolar, rompendo com a hegemonia eurocêntrica e promovendo uma educação mais justa e inclusiva.

No sexto capítulo, *Stuart Hall e o Circuito da Cultura no Contexto da Atividade Física e Saúde: Aspectos Socioemocionais da Terceira Idade*, Sandra Clia Coelho Gomes da Silva, César Costa Vitorino e Ângelo Márcio Correia da Conceição analisam a relação entre cultura, saúde e envelhecimento, utilizando o circuito da cultura proposto por Stuart Hall como ferramenta de análise. Os autores discutem a importância da atividade física para a saúde e o bem-estar dos idosos, destacando a necessidade de integrar os aspectos socioemocionais na prática de atividades físicas.

No sétimo capítulo, *"Não me Pode Faltar Chão": Enraizamentos Biobibliográficos da Pedagogia Freiriana*, Marcelo Ramos Saldanha aborda a importância da experiência e da afetividade na construção do conhecimento, demonstrando como a pedagogia freiriana está enraizada nas vivências e relações interpessoais de Paulo Freire. O autor destaca a importância da biografia de Freire para a compreensão de sua pedagogia, que se constrói a partir de suas experiências de vida, de suas relações interpessoais e de seu compromisso com a transformação social.

No oitavo capítulo, *Educação para a Paz pela Via do Projeto de Vida: um Caminho para o Desenvolvimento Humano*, André Augusto Diniz Lira, Arthur Correa Silva e Júlio Cézar Adam exploram a relação entre

educação para a paz e projeto de vida, buscando construir uma educação que promova a cultura de paz e o desenvolvimento humano. Os autores defendem a importância de integrar a educação para a paz no currículo escolar, utilizando o projeto de vida como ferramenta para promover a cultura de paz e o desenvolvimento humano.

No nono capítulo, *Aprendizagem Socioemocional: Concepções Importantes para o Fazer Escolar*, Juliana Aparecida Bohn, Melina Wasem Passos, Jéssica Maís Antunes e Clairton Puntel discutem a importância da aprendizagem socioemocional na formação integral dos estudantes, apresentando conceitos e práticas pedagógicas que podem ser utilizados em sala de aula. Os autores defendem a importância de integrar as dimensões socioemocionais no processo de ensino-aprendizagem, utilizando práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento da autoconsciência, da autogestão, da consciência social, das habilidades relacionais e da tomada de decisão responsável.

No décimo capítulo, *A Violência e seus Efeitos na Escrita de Si: a Pesquisa em Psicanálise e a Cultura de Paz no Ambiente Escolar*, Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto, Camila Backes dos Santos e Amanda Thayna Zimmermann analisam os efeitos da violência na subjetividade, utilizando a psicanálise como ferramenta de compreensão e propondo a cultura de paz como caminho para a superação da violência. As autoras defendem a importância de integrar a psicanálise na educação, utilizando-a como ferramenta para compreender os efeitos da violência na subjetividade e para promover a cultura de paz no ambiente escolar. As autoras utilizaram de pesquisa empírica para construção de suas preposições.

No décimo primeiro capítulo, *Educação para a paz na formação docente*, Viviane Cristina de Mattos Battistello e Lucas Souza dos Santos discutem a importância da educação para a paz na formação de professores, com o objetivo de promover a cultura de paz nas escolas e reduzir os índices de violência. Os autores analisam o conceito de cultura de paz e seus desafios no contexto da educação brasileira, e defendem a necessidade de integrar a educação para a paz na formação docente, a fim de preparar os professores para lidar com as situações de violência e promover a cultura de paz nas escolas.

Por fim, o último capítulo, *Contexto do Ensino Religioso em Natal-RN no período pandêmico: como ficamos durante a pandemia da COVID-19?* Andreza Patrícia de Azevedo Ferreira aborda os desafios e adaptações

ocorridas no Ensino Religioso em Natal-RN durante a pandemia, com foco nas práticas pedagógicas, no papel das tecnologias digitais, e na atuação dos professores. A autora destaca a importância de um ensino humanizado e mediado por tecnologias, além do papel crucial do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE-Natal) na capacitação de professores e na incorporação de tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem.

Acreditamos que este livro seja uma importante contribuição para pesquisadores, professores e estudantes da área de educação, especialmente aqueles interessados em aprofundar seus conhecimentos sobre a multidisciplinaridade e os temas transversais na educação contemporânea. As diferentes perspectivas e abordagens aqui apresentadas contribuem para ampliar o debate sobre a temática e para inspirar a construção de práticas pedagógicas inovadoras que promovam a formação integral dos estudantes e a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e pacífica.

Romário Evangelista Fernandes
Doutorando do Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões – PPGCR/UFPB.

Marinilson Barbosa da Silva
Vice-Coordenador e Docente do Programa de
Pós-Graduação em Ciências das Religiões - PPGCR/UFPB

Clairton Puntel
Docente na Faculdade IENH (Novo Hamburgo/RS) e
Coordenador de Pesquisa e Internacionalização - IENH.

Júlio Cézar Adam
Professor adjunto de Teologia Prática na Faculdades EST
(São Leopoldo/RS) e professor colaborador no PPGCR/UFPB.

CAPÍTULO 1

ENSINO RELIGIOSO SOB UMA ABORDAGEM MULTIRREFERENCIAL: UMA *PRÁXIS* CURRICULAR EM FAVOR DO RESPEITO, DIVERSIDADE E PLURALIDADE

Romário Evangelista Fernandes

1 Introdução

Desde 2017, o Ensino Religioso (ER) passou a integrar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como a quinta área de conhecimento e componente curricular, após ampla mobilização de defensores de um ER laico e plural, comprometido com o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil. Essa conquista resultou de intensos debates entre o poder público, pesquisadores da Educação e da Ciência da Religião, culminando em diretrizes que fundamentam o ER em referenciais científicos das Ciências Humanas, Sociais e da própria Ciência da Religião (Brasil, 2017). A inclusão do ER na BNCC representa um avanço em relação às décadas anteriores, quando o ensino ainda se orientava por modelos confessionais ou interconfessionais.

O novo paradigma proposto para o ER encontra raízes nas reflexões do Pe. Wolfgang Gruen, que, entre as décadas de 1960 e 1970, já propunha uma abordagem desvinculada da catequese tradicional. Segundo Costa (2018), Gruen foi um dos primeiros a indicar uma aproximação entre o ER e a Ciência da Religião, antecipando princípios que seriam formalizados na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996. No entanto, mesmo com respaldo legal, o ER continuou gerando controvérsias sobre sua presença no currículo da escola pública. Um marco importante foi a publicação das Resoluções CNE/CEB n. 04 e 07/2010, que reconheceram o ER como área de conhecimento no Ensino

Fundamental, tornando-o um componente curricular obrigatório, porém com matrícula facultativa (Caron; Filho, 2020).

A Resolução CNE/CEB n. 04/2010 estabelece que o ER deve ser ministrado com base em referenciais científicos e pedagógicos, promovendo um estudo crítico do fenômeno religioso, e não uma formação confessional. Tal perspectiva foi incorporada na BNCC e amplamente defendida por entidades como o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER), fundado em 1995. O FONAPER tem promovido um modelo de ER voltado à diversidade cultural e religiosa, fundamentado na interculturalidade, na ética da alteridade e na valorização da liberdade religiosa. Conforme destaca Cecchetti (2020), essa abordagem permite aos alunos desenvolverem uma compreensão ampla e contextualizada das manifestações religiosas.

A proposta atual do ER, embora alvo de disputas históricas, busca contribuir para a construção de uma cultura de paz, fundamentando-se na valorização das diferenças e no desenvolvimento integral do estudante. O componente curricular, conforme delineado na BNCC, visa formar sujeitos críticos, capazes de reconhecer e respeitar a pluralidade cultural e religiosa, compreendendo a aprendizagem como um processo multidimensional (Brasil, 2017). Fernandes (2023) reforça essa ideia ao apontar que a formação integral é um dos pilares da educação básica, devendo considerar o desenvolvimento humano em sua complexidade, superando visões reducionistas e fragmentadas.

Com base nesse panorama, propomos refletir sobre o lugar do ER no currículo educacional a partir de uma perspectiva multirreferencial. A intenção é oferecer uma análise teórico-prática que desloque o ER de uma função de formação religiosa para uma abordagem voltada à formação cidadã. Essa proposta busca romper com os limites da disciplinaridade e da fragmentação do conhecimento, discutindo como a abordagem multirreferencial pode enriquecer o ER, tornando-o mais alinhado com os princípios democráticos, inclusivos e pluralistas que orientam a educação contemporânea (Caron; Filho, 2020).

2 Pensando o currículo: uma leitura sob a ótica da complexidade

A complexidade dos processos educativos demanda uma compreensão aprofundada do currículo como um dispositivo político-

educativo, que deve ser analisado sob uma perspectiva complexa e transdisciplinar (Fernandes, 2023). O currículo, como objeto de estudo, é um campo especializado construído por diferentes autores e fundamentado em diversas teorias. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2017), as teorias não apenas descrevem a realidade, mas também a constroem; nesse sentido, o currículo pode ser visto como um discurso que produz uma noção particular sobre o próprio currículo.

Silva (2017) também argumenta que não existe um conceito hegemônico de currículo, mas sim múltiplos conceitos que refletem as perspectivas teóricas nas quais estão inseridos. Ele define o currículo como um instrumento ideológico que reproduz ou mantém as estruturas sociais, carregando marcas das relações sociais de poder. Portanto, o currículo não é apenas um conjunto de conteúdos, mas também um espaço onde se molda a identidade dos sujeitos. Segundo ele:

> [...] o currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae:* no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 2017, p. 150).

Além disso, o currículo também abrange o conhecimento histórico, cultural e científico transmitido na escola. Edgar Morin, por sua vez, nos alerta sobre a natureza do conhecimento, que sempre envolve riscos de erros e ilusões:

> [...] a natureza do conhecimento contém em si o risco de erro e de ilusão, pois todo conhecimento, a começar pelo conhecimento perceptivo até o conhecimento por meio de nomes, ideias, teoria, crença, é simultaneamente uma tradução e uma reconstrução do real. Em toda tradução há risco de erro. [...] Somos incessantemente ameaçados de nos enganar, sem que saibamos disso. Estamos condenados à interpretação e precisamos de métodos para que nossas percepções, ideias, visões de mundo sejam as mais fiáveis possíveis (Morin, 2015, p. 16-17).

Por sua vez, Sacristán (2017, p. 15) complementa quando afirma que o "currículo é uma *práxis*" que envolve a socialização dos sujeitos e

não pode ser reduzido a um objeto estático. Nesse sentido, o currículo deve ser entendido como uma prática que é continuamente moldada por interações entre alunos, professores e o contexto educacional. Essa prática é dinâmica e se expressa através de comportamentos e ações dentro das instituições escolares.

Por sua vez, quando considerarmos o currículo sob uma perspectiva complexa, é visto como uma ferramenta de inserção cultural, um processo pelo qual os indivíduos são introduzidos na sociedade por meio da inculcação de saberes, normas e valores. Fernandes (2023), a partir da teoria da complexidade, sugere que o currículo pode ser entendido como um "*imprinting* cultural", um processo de normatização que, no entanto, está sujeito a transformações e evoluções. Morin considera que "há um *imprinting* cultural que marca os seres humanos, desde o nascimento, com o selo da cultura, primeiramente familiar e depois escolar, continuando na universidade" (Morin, 2011, p. 29).

O conceito de *imprinting* cultural refere-se a um tipo de determinismo que parece impor uma normatização do conhecimento e da cultura, sugerindo uma aparente impossibilidade de mudanças e transformações. No entanto, conforme aponta Morin (2011, p. 33), "o conhecimento evolui, transforma-se, progride, regride. Novas crenças e teorias surgem enquanto as antigas desaparecem". Dessa forma, é possível que ocorram mudanças por meio do enfraquecimento do *imprinting*, de falhas na normalização, do aparecimento de desvios — bifurcações — no processo evolutivo do conhecimento, assim como pelas alterações nas estruturas de reprodução. Segundo Fernandes (2023, p. 54): "[...]tendo em vista sua *práxis* educativa à luz dessa noção, podemos pensar que o currículo pode oferecer aos sujeitos oportunidades de abertura para novas perspectivas de conhecimento".

Assim sendo, para superar o pensamento fragmentado que ainda caracteriza muitas práticas curriculares, Morin propõe uma abordagem transdisciplinar, na qual o conhecimento não é dividido em disciplinas isoladas, mas é visto como um todo interconectado. Em *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* (2003), ele critica a hiperespecialização e o pensamento compartimentalizado, argumentando que essas abordagens impedem a compreensão global dos fenômenos e dos problemas reais.

A proposta de Morin em *Os sete saberes necessários à educação do futuro* (2011), inclui sete saberes, que podemos chamar de passos para

uma reforma educacional que promove uma visão ampla e sistêmica do conhecimento. Esses passos incluem: 1) reconhecimento da incerteza do conhecimento; 2) a pertinência do conhecimento no contexto; 3) a compreensão da condição humana em sua totalidade 4) a promoção da consciência de pertencimento ao planeta; 5) a capacidade de lidar com incertezas; 6) a importância da compreensão humana além da explicação; 7) a ética do gênero humano.

Aplicando essa abordagem ao ER, podemos pensar no ER como uma disciplina que deve reconhecer a mutabilidade do conhecimento religioso e sua contextualização nas diferentes realidades sociais e culturais. Além disso, o ER deve promover uma compreensão da multidimensionalidade dos sujeitos, desenvolver a consciência de uma espiritualidade global e preparar os alunos para lidar com as incertezas.

Portanto, o modelo acima seria a base para uma reforma na maneira como pensar uma *práxis* do currículo. Assim, sob a ótica da complexidade e da transdisciplinaridade, ele exige uma mudança profunda no modo como concebemos e aplicamos o conhecimento em sala de aula. No que se refere ao currículo, é necessário promover o diálogo por meio da integração cultural, preparando os alunos para enfrentar os desafios de um mundo cada vez mais complexo e interconectado. Diante desses desafios, propomos, a seguir, uma abordagem curricular que nos faz rever a relação do componente com os processos de aprendizagem.

3 Abordagem curricular multirreferencial no ensino religioso

O currículo, como ficou entendido, é um documento que reflete e reproduz a identidade cultural de uma sociedade que, por sua vez, é reproduzida através de uma instituição educacional, por meio de suas opções teóricas, objetivos, princípios e metodologias através de uma práxis educacional. Moraes (2010) descreve o currículo como um espelho das escolhas teóricas e práticas de uma escola, evidenciando a visão de mundo da comunidade educacional. Ela mostra que o currículo é um meio pelo qual são definidas as escolhas e os caminhos no ambiente escolar. Nesse contexto, a autora destaca a importância de uma abordagem curricular que considere a complexidade dos fenômenos educacionais, como por exemplo os próprios saberes que são trabalhados em sala de aula.

Além disso, vale ressaltar que é importante que o ER esteja fundamentado em pressupostos científicos, evitando qualquer forma de proselitismo e focando na abordagem dos conhecimentos das diversas culturas e tradições religiosas, sem desconsiderar filosofias de vida (Brasil, 2017). Nesse contexto, a relevância de sua ciência de base — a Ciência da Religião — é de suma importância, considerando que seu objetivo ao estudar a religião é "entender a dinâmica do desenvolvimento social ou histórico" (Usarski, 2023, p. 39).

Sendo a CR uma ciência que em seu estatuto não está comprometida com nenhuma confissão religiosa, assumindo-a como a ciência de base que fundamenta os conteúdos do componente curricular, é possível estabelecer uma conformidade com o que orienta a BNCC, que determina que o ER deve utilizar a pesquisa e o diálogo como princípios mediadores para a construção de competências específicas, visando combater a intolerância e a discriminação (Brasil, 2017).

Além da importância dos estudos da CR, uma abordagem multirreferencial permite que as questões curriculares possibilitem a reflexão sobre os modelos educacionais, considerando a diversidade cultural e religiosa. Como destaca Moraes (2010, p. 300), o currículo multirreferencial refere às "muitas vozes que se entrelaçam e aos diferentes pontos de vista que se encontram". Assim, com essa perspectiva, é possível imaginar uma prática educacional que esteja livre dos antigos modelos de dominação e da reprodução de ideias hegemônicas.

Historicamente, o ER seguiu um modelo paradigmático identitário, que excluía outras formas de expressão religiosa que não fosse da tradição religiosa hegemônica. Esse modelo, baseado em pedagogias tradicionais e estratégias bancárias, limitaria o diálogo com outras crenças e espiritualidades (Passos, 2007). Com a modernização e a crescente diversidade cultural e religiosa, é necessário atualizar a abordagem curricular para refletir essa pluralidade e incluir as experiências e visões de mundo dos alunos.

Passos (2017), em sua tese de doutorado, *Currículo e complexidade: marcas multirreferenciais*, explora os aspectos da abordagem multirreferencial no currículo educacional, destacando a *pluralidade* e a *heterogeneidade* como pontos de partida para o reconhecimento das diferenças e a participação ativa dos sujeitos. A partir dessa base, ela apresenta mais quatro aspectos prático-teóricas: *autorização,*

negatricidade, implicação e alteridade. A autorização envolve os sujeitos reivindicando seu lugar no processo de aprendizagem, expressando suas experiências e questionando o conhecimento estabelecido. A negatricidade, conceito de Jacques Ardoino (1927-2015), refere-se à capacidade de resistência e de contestação crítica dos conhecimentos preexistentes, encorajando uma postura reflexiva e inovadora dos estudantes.

A implicação surge quando os alunos se envolvem ativamente na construção do conhecimento, reconhecendo a intersubjetividade e a negociação entre múltiplas referências, essencial para uma educação transdisciplinar. Já a alteridade é tanto ponto de partida quanto de chegada na abordagem multirreferencial, pois requer o reconhecimento e a aceitação das diferenças e das várias realidades e experiências. A alteridade permite que os estudantes convivam com diferentes percepções, promovendo uma compreensão mais abrangente e inclusiva das diversas realidades humanas. Dessa forma, a abordagem multirreferencial, fundamentada na pluralidade, promove uma *práxis* curricular mais flexível, crítico e adaptável às diferentes necessidades e contextos educacionais.

A abordagem multirreferencial, fundamentada na epistemologia da complexidade, permite uma compreensão ampla e integrada do currículo, reconhecendo as múltiplas dimensões no processo de aprendizagem.

No que se refere a construção do conhecimento, afirma Fernandes (2023):

> [...] a perspectiva multirreferencial, ao fundamentar-se na complexidade, presume que a construção do conhecimento ocorre por meio da integração e intersecção de diversas disciplinas, inserindo-se em um contexto dialógico e concebendo um movimento contínuo de interação, permitindo que o conhecimento esteja sempre em processo de desenvolvimento (Fernandes, 2023, p. 65).

Em outras palavras, a multirreferencialidade nos convida a abandonar as simplificações e os reducionismos, bem como a fragmentação dos saberes educacionais, promovendo uma visão holística que valoriza a intersecção de diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, pensando no ER, o componente curricular não se encontra isolado, mas

relacionado com os outros componentes e com os próprios sujeitos do conhecimento

Com essa abordagem, o ER busca respeitar a complexidade intrínseca dos sujeitos aprendentes, dos saberes e do fenômeno religioso, reconhecendo que o conhecimento sobre o objeto não pode ser completamente compreendido ou explicado por uma única perspectiva ou metodologia.

Na prática educacional do ER, isso se traduz na valorização de uma pluralidade de experiências e saberes. É sobre esses aspectos que Moraes fala da necessidade de uma abordagem curricular multirreferencial:

> Disto resulta o caráter multirreferencial do currículo, a luta pela afirmação das diferenças, o reconhecimento da alteridade como característica importante da contemporaneidade, que coloca também em questão o enfoque da transdisciplinaridade, revelando assim que nossos saberes não são apenas nutridos ou constituídos por conteúdos disciplinares, mas também por relações que transcendem as diversas disciplinas, por relações sociais, afetivas e emocionais que refletem condições sócio-históricas e culturais importantes, vividas pelos sujeitos aprendentes (Moraes, 2010, p, 300).

Ao adotar uma perspectiva multirreferencial, o docente é chamado a facilitar um ambiente de aprendizagem onde os estudantes são encorajados a trazer suas próprias vivências e questionamentos. Isso não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também permite que o conhecimento desse componente curricular seja abordado de maneira crítica e reflexiva, promovendo o respeito e a compreensão mútua (Fernandes, 2023).

Além disso, a abordagem multirreferencial promove a superação de práticas curriculares colonizadoras e eurocêntricas que frequentemente excluem ou marginalizam tradições religiosas não hegemônicas, como as de matriz indígena e africana (Fernandes, 2023). Ela incentiva que o componente curricular seja mais inclusivo, onde todas as tradições religiosas e culturais têm espaço e voz, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e críticos.

Por fim, ao enfatizar a importância da alteridade e pluralidade, a multirreferencialidade cria oportunidades para o desenvolvimento

de uma ética de reconhecimento e respeito às diferenças. O ER, através dessa abordagem, possibilita um espaço de encontro e diálogo entre as diversas religiões e culturas, contribuindo para a construção de um conhecimento plural sobre as diversas expressões religiosas.

Assim, concluímos que a abordagem multirreferencial não apenas enriquece o ER como componente curricular, mas também promove uma *práxis* curricular mais democrática, aberta e dinâmica, capaz de responder aos desafios contemporâneos e de formar indivíduos preparados para viver em uma sociedade plural e diversa.

Considerações finais

A adoção da abordagem multirreferencial no ER pode constituir mais um avanço significativo na construção de uma *práxis* curricular mais inclusiva e democrática. Ao integrar diversas perspectivas e saberes, essa abordagem responde à pluralidade cultural e religiosa da sociedade contemporânea, promovendo uma educação que respeita e valoriza as diferenças. Ela vai além da simples inclusão de múltiplas vozes, propondo uma transformação no entendimento e na prática educacional que acolhe a complexidade dos fenômenos religiosos e culturais.

Além disso, a multirreferencialidade permite que o ER se distancie de práticas curriculares hegemônicas e excludentes, promovendo um ambiente onde todas as tradições religiosas e culturais têm voz e espaço. Essa prática é essencial para superar as práticas colonizadoras e eurocêntricas que historicamente marginalizaram certas tradições religiosas. A valorização dessas tradições não apenas enriquece o repertório cultural dos estudantes, mas também contribui para a formação de uma sociedade mais justa e equitativa.

A abordagem multirreferencial também incentiva um aprendizado crítico e reflexivo, onde o diálogo e a interação são fundamentais. Ao promover um ambiente de troca e questionamento, o ER facilita o desenvolvimento de competências que ajudam a combater a intolerância e a discriminação, conforme orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O reconhecimento da alteridade e o respeito mútuo tornam-se princípios centrais, permitindo que os estudantes compreendam as religiões e culturas de maneira mais profunda e empática.

Por fim, a aplicação da CR como base epistemológica do ER reforça a importância da multirreferencialidade, proporcionando um suporte teórico que apoia a diversidade e a inclusão. Como uma disciplina que não está comprometida com nenhuma confissão religiosa específica, a CR oferece um arcabouço para o conhecimento das diversas tradições religiosas, diferentes saberes e práticas. Dessa forma, o ER se torna um componente curricular crucial para a formação de cidadãos conscientes e preparados para viver em uma sociedade plural, onde as diferenças são respeitadas e celebradas.

Referências

BAREIRO, José Renato; JUNQUEIRA, Sérgio. *O Ensino Religioso na BNCC*: teorias e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

CECCHETTI, Elcio. Ensino Religioso: contextos e perspectivas atuais. *Horizonte,* Belo Horizonte, v. 18, n. 55, p. 10-14, jan./abr. 2020.

CARON, Lurdes; FILHO, Lourival José Martins. Ensino religioso: uma história em construção. In: SILVEIRA, Emerson Sena da; JUNQUEIRA, Sérgio (org.). O *Ensino Religioso na BNCC:* teorias e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 15-38.

COSTA, Matheus Oliva de. Entrevista com Wolfgang Gruen sobre sua experiência com a primeira graduação de Ciência da Religião no Brasil. *Numen:* revista de estudos da religião, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 306-316, jul./dez. 2018.

FERNANDES, Romário Evangelista. *Ensino Religioso à luz de um novo paradigma complexo e transdisciplinar:* uma proposta epistemológica e metodológica. 2023. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

MORAES, Maria Cândida. Complexidade e currículo: por uma nova relação. *Polis:* revista de la Universidad Boliviana, [S. l.], v. 9, n. 25, p. 289-311, 2010.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita:* repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução: Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

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

MORIN, Edgar. *Método IV*: as ideias, habitat, costumes, organização. Tradução: Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulinas, 2011.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

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

PASSOS, Rita Margareth Costa. *Currículo e complexidade:* marcas multirreferenciais. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2017.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo*: uma reflexão sobre a prática. Tradução: Ernani F. da Fonseca. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documento de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

USARSKI, Frank. *A identidade da Ciência da Religião*. São Paulo: Edições 70, 2023.

CAPÍTULO II

AXÉ E AMÉM O CORDEL VAI ALÉM: O POTENCIAL PEDAGÓGICO DA LITERATURA DE CORDEL NO ENSINO RELIGIOSO

Giselle Gomes Souza
Rozil da Silva Gomes

1 Introdução

Este capítulo propõe uma reflexão sobre as múltiplas possibilidades pedagógicas da Literatura de Cordel no Ensino Religioso (ER), destacando seu potencial como recurso formativo e comunicacional no contexto da diversidade religiosa brasileira. A partir de uma perspectiva interdisciplinar, a proposta visa integrar o imaginário religioso popular ao currículo escolar, valorizando elementos culturais locais e saberes tradicionais. Com base em Remillard (2005), entende-se o Cordel como um vetor de formação continuada do professor, ampliando a aprendizagem de toda a comunidade escolar. Damasi (2003, p. 677) reforça essa ideia ao considerar que a criatividade, elemento central do Cordel, deve ser cultivada com fantasia, concretude e competência científica.

A abordagem parte das articulações entre Comunicação e Ensino Religioso, delimitando-se à análise dos repertórios religiosos presentes nos cordéis e sua inserção em práticas pedagógicas no cotidiano escolar. O despertar da escrita deste capítulo se deu na Oficina de Literatura de Cordel e Ensino Religioso, realizada no XII CONERE e no IV CLAECIR, ocorridos em outubro de 2024, na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Metodologicamente, a pesquisa consistiu na classificação de folhetos com títulos vinculados à religiosidade e posterior análise de seus versos. A coleta se deu no Mercado Municipal Antônio Franco, em Aracaju-SE,

destacando a banca de Joelson Santana Cabral, herdeiro do legado de seu pai, João Firmino Cabral, primeiro cordelista a comercializar folhetos naquele espaço.

Na cultura sergipana, o Cordel mantém sua relevância cultural mesmo diante da crescente digitalização dos meios de comunicação. Joelson Cabral, entre o "Axé e o Amém", resiste às pressões mercadológicas e mantém viva essa tradição. Silva (2022) afirma que o Cordel, por seu caráter democrático e interdisciplinar, pode ser utilizado como ferramenta pedagógica no Ensino Religioso, promovendo a integração de saberes e a valorização da cultura popular. Assim, o Cordel assume um papel que ultrapassa o entretenimento, tornando-se instrumento de mediação crítica e significativa no processo educativo.

A partir do pressuposto teórico de que a Literatura de Cordel possui valor epistemológico para as Ciências da Religião, o capítulo investiga o potencial hermenêutico da religiosidade popular expressa em três cordéis: *A chegada de Lampião no Inferno* de José Pacheco, *Discussão do Macumbeiro e o Crente* de Gonçalo Ferreira da Silva e A Peleja de Riachão com o Diabo de Leandro Gomes de Barros. Conforme Sodré (2006), o Cordel atua como instância simbólica que reorganiza experiências e valores religiosos do sujeito. Peruzzo (2015) complementa ao considerar que esses meios comunicacionais proporcionam catarse e novas formas de socialização, possibilitando uma leitura crítica da realidade sob as lentes da literatura popular.

O capítulo se organiza em três partes: a primeira, intitulada *Axé e Amém*, discute a diversidade religiosa e a criatividade no tratamento de temas densos no ER; a segunda, *O Cordel vai além*, analisa o imaginário religioso popular e seus repertórios simbólicos; e a terceira parte propõe a aplicação pedagógica do Cordel por meio de metodologias ativas e projetos escolares. Conclui-se que, ao reconhecer e respeitar as crenças dos sujeitos, promovendo a convivência com a diversidade religiosa e cultural, é possível alcançar uma aprendizagem mais significativa e humanizadora no Ensino Religioso.

2 Axé e Amém: encontros e embates das tradições no Cordel

Expressões religiosas são frequentes no cotidiano nos espaços públicos e, na escola, não seria diferente. O axé e o amém, são ecoados

todos os dias, sim, mas a questão é a aceitação dessas expressões de fé na vida escolar.

As temáticas de intolerância religiosa e o racismo religioso no contexto brasileiro é permeada pelo processo de colonização do Brasil. No período colonial, era expressamente proibido professar outra religião que não fosse a da Igreja Católica Apostólica Romana, dentro de uma visão eurocêntrica com seus códigos, costumes, ritos e práticas. Como se fosse, uma história única, um parâmetro único de civilidade e humanidade.

Enquanto *terras colonizadas pelos portugueses*, a herança europeia, durante o império, continuou a vigorar o catolicismo como a religião oficial do Brasil, assim, o artigo 176 do código criminal de 1830, punia a celebração, propaganda e o culto de outras religiões (Brasil,1886). Entendendo aqui, que o Axé, era (não sabemos até que ponto, ainda não é), proibido e criminalizado.

O código penal de 1890 também criou mecanismos legais para criminalizar e combater os chamados *feiticeiros*, que eram pessoas negras, pobres e de religiões afro-brasileiras (Brasil, 1890). Percorrendo o caminho e a história temporal do Brasil, chegamos em 1891, quando o país se torna um Estado laico, a partir desse momento, a liberdade religiosa passou a ser defendida por lei, no entanto, as perseguições, as múltiplas violências, até os dias atuais.

Conforme bem argumenta Portella (2019), a escola do século 21 precisa formar cidadãos que estejam constantemente preparados e que sejam éticos e solidários, a proposta do Ensino Religioso laico, a partir da reforma Constitucional de 1988, nem sempre é respeitada como deveria, ou ainda, poderíamos dizer, que está muito longe, do respeito acontecer.

Segundo o professor Munanga (2003, p.10), "o difícil é aniquilar as raças fictícias que rondam em nossas representações e imaginários coletivos", em mais de três séculos ainda há um hiato entre os direitos constitucionalmente deferidos e o cotidiano de violações desses direitos, principalmente no contexto escolar.

Os níveis de violência e sua tipificação, são inúmeras, violência física, simbólica, patrimonial e psicológica, tais situações são recorrentes na vida de estudantes e professores que expressam seu Axé e seu Amém dentro das escolas do Brasil. Segundo o Panorama Geral do contexto de racismo religioso no Brasil de dezembro de 2023, a experiência

discriminatória encontra-se no racismo religioso que articula com as dimensões de gênero, raça e costumes culturalmente impostos no período colonial.

Os termos, *intolerância religiosa e racismo religioso*, mencionados acima, precisam ser melhor compreendidos visto que o termo que aborda a concepção de intolerância religiosa é insuficiente para expressar a perversidade do leque de violências sofridas pelas pessoas de religiões afro-brasileiras. Logo, o racismo religioso, pode ser entendido, conforme Gonzalez (1982), como mecanismos sociais que obstruem a mobilidade social ascendente do negro dentro da religião associada a práticas discriminatórias.

Nesse encontro do Axé com o Amém, fica explícito o que diz Panikkar (2008), quando imprime uma visão coerente do futuro das religiões:

> [...] a religião do futuro não pode ser teocêntrica nem antropocêntrica mas comoteândrica, ou seja, é preciso ter a confluência entre as diversas facetas do ser humano (andro), o aspecto corporal da realidade (cosmo) e o reconhecimento do mistério, do divino, do transcendente (teos) (Panikkar, 2008, p. 351).

Dentro do Cordel, não existe uma preocupação hermenêutica, uma defesa dos dogmas, busca de linguagem culta. É a religiosidade popular que entra no jogo para potencializar o encontro do Axé com o Amém. Sem racismo religioso, dualismo e nem com falsas oposições entre o sagrado e o profano, apenas retratando a realidade cotidiana do povo do Nordeste do Brasil.

O desafio com o Cordel é apresentar a temática a partir da defesa do direito ao livre culto e a crença, o direito de preservar a cultura brasileira de matriz africana com criatividade, numa perspectiva decolonial dentro de um *princípio pluralista*, como indica Ribeiro (2022), o princípio pluralista é concebido a partir de lógicas plurais, ecumênicas e de alteridade, possibilidade de melhor compreensão da diversidade do quadro religioso e também das ações humanas.

A Literatura de Cordel está concretamente identificada, dentro da visão sociológica de Boaventura de Souza Santos (2010), chamou de *sociologia das ausências*, pois os cordelistas, são grupos invisibilizados. Ainda segundo assertivas de Claudio Ribeiro (2022), é preciso uma

sociologia das emergências para termos sensibilidade com as distintas expressões culturais e religiosas, minoritárias fronteiriças ou não, para que a multiplicidade de olhares, perspectivas e formas plurais de atuação sejam viáveis.

Como o cordel indica:

> quem duvidar dessa estória,
> Pensar que não foi assim,
> Querer zombar do meu sério,
> Não acreditando em mim!?
> Vá comprar papel moderno
> Escreva para o inferno
> Mande saber de Caim.
>
> (trecho do Cordel *A chegada de Lampião no inferno*, de José Pacheco)

A perspectiva é decolonial porque dentro do processo histórico colonial, que além de gerar todos as violências já mencionadas, causou históricos epistemicídios trazendo uma suposta homogeneidade ideológica e ocultamento das diferenças, valorizando certos saberes eruditos e eurocêntricos e isolando, a religiosidade popular e as fronteiras culturais do povo.

É válido compreender que o giro decolonial, proposto por Santos (2010), é uma tentativa de desmontar esses saberes e conceitos modernos e eurocentrados, enraizados nas categorias gregos e latinos e nas experiências e subjetividades formadas nessas bases, conforme Mignolo:

> A Literatura de Cordel vai além, pois se coloca, entre o Axé e o Amém, com ações propositivas de desmascaramento das estruturas racistas, machistas, fascistas e heteronormativas, resultantes de uma cultura opressora e colonizadora, servindo assim de potencial pedagógico para o Ensino Religioso decolonial e assertivo (2008, p. 288).

3 O Cordel vai Além: Imaginário religioso popular e os tipos de repertórios religiosos

Observe nessa rima acima, detectamos elementos do repertório religioso explícito, aqueles que estão visíveis no texto, por exemplo, as palavras: inferno e Caim. E um segundo tipo de repertório religioso que é o implícito, ou seja, aquele que relaciona a interdisciplinaridade entre linguagem, história e religião.

Essa classificação teórica, dos repertórios explícitos e implícitos é importante no Ensino Religioso visto que apresenta elementos do repertório religioso (explícitos pois evoca personagens com códigos religiosos que falam para um público específico), com exclamação e evocações religiosas cotidianas e as narrativas implícitas, as quais, extrapolam as palavras, trazendo a subjetividade e as entrelinhas do não-dito.

Podemos analisar outro exemplo de repertório explícito no cordel *Peleja de Riachão com o Diabo*, observemos:

> O negro olhou Riachão,
> Com os olhos de cão danado,
> Riachão gritou: - Jesus,
> Homem Deus sacramentado!
> Valha-me a Virgem Maria,
> A mãe do verbo encarnado!

As expressões cotidianas: *Valha-me a virgem maria, encarnado*, Jesus são exemplos de narrativa religiosa explícita.

Nas narrativas implícitas, podemos destacar temas como: violência contra a mulher, feminicídio, intolerância religiosa, preconceito, machismo, xenofobia, homofobia, racismo, entre outros.

A Literatura de Cordel traz elementos rítmicos, melódicos e harmônicos que atravessaram fronteiras da Europa para a América Latina em experiência estética mestiças que nos remetem a uma identidade cultural que merece ser compartilhada, dentro de uma perspectiva decolonial, conforme mencionado anteriormente, entendendo que o Cordel traz consigo o protagonismo das pessoas marginalizadas, sem buscar a dogmática, a linguagem culta ou ainda, sem se preocupar, com as análises críticas dos *Doutores da lei*.

Além da classificação dos repertórios, fica evidente o imaginário religioso expresso nos seguintes Cordéis analisados e escolhidos para este capítulo, no entanto, vale salientar, que há uma infinidade de temáticas e cordéis que podem ser trabalhados em sala de aula, fizemos um recorte epistemológico nesses três cordéis : *A chegada de Lampião no Inferno* de José Pacheco, *Discussão do Macumbeiro e o crente* de Gonçalo Ferreira da Silva e a *Peleja de Riachão com o Diabo* de Leandro Gomes de Barros.

Segundo Nogueira (2018), as expressões religiosas se organizam em sistemas de informação e de comunicação dinâmicos. Religiões versam virtualmente sobre tudo. Desde temas quotidianos até grandes questões cósmicas.

Na Literatura de Cordel, observamos *os scripts* para o comportamento no ordinário da existência humana, ações práticas para a vida mundana, articulando também o que imaginamos no mundo do além. Observamos textos e expressões religiosas de tradições diferentes, bricolagens, diálogos, enfim, o potencial hermenêutico, comunicacional e pedagógico da Literatura de Cordel tem um poder de expressividade e de articulação que pode transformar realidades e desmontar (pre) conceitos.

Os três cordéis estudados, narram o passado (tempo primordial) e o futuro (tempo escatológico), sem deixar de lado o tempo histórico e a temporalidade das subjetividades.

O docente de Ensino Religioso pode utilizar a Literatura de Cordel como potencial pedagógico também, classificando-os em três categorias: simbólicos do mal, evocações religiosas cotidianas e repertórios religiosos (explícito e/ou implícito).

Os três cordéis apresentam repertórios religiosos explícitos com a presença das palavras no título: inferno, macumbeiro, crente e diabo. No entanto, apenas um tem o repertório religioso implícito também que é a *Discussão do Macumbeiro e o crente*, pois aborda questões de intolerância religiosa, preconceito religioso e racismo. Paul Ricoeur trata da simbólica do mal com diferentes maneiras de narrar o mal, o sofrimento, a imoralidade e o inferno. Algumas palavras são bastante presentes nos cordéis, tais como: capiroto, inferno, demônio, satanás, castigo, diabo, entre outros.

Interessante ressaltar que Ricoeur configura- se como um desafio, um enigma eminentemente antropológico. Segundo Silva,

> [...] é exatamente essa experiência do mal, confessada na sua linguagem simbólica, inundada de medos, culpas e imaginário que é expressa na literatura de cordel e com um potencial hermenêutico interessante de ser abordado com os estudantes de maneira criativa e com leveza (2015, s/p).

Um aspecto do simbólico do mal, é apresentado no cordel *Discussão do Macumbeiro e o crente* de Gonçalo Ferreira da Silva, quando eles buscam o bem, a verdade e a bondade em cada uma das suas religiões. No seguinte texto:

> Pilantra disse: Vocês os crente
> Só fazem o bem mas falam de todo mundo,
> Razão só vocês tem,
> E eu na minha macumba,
> Vivo bem com minha dumba,
> Sem falar mal de ninguém

Outro exemplo que pode ser evidenciado é o repertório implícito e explícito no mesmo texto, observe:

> Atire esta Bíblia fora
> Disse Pilantra arrogante,
> Respeite a religião,
> Que segue o seu semelhante
> Senão eu lhe meto o murro
> Porque o destino do burro
> É morrer ignorante.

O repertório implícito é aquele que fica evidente nas entrelinhas do texto, com a violência institucional, o racismo religioso, violência física e a intolerância religiosa. São tantas temáticas que podem ser extraídas dessa única estrofe, no entanto, também observamos o repertório explícito, com as palavras das narrativas religiosas, tais como: religião e Bíblia.

> Axé e Amém, o Cordel vai além
> Situando a religião e evocando personagens
> Trazendo ao coração
> Potentes mensagens

4 Potencial do pedagógico da Literatura do Cordel no Ensino Religioso

Até agora, trabalhamos a dimensão da religião e dos repertórios religiosos, a partir da Literatura de Cordel e suas implicações, nesse último tópico, queremos compreender como o Ensino Religioso trata das dimensões pedagógicas que vão Além de todas as tradições religiosas, tais como: as comparações, aplicações e redimensionamento dos lugares e contextos religiosos.

Essa dimensão pedagógica da religião no Ensino Religioso é bem enfatizada por Sergio Junqueira, quando afirma que:

> A compreensão da religião como objeto do ensino religioso, compreendida como um estudo de diferentes manifestações interferem na formação da sociedade e subsidia a transposição didática para o cotidiano da sala de aula que favorecerá aos estudantes da educação básica a compreensão da cultura de diferentes povos que formam o país (Junqueira, 2013, p. 609).

Percebe-se assim, que o Ensino Religioso deve promover uma ação educativa esperançosa e vibrante, resgatando os valores humanos e trazendo pedagogicamente os conhecimentos transversais das Ciências das Religiões.

O potencial pedagógico da Literatura de Cordel encontra o seu ápice nos projetos pedagógicos, dentro de uma metodologia ativa, os quais, são uma realidade em algumas escolas públicas e particulares, atualmente, no Brasil. Esse tipo de metodologia consiste, basicamente, em três etapas: o escopo, o qual indica o interesse e a problematização daquilo que precisa ser estudado, uma segunda etapa é o plano de ação, com as atividades, as responsabilidades, tais como: as pesquisas, produções textuais e, finalmente, o monitoramento e avaliação, no qual é válido colocar os holofotes na autoavaliação, propiciando aos estudantes e professores um olhar interior para suas ações exteriores. Em relação a avaliação devemos compreender, conforme Caldeira (2000), é um meio e não um fim em si mesma; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica com potencial transformador.

Dentro da segunda etapa, encontramos o plano de ação, conforme mencionado acima, e o incentivo à produção de cordéis

não se atém somente à criação do livreto com suas rimas, mas estão presentes em outras atividades, com as pesquisas, tarefas de rima, processos criativos, xilogravuras, que tragam elementos religiosos e construção de enredos. A lógica da dialogicidade nas práticas educativas com a Literatura de Cordel, tal qual nos propõe Paulo Freire (2011) é um alicerce para o estímulo à criatividade e ao repertório religioso explícito dos estudantes.

Segundo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), cabe ao Ensino Religioso tratar os conhecimentos religiosos a partir de pressupostos éticos e científicos, sem privilégio de nenhuma crença ou convicção, isso implica a utilização de uma Literatura de Cordel escolarizada que aborde temas transversais e toda a pluralidade cultural apresentada no Brasil.

À medida que o mundo passa por transformações rápidas e constantes, os desafios enfrentados pelos educadores de Ensino Religioso se multiplicam. Torna-se essencial investir em iniciativas que apoiem os educadores em sua jornada com processos criativos e metodologias ativas triangulares.

Para cultivar esses processos criativos dentro dos projetos pedagógicos é válido indicar algumas características pertinentes, segundo DaMasi (2003) tais como: o saber compartilhar com paixão, a vocação pedagógica, a tolerância com os insucessos e a relação afetiva e efetiva com o conteúdo estudado.

Logo, o Ensino Religioso na Literatura de Cordel, então, aponta, conforme Aragão (2009), para uma experiência espiritual autêntica e popular, para o *sentimento oceânico* e conhecimento simbólico que religa tudo e todos, com o que pode desconstruir e criticar, aquilo que chamamos de sagrado.

Maria Isabel Orofino, segundo Peruzzo (2015) destaca, ainda, a importância de conhecer a realidade material e simbólica dos estudantes, ou seja, essa experiência espiritual autêntica referenciada por Aragão, e com isso, a junção da Literatura de Cordel e o Ensino Religioso podem ajudar a superar modos de exclusão e opressão e mergulhar no *sentimento oceânico* esperançoso de respeito.

Ao seu ver,

> Conhecer a realidade dos estudantes significa um investimento na leitura das palavras deles mesmos. E percebemos aí, no imaginário estudantil, o que estas

> palavras e imagens podem nos ensinar e nos revelar sobre este mundo social em profunda transformação, não apenas devido à forte presença das mídias na esfera da vida social, mas, sobretudo, nas profundas repercussões que as mídias provocam na vida dos nossos próprios estudantes. Portanto, nosso caminho defende uma prática educativa e escolar que esteja preocupada com a realidade material e simbólica dos estudantes, com uma pedagogia que potencialize suas vozes no pronunciamento daquilo que eles acreditam que seja relevante para sua emancipação (Orofino, 2005, p. 123).

Finalmente, é possível dizer que o potencial pedagógico do Cordel, encontra-se na alegria das rimas, pois recitando, compondo é possível conter as tensões profundas do *Macumbeiro com o Crente*, por exemplo, ou ainda, é no mistério do cordelista, na rebeldia dos diálogos, assim indicando, a Literatura de Cordel, por ser um instrumento doador de paz, de força para superar racismos religiosos, pois as suas infinitas e imprevisíveis direções podem despertar uma formação de uma sociedade mais justa e igualitária a partir dos estudantes da Educação básica.

Concluímos este capítulo,
Indo para as considerações quase nunca finais
Porque no Cordel Axé e Amém,
Sempre existirá um Além
Para aprendermos mais.

Considerações finais

É preciso considerar que a religiosidade encontrada na literatura de cordel é caracterizada pela forte presença do catolicismo na região nordeste do Brasil, no entanto, alguns cordéis apresentam temática antirracistas e de intolerância religiosa, como a *Discussão do Macumbeiro e o crente*. Logo, percebe-se uma abertura no repertório religioso, no entanto, em sua maioria, prezam pela consolidação das tradições religiosas, relatando milagres e assegurando seus dogmas romanizados e seus ensinamentos.

Os dados coletados nesses cordéis, também mostraram que o Ensino Religioso pode utilizar-se da Literatura de Cordel e através

dela, abordar de maneira engenhosa e criativa, além de descontraída e acessível, conteúdos críticos e lúdicos relacionados ao imaginário religioso através da metodologia triangular, visando o fazer, o analisar e o conhecer a Literatura de Cordel integrado ao imaginário religioso, ou seja, não há uma única forma de aprender ou de ensinar. É visível que os professores de Ensino Religioso da atualidade, não estão preparados para trabalhar com esse leque de atribuições e necessitam de apoio pedagógico e incentivos para estimular uma aprendizagem significativa para seus alunos.

Finalmente, para o Ensino Religioso laico, que tenha como objetivo a formação de cidadãos e cidadãs, e não devotos e devotas, é indispensável que as múltiplas tradições religiosas sejam contempladas em qualquer política educacional. Isso inclui as religiões que tem uma tradição escrita ou não, assim sendo, na Literatura de Cordel podemos ir do Axé ao Amém e Além!

Referências

ALMEIDA, Marcia Geralda de; PAULA, Géssica Francielle Nunes de. Interseccionalidade e multiplicidade feminina em cordel: Coração na aldeia, pés no mundo. *Miguilim:* revista eletrônica do Netlli, Crato, v. 12, n. 2, p. 221-239, maio/ago. 2023.

ARAGÃO, Gilbraz. Do transdisciplinar ao trans-religioso. In: TEPEDINO, Ana; ROCHA, Alessandro (org.). *A teia do conhecimento*. São Paulo: Paulinas, 2009.

BARROS, Leandro Gomes. *Peleja de Riachão com o Diabo*. Fortaleza: Fevereiro, 2001.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Casa Civil, 1988.

BRASIL. *Panorama geral do contexto de racismo religioso no Brasil*. Rio de Janeiro, 2023.

CALDEIRA, Anna Salgueiro. *Ressignificando a avaliação escolar*. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 22-129. (Cadernos de Avaliação, 3).

COSTA, Mateus. Burocracia do inferno e crítica social no cordel "A volta de Lampião ao inferno". *Caminhos:* revista de ciências da religião, Goiânia, v. 18, n. 3, p. 816–839, 2020.

DA MASI, Domenico. *Criatividade e grupos criativos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GONZALEZ, Lelia; HASENBALG, Carlos. *Lugar de negro*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1986.

JUNQUEIRA, Sergio. Ciência da Religião aplicada ao Ensino Religioso. In: PASSOS, João Décio; USARSKI, Frank (org.). *Compêndio de Ciência da Religião*. São Paulo: Paulinas/Paulus, 2013.

LIBÓRIO, Luiz Alencar; FERREIRA, Luzia Valladão. A sabedoria prática na literatura de cordel. *Paralellus:* revista de estudos de religião, Recife, v. 12, n. 30, p. 507–519, 2021.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MUNANGA, Kabengele. *Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia*. [S. l.]: PENESB-RJ, 2003.

NOGUEIRA, Paulo A. de Souza. Modo onírico de narração e de articulação de imagens: hiperconectividade das linguagens da religião. *Horizonte*, Belo Horizonte, v. 16, n. 51, p. 1004-1022, set./dez. 2018.

OROFINO, Maria Isabel. *Mídias e mediação escolar:* pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José. *A chegada de Lampião no Inferno*. Campina Grande: [s. n.], 2017. Cordel.

PANIKKAR, Raimon. *Mistica pienezza di vita*. Milano: Jaca Book, 2008.

PEROVANO, Ana Paula. Livro didático como recurso pedagógico: conceito, função, escolha e uso. *Revista Binacional Brasil Argentina:* diálogo entre as ciências, [S. l.], v. 12, n. 2, 2023.

PERUZZO, Cicilia. *Comunicação popular, comunitária e alternativa no Brasil*: sinais de resistência e construção da cidadania. São Bernardo do Campo: UMESP, 2015.

PORTELLA, Fabiani. Rótulos que incomodam. *Revista Construir*, Recife, ano 20, set./out. 2019.

REMILLARD, Janine T. Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, Berkeley, v. 75, n. 2, p. 211-246, 2005.

RIBEIRO, Claudio de Oliveira. O princípio pluralista e a visibilidade acadêmica-científica dos saberes dos povos tradicionais: um reforço aos direitos humanos e à democracia. *Revista Brasileira de História das Religiões*, Maringá, ano 15, n. 43, maio/ago. 2022.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Otávio Ângelo; FERREIRA, Ricardo; FECHINE, Islania; BARRETO, Edilane Vanderley; ALMEIDA, Sânzia Ângela Alves de; CUNHA, Juliana Souto da. Cultura popular e escrita: diálogos através da religião e da literatura de cordel. *Brazilian Journal of Development, Curitiba*, v. 8, n. 6, p. 43079-43094, jun. 2022.

SILVA, Gonçalo. *Discussão do macumbeiro e o crente.* [S. l.]: maio 1988.

SILVA, F. A. S. A simbólica do mal em Paul Ricoeur. *Razão e Fé*, Pelotas, v. 15, n. 2, p. 5-30, 2015.

CAPÍTULO III 3

ENSINO RELIGIOSO: PERCURSO PARA A LAICIDADE DO ESTADO BRASILEIRO E DA DIVERSIDADE CULTURAL RELIGIOSA NA ESCOLA PÚBLICA

Maria José Torres Holmes
Cleyton Carlos Silva de Vasconcelos
Lusival Antônio Barcellos

1 Introdução

A separação entre Igreja e Estado durante a República (1889) incitou o surgimento do ensino laico nas escolas públicas. Esses pontos serão vistos com o desenrolar do processo histórico do Ensino Religioso (ER), cujas dificuldades são prejudiciais. Mesmo assim, por estar situado na grade curricular das escolas públicas e, portanto, na formação básica do Ensino Fundamental, é alicerçado pelo conjunto de leis que lhe são favoráveis, de acordo com as exigências que requer a laicidade do Estado Brasileiro, conforme a 1ª Constituição da República Federativa do Brasil (1891).

Destarte, este componente curricular passa a ter suas dificuldades no campo educacional brasileiro, tendo em vista que o Brasil passou a ser considerado Estado Laico. Isto foi uma ameaça para o ER, que logicamente foi descartado de todas as escolas públicas. Para melhor entendimento, vamos começar pelos conceitos de estado laico, pesquisando sobre o posicionamento de alguns autores e pesquisadores em relação à temática. Que significado tem o estado laico?

2 Os Conceitos de Laicidade em seus mais diversos olhares

Antes de adentrarmos nesta temática, tivemos que buscar alguns vestígios que pudessem nos favorecer e situar neste contexto e, assim, nos dar subsídios para melhor compreensão deste estudo, uma vez que para nós é importante pesquisar sobre os conceitos da laicidade e/ou Estado laico, para maior compreensão. Para Cecchetti,

> Os termos e concepções que configuraram o princípio político-jurídico da laicidade foram resultados de uma amálgama de ingredientes e experiências históricas provenientes de distintos contextos socioculturais. O desejo de distinção e separação entre o poder temporal e espiritual, uma das facetas do ideal laico, foi se estruturando paulatinamente desde o primeiro século d.C., nutrido por elementos das culturas greco-romanas e do próprio Cristianismo (2016, p. 31)[1].

Entretanto, diante da citação que esse estudioso apresenta, está bem claro que, em suas entrelinhas, é compreensível que todo este processo surgiu nos primeiros séculos da era comum, como bem afirma o autor, passando pela Idade Média, embora se entenda que veio a aflorar na época da Revolução Francesa, perpassando pela influência dos Estados Unidos da América, de acordo com o que os historiadores afirmam, e, assim, chegar ao embate republicano.

Este pesquisador nos apresenta a origem da laicidade, afirmando que: "Laicidade, laicificar, laicismo, laicização, laicizar, laico e leigo são palavras disponíveis na Língua Portuguesa que são provenientes de um único termo latino, *laicus*, cuja origem descende do grego *laós* (λαος), povo. É justamente do significado de "povo" que encontramos a origem etimológica da laicidade" (Cecchetti, 2016, p. 32).

Rivera (2015) observa que as sociedades latino-americanas construíram seus modelos de Estado e nação com base nos princípios da república liberal, como igualdade cidadã, separação entre Igreja e Estado e liberdade de consciência, entendida como fundamento da liberdade religiosa. No entanto, destaca que esse ideal de cidadania se desenvolveu em constante tensão com a diversidade cultural, linguística, de valores, crenças e religiões presentes nesses contextos. O autor também explica que a noção de laicidade, originada do termo "leigo",

adquire importância com a separação entre Igreja e Estado, marcando a transição de um modelo confessional para um Estado neutro, sem vínculos institucionais com religiões. Essa mudança, segundo ele, ocorreu de forma gradual, especialmente em países católicos, onde a Igreja manteve forte influência e resistência. Complementando essa análise, Blancarte (2013, apud Rivera, 2015) define a laicidade a partir de três pilares: respeito à liberdade de consciência, autonomia do político em relação ao religioso e igualdade jurídica entre indivíduos e suas associações, assegurando a não discriminação. Em consonância com essa perspectiva, Gasda (2015) afirma que o Estado deve orientar-se por suas próprias leis e objetivos, sendo a política expressão da vontade soberana da nação, distinta das lógicas religiosas. Referindo-se a Max Weber, Gasda argumenta que a separação entre religião e política é parte essencial da diferenciação entre valores culturais e da consolidação das instituições modernas. Tanto ele quanto Rivera defendem que a religião deve se dedicar à sua comunidade de fé, conforme sua tradição, enquanto a política deve atender ao bem comum, respeitando a cidadania e a liberdade de crença, sem subordinar-se a doutrinas religiosas.

Nesse contexto, torna-se evidente a diferença entre um Estado laico e um Estado confessional. Enquanto o Estado laico se estrutura a partir dos princípios democráticos e do respeito à diversidade religiosa, promovendo a convivência pacífica entre diferentes crenças, o Estado confessional impõe uma religião oficial, o que pode gerar exclusão, intolerância e até violência motivada pelo fanatismo religioso. Gomes (2019) complementa essa discussão ao afirmar que a laicidade deve ser entendida como um princípio institucional de harmonia entre os seres humanos, baseado no que os une e não no que os separa. Esse princípio é garantido por mecanismos jurídicos que asseguram a separação entre o Estado e as instituições religiosas, bem como a neutralidade estatal diante das diferentes convicções individuais. Gomes também diferencia os termos "laico", que se refere às instituições do Estado, e "secular", que diz respeito à sociedade civil, seus membros e organizações.

Este autor tem um olhar amplo sobre a laicidade, enquanto um princípio de alteridade que interage com todos os seres humanos na convivência fraterna e solidária. Numa posição de saber se colocar no lugar do outro, respeitando os limites desse outro e a si próprio. Está pronto para conviver em coletividade, tanto quanto em sociedade. Podemos até dizer que o estado laico é uma espécie de doutrina que

preconiza em uma Nação a não oficialidade de uma religião, e dá direito de ir e vir a toda diversidade religiosa de um País.

3 História Sem Fim: entre a Fé e a Resistência

É impossível compreender o Ensino Religioso sem retomar sua origem histórica, marcada pelo processo colonial e pela imposição religiosa aos povos indígenas. Com a chegada dos portugueses em 1500, iniciou-se um processo de catequese forçada, baseado na visão eurocêntrica e cristã de mundo. Enquanto os nativos se deparavam com a invasão de seus territórios, os colonizadores viam naquelas terras uma oportunidade de posse e domínio. A carta escrita por Pero Vaz de Caminha ao rei D. Manuel I descrevia a beleza da terra e a amabilidade dos indígenas, mas destacava, sob uma ótica moral europeia, que o maior dever do monarca seria "salvá-los" dos seus costumes considerados inadequados e imorais, conforme os padrões europeus da época (Oliveira *et al*., 2007, p. 49). Para os jesuítas, os indígenas viviam em pecado e necessitavam de conversão ao cristianismo, sendo considerados selvagens por estarem distantes da fé cristã. A educação indígena era secundarizada, pois o objetivo central da ação missionária era a evangelização, orientada por cartas e decretos que regulamentavam esse processo conforme os interesses da Coroa portuguesa e da Igreja.

Com o intuito de legislá-los para a agricultura e, assim, favorecer o poderio de Portugal. Primeiro, convertê-los ao Cristianismo Católico, pois, durante todo esse tempo colonial e depois imperial, estavam sob o regime do padroado, comandado por esses europeus. O projeto religioso da educação estava em harmonia com o projeto político dos reis e da aristocracia. É a fase da educação sob o motivo religioso. Figueiredo assegura que,

> As ordenações do Reino trazem em si a concepção de certas normas jurídicas e são superiores às demais. Estabelecidas pelos costumes, pelo decurso do tempo, têm como autoridade responsável, quer em matéria de sua aplicação, quer de alteração, os três estados: nobreza, clero, povo, sendo que este último nem sempre tem voz e vez nas decisões (1996, p. 21-22).

Também havia todo interesse socioeconômico-religioso em relação aos indígenas, que, ao mesmo tempo, era de conduzi-los ao trabalho escravo, cuja intenção da Igreja seria atender aos interesses da Colônia, que era de fomentar a influência agrícola. Como a resistência indígena foi grande, assim também se comportaram diante dos africanos e partiram para a importação da escravização negreira, diretamente da África, para o Brasil, destinados ao trabalho escravo. Embora esses acontecimentos, os negros africanos, assim como os indígenas, apesar de todo sofrimento e toda forma humilhante de agressões, não sendo nem mesmo tratados como seres humanos, porém não se deixavam intimidar.

A partir de 1556, é que surgem algumas mudanças em virtude de muitas divergências internas no plano religioso. Entretanto, com o decorrer do tempo, aparece uma nova proposta de trabalho pela Companhia de Jesus e, em 1599, após a morte do Padre Manoel da Nóbrega, é apresentado outro plano de estudo seguindo o modelo da cultura europeia, *'Ratio Studiorum'*, cujo dirigente era Inácio de Loyola. Nessa nova linha do curso, havia o Curso de Humanidade, Letras, o Curso de Filosofia, Teologia, Ciências Sagrada e Viagem à Europa. Eram cursos para os sacerdotes, que atuavam nessa ordem. Além disso, esses cursos eram oferecidos também à elite, uma vez que essa ordem estava a serviço da classe dominante.

Os saldos dessa proposta jesuítica, além do monopólio entre o clero e o Estado, foram as construções de vários colégios religiosos pelo país. Entre estes, destacamos: O Colégio da Bahia em 1549, um centro eficaz em educação de crianças; o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente em São Paulo, 1553; o Colégio de Vitória do Espírito Santo; os colégios de Olinda; Recife-PE; Belém – PA, todos com cursos superiores, foram construídos até (1695), entre outros. Uma parceria entre Estado e a Igreja a serviço da elite. Ao final dessa proposta, o ER era chamado de "instrução religiosa". Alguns jesuítas queriam que o ensino da língua indígena, Tupi, fizesse parte do currículo das escolas, porém não foram aceitas, sendo proibidas, através de um pacto colonial no ano de 1727 pela corte portuguesa, uma vez que não havia interesse econômico para Portugal.

> Nesse sentido, destacamos no período imperial, o decreto de 15 de outubro de 1827, em que o imperador propunha que os professores deveriam cuidar da leitura,

> da escrita, dos princípios da moral cristã e da doutrina de Igreja Católica Apostólica Romana" (Oliveira, *et al*, 2007, p. 50).

Entendemos que essa proposta atingia também a própria família do estudante, que deveria seguir os preceitos do catolicismo, enquanto religião oficial.

Contudo, havia uma insatisfação do povo com o reinado de D. Pedro I, não só pela administração autoritária apresentada pela Constituição de 1824, mas também provocada pela crise econômico-financeira, oprimindo cada vez mais esse povo que já estava saturado com tanto despotismo, provocando, assim, entre a população a sua antipatia. Diante de tudo isso, o Imperador não teve outra saída senão abdicar o trono em favor de seu filho menor, Pedro de Alcântara. Como este não poderia assumir por conta da idade, uma vez que tinha apenas 5 anos de idade[2]. Nesse caso, o Brasil passou a ser regido por uma Regência Trina, até 1840. O desentendimento da Regência Trina levou Pedro de Alcântara, entretanto, a assumir o governo aos 14 anos de idade, ainda não havia completado a maioridade. Segundo Rodrigues,

> A década de 1830 é um importante recorte da história do Brasil, pois este tempo que marca o período regencial foi conturbado e cheio de dúvidas. Não havia consenso sobre o melhor caminho para governar o país, e era fundamental garantir a unidade territorial e política. Uma tendência política que teve mais destaque no período foi a dos liberais moderados, que tinham dois grupos como oposição. Os exaltados, favoráveis à federação, autonomia das províncias e liberdades individuais e os absolutistas – também conhecidos como *caramurus* – que eram os portugueses, funcionários do estado que lutavam pela volta de D. Pedro I (Rodrigues, 2024).[3]

Diante de todos esses desentendimentos em 1840, D. Pedro II[4] assume o governo do Brasil. Segundo Holmes:

> D. Pedro II é proclamado Imperador constitucional e defensor perpétuo do Brasil, que apresenta uma política conciliatória de 1853 a 1868. Este foi um período marcado pelo grande crescimento não só cultural como também econômico para o Brasil, cuja responsabilidade estava nas transmissões de valores, de criar um sistema

> nacional de ensino, com as sucessivas reformas da instrução pública, primária e secundária, seguindo o modelo europeu, que estava bem distante da realidade brasileira (2010, p. 68).

A Igreja, aos poucos, vai perdendo o seu poder, enfraquecendo, assim, como o governo de D. Pedro II. Com isso, o controle de catequizar os indígenas, assim como esse poderio sobre os escravos, foram todos enfraquecidos. Dessa forma, o plano de trabalho do governo de D. Pedro II estava chegando ao seu final, embora ele tivesse boas propostas para administrar o Brasil, especialmente sobre a escravidão e a catequese indígena, pois era contra as atitudes do governo anterior (D. Pedro I).

Destarte, ele era favorável ao diálogo com outras crenças religiosas, além do plano da educação, diferentemente de seu pai, D. Pedro I, por ser este muito autoritário. Logicamente, por mais tentativa que se fizesse, seria tudo em vão, pois a Igreja já não tinha mais o prestígio dos europeus. Este percurso se prolonga até o ano de 1890, que será uma nova fase para o ER.

Com a quebra desse monopólio do ensino da religião nas escolas, deu-se lugar ao ensino laico, cuja essência era o ensino das letras e das artes. Ainda nos meados deste mesmo século, já começa a surgir a proposta de uma escola sem religião, uma vez que os pensadores iluministas já idealizavam uma escola livre do processo religioso. A burguesia se posiciona no lugar da hierarquia religiosa e a educação vincula-se ao projeto ao qual faz parte da sociedade. O processo educacional e os professores são acionados em função do projeto global. Contudo, com as relações cortadas entre Igreja e Estado, vão surgindo novos ideais para a mudança de um novo regime político, o sentimento republicano começa a se manifestar e despertar no povo os anseios de uma nova era na história do nosso País.

Isso não quer dizer um Estado ateu, mas um espírito de liberdade, pois estava se aproximando a hora de começar a pensar sobre tais mudanças, organizando e documentando tudo para os possíveis registros dignos de reconstruir, assim, uma nova nação. É o que apresentaremos no subtema seguinte.

4 O Estado Laico e As Leis Constituintes

A Proclamação da República em 1889 trouxe novas concepções para o Estado brasileiro, especialmente com a atuação de Rui Barbosa, que, influenciado por ideias iluministas e positivistas, defendeu a separação entre Igreja e Estado e a liberdade de culto, desde que fora do espaço escolar (Oliveira *et al*., 2007). Essa proposta visava garantir um Estado laico e democrático. No entanto, segundo Gasda (2015), o contexto atual brasileiro desafia esse ideal, pois a religião permanece fortemente presente na esfera pública e política. Isso gera diferentes interpretações sobre o conceito de laicidade, desde a negação da religião até sua exclusão do ensino, enquanto alguns grupos buscam reverter esse princípio por meio de projetos político-religiosos.

Entendemos que foi exatamente este o plano de Rui Barbosa[5], uma vez que foi ele quem decretou o estado laico, com a intenção de se candidatar ao lado do então escolhido pelos políticos, Marechal Deodoro da Fonseca (Porto, 2010). Todavia, seu plano caiu por terra, entretanto, não desistiu de seus projetos. E, assim, continuou a fazer suas campanhas contra o ER e a favor do estado laico. Porém, por mais vontade que tivesse, nunca chegou a ser presidente da República. Porto afirma que,

> A candidatura de Rui foi, pela primeira vez, efetivamente proposta, na sucessão de Rodrigues Alves, em 1905, em um artigo do jornal A Bahia, editado pelo Conselho Municipal de Salvador. Logo se creditou o texto, sem assinatura, ao governador José Marcelino1. Entusiasticamente elogioso, o artigo dizia que o nome de Rui "vale por si só a nacionalidade brasileira, compreendia as mais brilhantes tradições de nossa democracia." Mas Rodrigues Alves, em suas anotações, comentou: o nome de Rui surgira, "com um estrépito ridículo", pois se sabia que o Governador não era amigo de Rui e queria Campos Sales (2010, p. 80).

Porto, ao escrever a sua obra, intitulada: *Rui e as Eleições Presidenciais*, simplesmente retrata nela o perfil político-partidário de Rui Barbosa. Este autor pergunta: "Por que Rui, o maior nome de nossa 1ª República, aureolado por Haia, o construtor de nosso regime presidencialista, o orador aclamado, não chegou à Presidência?" (Porto, 2010, p. 56). É uma questão que implica em outra pesquisa.

Para Gasda, quando se refere ao estado laico, afirma que:

> Nenhuma religião pode ignorar direitos civis da ordem pública. Em um Estado laico, as instituições religiosas são sujeitadas de direitos e deveres tanto quanto outras instituições. São personalidades jurídicas e, por esta razão o Estado tem o dever de intervir quando as expressões públicas violam o direito e a moralidade pública (2015, p. 52).

Todo cidadão tem o dever de respeitar a ordem pública, assim como reconhecer seus direitos, pois cada direito corresponde a um dever. Assim também deve ser com as Instituições, tanto quanto com o Estado.

O Art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, determina que: "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade" (Brasil, 1988). Entre os incisos deste artigo, destacamos o inciso VI que assegura: "É inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias" (Brasil, 1988).

Consequentemente a destruição de símbolos sagrados que estão situados na via pública. Assim como a própria destruição da natureza, de lugares sagrados principalmente para as religiões orais como o caso das culturas afro-indígenas. Embora sejam asseguradas pela legislação brasileira, porém o que se percebe é o desrespeito, e a intolerância religiosa principalmente contra essas duas tradições-culturais-religiosas. Estas culturas, são símbolos considerados como Patrimônio do IPHAN,[6] ou até mesmo Patrimônio da humanidade. Portanto, é dever do Estado de intervir para manter essa ordem e ao mesmo tempo refletir sobre os seus ambientes.

Contudo o que se vê numa sessão da plenária política, é que ao iniciar há sempre um momento espiritual da leitura de trechos bíblicos. Isso vai de encontro aos princípios de laicidade. Esta que é um livro sagrado de uma confissão religiosa, cuja leitura deve ser refletida no seu templo sagrado, nas famílias adeptas e na comunidade de fé, e

não em um ambiente público, onde se tem a grandeza da diversidade cultural religiosa.

Conforme a obra de Milot (2008), Rivera partilha da visão do autor sobre a laicidade, a qual se manifesta de formas distintas em cada sociedade.

> Na literatura recente, o conceito de laicidade apresenta-se de maneira polissêmica. Milot (2008) afirma que a laicidade deve ser pensada levando-se em consideração que é sempre relativa a cada sociedade e, em consequência adquire formas e sentidos diversos; e de outro lado, a laicidade é indispensável suporte político e jurídico para a expressão da pertença religiosa no espaço público. Ajuda muito na explicitação da laicidade considerar sua relação e seu fundamento no conceito de cidadania. Tomando apenas um aspecto deste conceito, interessa destacar que, em um estado laico, os cidadãos se relacionam ou adquirem direito de se relacionar diretamente com o Estado sem mediação ou interferência de outro poder paralelo. O modelo liberal republicano parte desse princípio, que garantiria a igualdade dos cidadãos perante a nova soberania política (Rivera, 2015 *apud* Milot, 2008, p. 22).

Com a República, a educação toma um novo rumo, impulsionada por ideais inovadores. Essa mudança, no entanto, afastou o ER do ensino público por quatro décadas. No plano político, há quem atribua essa transformação à influência da Revolução Francesa, enquanto outros apontam para a inspiração nos modelos norte-americanos de Rui Barbosa e Pedro Lessa, que moldaram o novo regime político do país, oficializado como "Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891".

Nesse contexto, o ER trilha um novo caminho, afastando-se das instituições escolares. A prioridade passa a ser a escola pública, gratuita, laica e acessível a todos. A burguesia assume o papel da hierarquia religiosa, e a educação se vincula ao projeto da sociedade. O processo educacional e os professores atuam em função desse projeto global. Com a separação entre Igreja e Estado, novos ideais para a mudança do regime político ganham força, e o sentimento republicano se intensifica, despertando na população a ânsia por uma nova era na história do país.

Nesse período, o objetivo era a escola pública, gratuita, laica e para todos. A burguesia assume o lugar da hierarquia religiosa, e a educação mantém-se vinculada ao projeto da sociedade. O processo educacional e os professores são acionados em função do projeto global. Contudo, com as relações cortadas entre Igreja e Estado, surgem novos ideais para a mudança de um novo regime político. O sentimento republicano começa a se manifestar e despertar no povo os anseios de uma nova era na história do nosso País. A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891, promulgada, vem nos comprovar sobre as mudanças que culminaram com o Estado Laico, através do Art. 72 e seus parágrafos:

> § 3º - Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum;
>
> § 5º Os cemitérios terão carácter secular e serão administrados pela autoridade municipal, ficando livre a todos os cultos religiosos a pratica dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis.
>
> § 6º - *Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos;*
>
> § 7º - Nenhum culto ou igreja gozará de subvenção oficial, nem terá relações de dependência ou aliança com o Governo da União ou dos Estados;
>
> § 28 – Por motivo de crença ou de função religiosa, nenhum cidadão brasileiro poderá ser privado de seus direitos civis e políticos nem eximir-se do cumprimento de qualquer dever cívico;
>
> § 29 – Os que alegarem motivo de crença religiosa com o fim de se isentarem de qualquer ônus que as leis da República imponham aos cidadãos, e os que aceitarem condecoração ou títulos nobiliárquicos estrangeiros perderão todos os direitos políticos (Brasil, 1891, grifo nosso).

A Constituição de 1891, de acordo com o § 6º do Art. 72, decreta a extinção do ER e, por isso, mais uma vez, este perde o seu poder espacial e temporal, passando, portanto, a ser, então, outra vez eliminado

do processo educativo da sala de aula daquela época, uma vez que a Constituição decretava o Estado Laico Brasileiro. E, na compreensão dos constituintes, eles entendiam que o ER pregava o ensino da religião. Essas mudanças provocaram alguns conflitos sobre o ER que perduram até hoje, assim afirma Figueiredo.

> Muitas dificuldades presentes na prática do Ensino Religioso escolar, disciplina absorvida e ampliada pela Educação Religiosa como área de conhecimento, tem a ver com uma problemática secular, instalada em meio ao diálogo com a realidade sociocultural e com as correntes de pensamento que orientaram e continuam orientando os debates políticos e pedagógicos em torno da disciplina (2008, p. 30).

Por conseguinte, foram precisamente três (3) regimes pelos quais passou o Brasil e consequentemente o ER faliu. O 1º *foi em decorrência da chegada dos jesuítas portugueses*, passando assim ao processo do regime de colonização e catequização indígena, através do ER, Estado e Igreja sob a tutela de Portugal. O 2º *foi regime monárquico* com a chegada da família real, com D. João VI e depois em 1821, ficou na tutela de D. Pedro I e posteriormente coube a D. Pedro II. Nesse regime o Ensino Religioso passa ser chamado de Aula de Religião. O 3º *foi o regime republicano* que culminou com a 1ª Constituição da República do Brasil, cuja pessoa mais interessada era o jurista Rui Barbosa. Este País é oficialmente chamado Estado Laico Brasileiro.

Oliveira e outros autores afirmam: "Mais uma vez, foi à influência decisiva do jurista Rui Barbosa que precipitou essa mudança, ressalvando que tais aulas deveriam ocorrer fora do cotidiano da escola porque o prédio escolar pertencia à comunidade, e não a determinado grupo religioso" (Oliveira, *et al*, 2007, p. 51).

Essa atitude de Rui Barbosa causou descontentamento em algumas pessoas, uma vez que: "Semelhante proposta não foi apoiada pelo episcopado, que tentava resgatar a hegemonia sobre os três espaços que entendia serem do seu direito, a saber: a escola, o magistério e o cemitério" (Oliveira, *et al*, 2007, p. 51).

O Brasil foi declarado Estado Laico sem posição religiosa alguma nas escolas e ao mesmo tempo promulgava-se também a liberdade religiosa para todas as pessoas. Consequentemente com essas

mudanças. O ER passou quarenta (40) anos fora do contexto escolar. Todavia, para Cecchetti:

> A reação da Igreja, portanto, centrava-se em questionar a interpretação constitucional do princípio da laicidade à luz dos pressupostos positivistas, no qual o ensino era destituído de qualquer elemento de cunho religioso. Os discursos de Rui Barbosa e dos demais juristas eram bastante esclarecedores neste ponto, mas não o suficiente para fazer reverter o entendimento dos partidários do positivismo. Para este grupo, a presença do Ensino Religioso equivalia à permanência do elemento eclesial na escola, o que representava uma verdadeira afronta à separação Estado-Igreja (2016, p. 236).

Este pesquisador assegura que seria difícil para a Igreja aceitar a quebra desse vínculo com o Estado, tendo em vista as relações cortadas entre Igreja e Estado. Isso significaria colocar por terra o seu projeto religioso, já que o ensino da religião nas escolas fortaleceria os vínculos eclesiais, o que seria muito salutar para a própria Igreja. Com a revolução de 1930, o ER voltou às escolas públicas por decisão do Chefe do Governo Provisório Getúlio Vargas, logo após a vitória da Revolução de 30. O Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931, foi instaurado, em que o ER passou dessa data em diante a fazer parte do currículo escolar, após quarenta anos adormecido (1891 – 1931).

Tudo foi organizado por conta da efetivação da Reforma Francisco Campos (Ministro da Educação da Era Vargas). Este reorganizou o ensino secundário e oficializou os currículos nas escolas oficiais. Por conseguinte, o ER só veio a ser oficializado na Constituição de 1934. Cada Constituição programa suas mudanças contínuas em relação a este componente curricular ao longo desses anos e, ao mesmo tempo, facultou o seu oferecimento nos estabelecimentos públicos de ensino primário, secundário e normal, da instrução religiosa, sendo esse o nome dado ao ER.

Dessa forma, entendemos que esse termo "facultativo" tem sua origem no governo Vargas. Essa palavrinha facultativa é que pesa muito para o ER, assim como para os docentes responsáveis por este componente curricular, e isso perdura até hoje. Assim, surge o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, que reflete a posição do

grupo contrário à inclusão da referida disciplina na escola. Os chamados "escolanovistas" posicionam-se contra o ER, por conta dos princípios defendidos da "laicidade", obrigatoriedade e gratuidade do ensino público. Eles defendiam uma escola diferente, com melhorias no sistema de ensino brasileiro, a criação de uma nova escola pública, que deveria ser gratuita, laica e obrigatória, única para todos, com a responsabilidade do Estado. Essa nova concepção de escola deixa de ser passiva para se tornar ativa, propõe ao Estado uma educação inclusiva, uma vez que não faria distinção entre classes sociais, disponibilizando as mesmas oportunidades para todos (Holmes, 2010).

A Constituição de 1937 refletiu o período pós-Revolução de 1930, marcado por pressões dos escolanovistas por mudanças educacionais e da Igreja Católica por seus interesses eclesiais, buscando influenciar a educação e defender seus interesses sócio-político-econômicos.

> O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova reflete a posição do grupo contrário à inclusão da referida disciplina na escola, os chamados 'escolanovistas' que se posicionam contra o ER, por conta dos princípios defendidos da 'laicidade', obrigatoriedade e gratuidade do ensino público. Para esses educadores, o respeito ao Estado laico que se estende à escola pública, é uma forma efetiva de igualar o direito do cidadão de ter ou não ter a sua religião, bem como ter o poder de escolha (Holmes, 2010, p. 74).

A Constituição de 1946 contemplou o ER como dever do Estado em relação à liberdade religiosa dos alunos. Nesse período, foi elaborada a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024/1961, cujo Art. 97 foi retirado da Constituição de 1934, Art. 153, com poucas alterações. Essa LDB 4.024/61 decretava: Art. 97,

> O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. § 1º - A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos. § 2º - O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (Brasil, 1961).

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 refletiu um período em que o Estado deixou de ser a única referência, com diversas forças sociais e profissionais (sob o regime militar) buscando assumir responsabilidades na ação escolar. Nesse contexto, foi elaborada a 2ª Lei de Diretrizes e Bases, nº 5.692/71, cujo Art. 7º, parágrafo único, repetia o dispositivo da Constituição da República Federativa do Brasil de 1967 e da Emenda Constitucional nº 01/69, incluindo o Ensino Religioso no sistema escolar da Rede Oficial, nos respectivos graus de ensino, conforme o Art. 176,

> A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola. V – o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio (Brasil, 1971).

Esse foi o percurso do ER durante a vigência da LDB de 1971, período marcado por mudanças significativas na estrutura do ensino no país. A união do curso primário com o antigo ginásio em um único curso de 1º Grau, implementada durante o regime militar, trouxe mudanças e permanências no campo educacional brasileiro.

Nesse contexto, muitas escolas substituíram o ER pela disciplina de Educação Moral e Cívica, refletindo as prioridades do regime militar. Essa alteração reconfigurou o sistema educacional do Brasil, impactando a presença e o formato do ER.

O componente curricular de ER, apesar das mudanças e desafios ao longo dos anos, manteve-se presente nas escolas públicas brasileiras até os dias atuais, amparado por leis como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

5 O papel do FONAPER[7], e o Ensino Religioso na BNCC[8]

Entre 1986 e 1996, o campo educacional, e por consequência a escola, passou por um processo de ruptura com as concepções de educação vigentes, impulsionado pela crise cultural que afetava todos os aspectos da sociedade. Diante dessa crise e dos novos paradigmas que surgiam, gerando possibilidades e incertezas, o ER buscou se redefinir

como disciplina regular do currículo escolar, amparado pela Constituição Federal e pela legislação de ensino em processo de elaboração, que deixava a sociedade apreensiva quanto ao futuro do país.

Nesse período, reacenderam-se debates já travados em fases anteriores à regulamentação do ER, com setores contrários à sua permanência ou inclusão no sistema escolar e setores favoráveis, como o Fórum Nacional Permanente de Apoio ao Ensino Religioso (FONAPER), que se mantiveram presentes e ativos.

O FONAPER, em sua primeira obra, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), publicada em 1997, expressou seu posicionamento: "Esta proposta original responde à necessidade de fundamentar a elaboração dos diversos currículos do Ensino Religioso na pluralidade cultural do Brasil" (1997, p. 5).

Essa declaração evidencia a busca do FONAPER por um ER que dialogasse com a diversidade cultural do país, respeitando as diferentes manifestações religiosas e crenças.

Com a organização desta obra, situa-se todo o percurso do ER até seus objetivos, eixos temáticos e conteúdos direcionados aos docentes, destacando o fenômeno religioso. A partir de 1985, com o processo constituinte e a tramitação do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o ER volta a ser objeto de discussão e novas polêmicas, devido à resistência de grupos contrários à sua regulamentação.

Nesse contexto, observamos que, além do processo constituinte, acompanhamos as mudanças na LDB, a 3ª LDB. A preocupação dos professores de ER com essas mudanças era evidente, diante das diversas dificuldades e acirrados debates.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, através do Art. 210, § 1º do capítulo III da Ordem Social, garantiu o ER nos seguintes termos: "O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental".

Em seguida, iniciaram-se as discussões sobre as mudanças da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fundamentada na Constituição de 1988. Após vários projetos, foi aprovado o substitutivo do Senador Darcy Ribeiro, relatado pelo Deputado José Jorge (PFL-PE), com 349 votos em 17 de novembro de 1996. Segundo Caron,

> Ao término do ano letivo, sem tempo hábil de a sociedade tomar conhecimento, ou seja, em 20 de dezembro

> de 1996, o Senhor Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, sancionou a LDB sob o nº 9394, publicada no Diário Oficial da União, do dia 23/12/96, divulgada como "Lei Darcy Ribeiro" (1998, p. 18).

Nesse ínterim, o FONAPER (1995), já instituído, organizou-se e deu fortes contribuições, sempre na liderança à frente de todo o processo educativo do ER. Foram momentos difíceis para toda a equipe que trabalhava para que a implantação do ER tivesse um resultado satisfatório diante de tantas dificuldades, porém havia muitas esperanças, uma vez que, na Carta Magna, o ER já estava decidido, pois considerava a diversidade cultural religiosa do Brasil. Mesmo assim, foi um embate acirrado.

De um lado, a própria sociedade com a interferência de intelectuais que eram contra o ER nas escolas. Do outro, o FONAPER na retaguarda pela defesa desta disciplina, juntamente com os educadores.

Por conseguinte, nas discussões sobre a Lei Darcy Ribeiro, o que mais prejudicou nessa lei foi a expressão usada na redação desse documento: "sem ônus para os cofres públicos"[9]. O que resultou em outra mobilização em todo o Território Nacional para reverter essa expressão tão mal colocada em tal documento. Segundo Caron, em 28 de fevereiro de 1996, o Senado Federal recebeu o Parecer nº 30, estabelecendo as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mantendo o Ensino Religioso no Art. 33 com a seguinte redação

> § 3º - O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas pú-blicas de ensino fundamental, sendo oferecido, *sem ônus para os cofres públicos*, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter:
>
> I-Confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável ministrada por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas.
>
> II-Inter-Confessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.
>
> § 4º-Os sistemas de ensino atuarão de forma articulada com as entidades religiosas para efeito da oferta do

> ensino religioso e do credenciamento dos professores ou orientadores.
>
> § 5º-Aos alunos que não optarem pelo ensino religioso será assegurada atividade alternativa que desenvolva os valores éticos, o sentimento de justiça, a solidariedade humana, o respeito à lei e amor à liberdade (1998, p. 20-21, grifo nosso).

A expressão "sem ônus para os cofres públicos"[10]gerou debates e diferentes interpretações. Alguns defendiam que essa expressão significava que o governo poderia decidir se investiria ou não no ensino religioso, sem compromisso financeiro.

Nesse contexto, foram apresentados três projetos de lei ao Congresso Nacional em 1997, com propostas para substituir o Art. 33 da nova LDB (Lei 9.394/96). Segundo Caron,

> O Projeto de Lei nº 2.757/97, do Deputado Nelson Marchezan, que pretendeu alterar o artigo 33 simplesmente retirando a expressão: "sem ônus para os cofres públicos". O Projeto do Deputado Maurício Requião, que tinha o nº. 2. 997/97. E o Projeto de nº 3.043/97, do Poder Executivo que optava pelo "ensino ecumênico" (1998, p. 24-25).

Após a rejeição dos projetos anteriores, o Deputado Padre Roque Zimmermann (1939-2019), então relator, propôs uma nova redação para o Art. 33 da LDB, que foi aceita pela comissão. O documento final, relatado pelo Senador Joel de Hollanda, foi aprovado pela maioria.

Essa Lei, nº 9.475, de 22 de julho de 1997, alterou o Art. 33 da Lei 9.394/96, estabelecendo que o ensino religioso é parte integrante da formação básica do cidadão e de matrícula facultativa, ou seja, a presença nessa disciplina não é obrigatória para o aluno.

Essa redação é a que está em vigor até os dias de hoje e foi fruto de intensos debates e da luta do FONAPER, que desde sua fundação se engajou na defesa do ER nas escolas públicas.

> Art. 1º - O art. 33 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
>
> Art. 33- 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 (Brasil, 1996).

Apresentamos, assim, um ER pronto para atuar em sala de aula, entre os demais componentes curriculares, assegurado pela Carta Magna de 1988 e garantido pela LDB de 1996, Art. 33, gerando a Lei substituta do ER de 1997.

Considerações finais

Após refletir sobre as questões abordadas neste capítulo, cabe perguntar: Qual a diferença deste componente curricular para os demais no currículo escolar? Afinal, em 524 anos de história e 200 anos de Constituições, com 7 Cartas Magnas, todas situam este componente curricular, de certo modo, em seus artigos.

A expressão "sem ônus para os cofres públicos" significava que o Estado se eximia da responsabilidade, deixando para cada cultura religiosa o custeio da prática do ER.

Este componente curricular, além de fazer parte de todas as três legislações de Ensino (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN), do Conselho Nacional de Educação (CNE) com suas Resoluções e Pareceres; das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (DCNER); da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), este último, principal articulador para que o ER permaneça no currículo das escolas públicas do Brasil.

Além disso, há diversos documentos que servem de base para os docentes ministrarem suas aulas, como a construção dos Parâmetros Curriculares Nacional do Ensino Religioso (PCNER); momento em que o MEC, ao apresentar os PCNs às escolas, ignorou este componente curricular.

Há, ainda, outras construções de documentos compartilhados, como os escritos dos Anais de seus eventos anuais: Congresso Nacional de Professores de ER (CONERE anos pares) e (SEFOPER anos ímpares), além de muitas obras que referenciam este componente curricular. A cada ano, o local a ser escolhido é votado em assembleia com seus associados.

E, assim, temos o ER presente nas escolas públicas, fazendo parte do Estado Laico Brasileiro.

Referências

BLANCARTE, Roberto (coord.). *Las leyes de reforma y el estado laico*: importancia histórica y validez contemporánea. México: El Colegio de México, 2013.

BRASIL. [Constituição (1824)]. *Constituição Política do Império do Brasil*, de 25 de março de 1824. Rio de Janeiro: Conselho de Estado, 1824.

BRASIL. [Constituição (1891)]. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 24 de fevereiro de 1891. Rio de Janeiro, 1891.

BRASIL. [Constituição (1934)]. *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. [Constituição (1937)]. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. [Constituição (1946)]. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*, de 18 de setembro de 1946. Rio de Janeiro, 1946.

BRASIL. [Constituição (1967)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 1967. Brasília, DF, 1967.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890. Institui a liberdade de culto e a separação entre a Igreja e o Estado. *Diário Oficial [da] República dos Estados Unidos do Brazil*, Rio de Janeiro, 1890.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 248, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 jul. 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

CARON, Lurdes (org.). *O ensino religioso na nova LDB*: histórico, exigências e documentários. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

CECCHETTI, Elcio. *A laicização do ensino no Brasil (1889 – 1934)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

FIGUEIREDO, Anísia de Paulo. *O ensino religioso no Brasil:* tendências, conquistas, perspectivas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

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

GASDA, Élio Estanislau. A laicidade ameaçada: política, religião e teologia. In: ROSSI, Luiz Alexandre Solano; JUNQUEIRA, Sergio (org.). *Religião, direitos humanos & laicidade*. São Paulo: Fonte Editorial, 2015.

GOMES, Augusto Patrini Menna Barreto. O que é laicidade? *Revista Senso*, [S. l.], 25 set. 2019.

HOLMES, Maria José Torres. *Ensino religioso*: problemas e desafios. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

MEIRELES, Lídia Maria. *Violência contra a população indígena*. [Entrevista cedida a] Comunica UFU. Uberlândia: Museu do Índio/ UFU, 2019.

MILOT, Micheline. *La laïcité*. Montreal: Université Saint-Paul, 2008.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; Junqueira, Sérgio Rogério Azevedo; ALVES, Luiz Alberto Luiz; KEIM, Ernesto Jacob. (org.). *Ensino religioso*: no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).

PORTO, Walter Costa. Rui e as eleições presidenciais. *Senatus*, Brasília, DF, v. 8, n. 2, p. 46-57, out. 2010.

RIVERA, Dario Paulo Barrera. Laicidade, religião e direitos humanos. In: ROSSI, Luiz Alexandre Solano; JUNQUEIRA, Sergio (org.). *Religião, direitos humanos & laicidade*. São Paulo: Fonte Editorial, 2015.

RODRIGUES, Pedro Henrique. *Regência Trina*. [S. l.]: InfoEscola, 2012.

CAPÍTULO IV 4

O TEXTO POÉTICO COMO PROPOSTA DE LETRAMENTO LITERÁRIO NO ENSINO RELIGIOSO

Themis Andréa Lessa Machado de Mello
Raquel de Lourdes de Miranda Guedes Pinheiro
Jaime de Mello Junior

1 Introdução

A disciplina de Ensino Religioso (ER) tem um marco de avanços e retrocessos ao longo de sua existência. Em busca de um ER plural e que reconheça a diversidade cultural e religiosa, o trabalho tem como proposição o desenvolvimento em sala de aula de um trabalho transdisciplinar com o gênero literário Poesia, como recurso didático-pedagógico para a disciplina de ER. A princípio, será abordado de forma breve o modelo pluralista do ER e a importância da aplicação em sala de aula, em busca do respeito, da tolerância e da formação de cidadãos para a convivência com a pluralidade religiosa e a não crença. Posteriormente, é abordada a relevância de um trabalho com poesias no ER, pois há uma concordância de que as obras poéticas são uma excelente ferramenta para trabalhar em sala de aula. Apresenta-se o desenvolvimento do trabalho com a obra poética de Cecília Meireles, representada pela autobiografia *Olhinhos de Gato* (2015) e, em seguida, com a obra musical de Renato Russo, representada pela música Monte Castelo (1989), recursos pedagógicos que objetivam aulas diferenciadas na realidade da escola pública brasileira e, especificamente, no ER.

2 O paradigma de um Ensino Religioso Pluralista

No Brasil, o ER, em sua história, é permeado por abordagens confessionais e interconfessionais. A partir da Constituição Federal brasileira (Brasil, 1988) e da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996) e, posteriormente, da Lei nº 9.475/1997, que dá uma nova formulação ao artigo 33 da lei citada anteriormente, orienta sobre cinco dimensões do componente curricular do ER (Brasil, 1997). São elas: matrícula facultativa; parte integrante da formação básica do cidadão; disciplina do horário normal; respeito à diversidade cultural religiosa; vedado o proselitismo (Caron; Martins Filho, 2020). Sendo assim, a partir dessa lei, o ER passa a ter uma visão abrangendo as múltiplas manifestações religiosas, fundamentado na promoção do respeito à diversidade cultural religiosa. É estabelecido que o mesmo deve ser componente curricular obrigatório com matrícula facultativa na rede pública de ensino básico, a saber:

> O ER já era disciplina de matrícula facultativa e parte integrante da formação básica do cidadão. A partir da Lei n. 9475/1997, de 22 de julho de 1997, o Ensino Religioso passa a ser compreendido como "uma área de conhecimento que afirma a abertura do ser humano ao Transcendente, contribuindo decisivamente apara o desenvolvimento do cidadão e suas relações consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com a divindade" (Caron; Martins Filho, 2017, p. 16-17).

Com a criação do Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER) em 1995, um importante espaço de articulação, pesquisa e formação para o ER no Brasil, buscou-se a promoção de um ER pautado na diversidade e pluralidade, sem conteúdo catequético, para seguir numa construção de diretrizes nessa área no contexto educacional brasileiro. O FONAPER lançou, na década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER), diretrizes que orientaram o ER nas escolas públicas brasileiras. Os PCNER tinham o objetivo de estabelecer um ER que respeitasse a diversidade cultural e religiosa do país, evitando qualquer forma de proselitismo.

Desde 2017, o ER é norteado pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC[11], com seus objetos de conhecimento, unidades

temáticas e habilidades específicas para a área de ensino do ER, que, em sua definição introdutória, afirma:

> É necessário pensar o Ensino Religioso enquanto espaço de aprendizagem, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva de interculturalidade, direitos humanos e cultura de paz (Brasil, 2017, p. 437).

Nesse entendimento, uma abordagem pluralista fortalece a ideia de que o Ensino Religioso deve ser um campo de formação cidadã, que não apenas ensina sobre as Tradições Religiosas, mas promove a compreensão e o respeito pela diversidade humana em suas várias formas de espiritualidade e filosofias de vida.

3 A importância do gênero literário Poesia no contexto das aulas de ER

O ER é uma disciplina constituída de conhecimentos que oportuniza o educando a conhecer os elementos básicos que compõem o fenômeno religioso para maior compreensão de sua relação com o Transcendente. O ER leva à reflexão sobre as experiências humanas percebidas, e o educando compreende o significado delas para a vida e tenta entender as condições diferenciadas com as quais se depara. Ou seja:

> Nenhuma religião é superior à outra, portanto cabe o ao professor de Ensino Religioso olhar as religiões a partir de uma perspectiva da pluralidade. É claro que religiões precisam adaptar-se para sobreviver, mas é evidente também que uma sociedade precisa conhecer algo acerca da cultura e dos costumes dos migrantes se quiser eliminar a discriminação racial. Um fator que poderá ser útil é proporcionar mais educação religiosa nas escolas, de modo que as crianças cheguem a conhecer e apreciar os costumes e crenças de todos os que vivem em sua sociedade (Crawford, 2005, p. 32).

É necessário que o professor de ER aborde as tradições e representações religiosas, respeitando a riqueza e a pluralidade contidas

nas mesmas, procurando trabalhar autores e temáticas que tenham uma proposta de construção de metodologias que levem à formação de estudantes que compreendam o contexto multicultural e religioso no qual estão inseridos.

O gênero literário Poesia foi escolhido como proposta de trabalho no ER por contribuir de maneira significativa para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental. Dessa forma, toma-se como base a leitura do livro de Rildo Cosson, "Letramento Literário" (2014), iniciando uma abordagem voltada para a formação do leitor inicial. Essa obra tem um caráter motivador que tem como proposta o letramento literário e, utilizado especificamente no contexto do ER, pode ser utilizada pela construção de práticas leitoras e material didático-pedagógico para o Ensino Fundamental.

Percebendo que a prática da leitura e a produção escrita desenvolvem o educando para o saber literário, as poesias tratam, de modo geral, da arte de fazer versos e é fruto do encantamento por algo que a imaginação do poeta registra em palavras. Também não se deve esquecer que a poesia está bem próxima de nós, quer nas letras de músicas, quer nas brincadeiras infantis, quer nas páginas de textos sagrados de várias tradições religiosas. Por conseguinte, a sugestão de procedimentos de leitura voltados para a interpretação do fenômeno religioso em sua dimensão poética objetiva aplicar os valores contidos nos textos para a formação social e educativa do aluno.

A escolha de um texto literário para os alunos não pode ser feita de forma aleatória, mas sim considerando aspectos e fatores que aliem conexões entre o conhecimento religioso presente em muitas obras da literatura. Desse modo, a escolha das obras é feita não apenas de acordo com os programas ou projetos pedagógicos instituídos no ambiente escolar, mas também com base na faixa etária ou no ano escolar, determinando um tipo de linguagem para cada turma, mas também de acordo com o planejamento pedagógico ou da pesquisa do professor. Com base nessa percepção, a ação escolhida é a de introdução de conhecimento amplo e diversificado, alterando o *status* dos modelos tradicionais de aula de ER, sobretudo, ao introduzir uma proposta de letramento literário no contexto escolar.

Dentro da visão do autor Rildo Cosson (2014), o professor de Ensino Fundamental tem o desafio de apresentar uma proposta de letramento literário num contexto no qual os alunos aprendem a ler,

mas não conseguem interpretar os textos lidos. Essa é uma realidade comum aos alunos das escolas públicas brasileiras. Cosson orienta que não basta selecionar a obra a ser lida no espaço escolar, antes, é necessário um trabalho adequado para o desenvolvimento de uma leitura interpretativa. Segundo o autor, "[...] o leitor é tão importante quanto o texto, sendo a leitura o resultado de uma interação" (Cosson, 2014, p. 28). Portanto, a leitura se constrói a partir de um diálogo entre autor, texto e leitor, mediado pelo texto.

Ao professor, como leitor experiente, cabe a intervenção para a criação de uma comunidade de leitores. O autor justifica muito bem o papel do professor no processo de inserção de práticas leitoras no mundo escolar. Para ele, "[...] o professor é o intermediário entre o livro e o aluno, seu leitor final" (Cosson, 2014, p. 26). Sendo assim, podemos citar que as escolhas das obras pelos professores influenciarão os alunos em sua compreensão do mundo. Ainda trazemos o pensamento de Cosson para justificar a importância de se abrir espaço para as práticas de leitura no contexto da sala de aula de ER. O autor afirma:

> Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa. Abrir-se ao outro para compreendê-lo, ainda que isso não implique ceita-lo, é o gesto essencialmente solidário exigido pela leitura de qualquer texto (Cosson, 2014, p. 27).

As aulas de ER têm como objetivo trabalhar a pluralidade religiosa através do fenômeno religioso, no qual buscamos compreender, por meio das regras, ritos, valores e tradições das mais diversas culturas. Assim como orienta Cosson (2014), quando diz que o letramento se dá não apenas pela leitura de textos tradicionais, como também por diferentes leituras, como, por exemplo, a partir do acesso a poesias em suas variadas formas. Vislumbramos, do mesmo modo, que a linguagem poética também pode acrescentar ao conhecimento, que, no ato de ler/compreender, pode levar o aluno à interpretação dos significados

contidos nos textos. Para Pinheiro (2007), é evidente a importância de trabalhar a poesia em sala de aula, mas não qualquer poesia e nem de qualquer modo. Além disso, a utilização desse gênero na escola aguça o gosto pela leitura e gera novos leitores.

Desse modo, a partir da fundamentação proposta no livro *Poesia na sala de aula*, de Hélder Pinheiro (2007), na qual o autor discute a presença da poesia no ambiente escolar como escassa devido a diferentes fatores, relacionados à escola, mas também à própria atitude e posicionamento de alunos e professores. Portanto, parte-se desses argumentos para considerar as várias razões no sentido de uma prática da valorização da leitura do texto poético nas aulas. Uma delas seria que a poesia mexe com a emoção do leitor, proporcionando-lhe uma experiência íntima e profunda.

Segundo a autora Josette Jolibert, do livro *Formando Crianças Produtoras de Textos* (1994), a imaginação alimenta-se do imaginário; todos nós temos um imaginário, mas nem sempre usamos a imaginação. "Embora sendo mobilidade, nem por isso o imaginário é mera divergência, ativismo criativo, desordem feliz: não trabalha qualquer coisa, de qualquer maneira [...]" (Jolibert, 1994, p. 196). Muitas vezes, na sala de aula, quando é utilizado o imaginário ao qual vem pronto ordenadamente, não se consegue dar evasão à imaginação da criança, à construção livre ou até para a criação espontânea de alguns textos. Nesse sentido é imperioso cultivar o imaginário para enriquecer a capacidade da imaginação.

A partir dessa concepção, é possível colocar em prática uma nova proposta de letramento literário num ER plural, para chegar à compreensão da linguagem poética e na experiência religiosa contidos nos poemas selecionados. Assim, entende-se que precisam ser ampliadas essas propostas, assim como a avaliação sobre os benefícios dessa linguagem em sala de aula. Sendo assim, tem-se como base estabelecer uma metodologia que possa auxiliar o professor de ER na sala de aula com didáticas inovadoras.

Como afirma Cosson (2014), a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas discursivas. Também tem muitos artifícios e guarda em si presente, passado e futuro da palavra. É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível, transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas, que a literatura tem, e precisa manter,

um lugar especial nas escolas. Para colaborar com uma literatura, essa proposta se coaduna com o fundamento de que o ER tenha um papel de transformação nos rumos da escolarização, promovendo o letramento literário.

4 A Poesia de Cecília Meireles como proposta de letramento literário no ER

Cecília Meireles (1901-1964) é considerada uma das maiores poetisas do século XX. Apesar de nascida e criada no Catolicismo, conheceu outras tradições religiosas, principalmente por meio das suas viagens a outros países, que possibilitaram-na conhecer práticas budistas e hinduístas e essas tradições religiosas influenciaram a obra poética da autora. Em 1983, Cecília escreveu sua autobiografia, intitulada *Olhinhos de Gato*[12], narrando na obra a infância vivida no silêncio e na solidão, devido ao fato de ter perdido os pais quando criança. Cecília foi criada pela avó e, entre tantas lembranças, observa-se a presença da religião em sua vida. De um lado, o catolicismo ibérico da avó; de outro, as narrações sobre as religiões afro-brasileiras. Na autobiografia de Cecília, o imaginário poético da autora destaca elementos religiosos do catolicismo e das religiões afro-brasileiras. Desse modo:

> Educada neste contexto de diversidade religiosa, a autora cria um universo onde ela conversa com os santos, observa as pessoas rezando nas mais diversas ocasiões (alegria, medo, tristeza, saudade) e ouve de longe os tambores tocando (Silva, 2013, p. 84.)

É nítida a influência religiosa na obra de Cecília, pois, entre as lembranças infantis da mesma, observa-se a presença da religião como parte integrante daquele lar. Por meio das narrações, gestos e atitudes das pessoas à sua volta, a personagem Olhinhos de Gato (Cecília) criou em seu imaginário noções sobre as religiões (Silva, 2013).

Ao escolher a obra de Cecília Meireles para um trabalho em turmas do Ensino Fundamental I, objetiva-se trabalhar a diversidade religiosa, buscando no ambiente escolar o respeito à opção religiosa do outro, uma convivência de respeito e tolerância. É possível supor que esteja nesse texto um material rico que pode ajudar a discussão

de como construir uma sociedade pronta para conviver com pessoas de crenças diferentes. Como fundamenta o autor:

> Para nós que trabalhamos com o poema em sala de aula, a consciência de que a poesia é sempre "comunicação de alguma nova experiência" tem sabor especial. A experiência que o poeta nos comunica, dependendo do modo como é transmitida ou estudada, pode possibilitar (ou não) uma assimilação significativa pelo leitor (Pinheiro, 2007, p.22).

Na obra *Olhinhos de Gato*, identifica-se claramente a comunicação de uma nova experiência, pois a autora discorre sobre uma questão muito instigante a respeito da convivência com o outro que crê diferente. Daí a relevância dessa obra poética para aulas de ER baseadas no pluralismo de crenças e ideias. Cecília Meirelles foi uma das maiores escritoras do século XX[13], significando que, no meio de lembranças tristes, havia esperança para coisas boas (Silva, 2013). Mostrou o seu talento de mulher que soube superar a dor da morte, poetizando o mundo que ela viveu com tanta intensidade. Segue um trecho da obra poética da autora, a título de exemplificar:

> E até Maria Maruca, que não é preta, mas avermelhada e de cabelos ruivos, acredita em tudo isso. Faz uma cruz por cima da boca, ao bocejar, diz que não se deve rogar pragas, porque os anjinhos do céu estão sempre dizendo AMÉM — e se acertar o Amém com a praga, a desgraça acontece mesmo — e enquanto esfrega a roupa na tina, recita para OLHINHOS DE GATO, que a observa em silêncio: "Padre Nosso pequenino, quando Deus era menino, sete anjinhos a rezar, sete demônios a tentar, o Senhor é meu padrinho, a Senhora é minha madrinha, que me pôs a mão na testa, pra que o pecado não me empeça" (Meireles, 2015, p. 24).

A imaginação infantil de Cecília Meirelles criou personagens, imagens e símbolos como estratégia de sobrevivência naquele espaço de sofrimento e saudades. A amizade com o santo (Santo Antônio) trouxe consigo o que uma criança órfã precisava para superar a ausência da família. O santo podia também dar colo para uma menina e brincar com ela. Pinheiro (2013), ao tratar do uso da poesia em sala de aula, questiona

o que é possível realizar com os alunos lendo um poema, de modo especial, porque essa categoria literária convida à leitura dialogada, organizando-se a primeira leitura, a segunda, a terceira, repetindo sempre versos, palavras, procurando a emoção adequada (Pinheiro, 2013). Depois de repetidas leituras, pode-se trabalhar o conteúdo da poesia e daí retirar conhecimentos pertinentes. Ou seja, trata-se de uma forma dinâmica e inovadora de trabalhar o ER, proporcionando uma aprendizagem com melhores resultados.

5 A poesia de Renato Russo como instrumento para o letramento literário no ER

A obra musical e poética de Renato Russo (1960-1996)[14] e da banda fundada por ele, a Legião Urbana, pode ser dividida em três fases distintas, a saber: de 1985 a 1987, fase marcada por letras próprias do período político em que foram produzidas, quando o Brasil passava pelo período de redemocratização após o período da ditadura militar; a segunda fase, de 1989 a 1993, caracterizada por letras mais intimistas, ficando conhecida pelo tom de religiosidade que havia nas canções; e a terceira e última fase, que é a mais melancólica de todas, tendo Russo se descoberto portador do vírus HIV no ano de 1990, ao ano de 1997, após sua morte, com o lançamento de um álbum póstumo.

No artigo sobre as canções de Renato Russo, a autora, Aline Taconeli (2009), destaca alguns aspectos relevantes para a compreensão do fenômeno musical, também aponta indícios da personalidade e história pessoal do compositor/cantor/interprete que podem ser ligadas aos aspectos teológicos e existenciais que são encontrados em suas canções.

A autora o descreve que Renato Russo era uma figura polêmica. Um adolescente retraído e angustiado, aos 15 anos quando acometido de uma doença viral chamada epifisiólise que o prendeu à cama e mudou a sua forma de ver a vida. Influenciado pelo movimento punk, suas músicas tinham profundidade política e social, crítica o sistema e ao governo da época. Também falavam de amor e angústias existenciais. Com o amadurecimento da banda e da sua pessoa.

As quatro estações (Legião Urbana, 1989), quarto álbum da banda é intitulado pelo próprio compositor como "espiritualizado", onde Russo usa toda a sua inspiração tirada da Bíblia, de Buda, de Tao-

Te-King, entre outros. Sentimentos de abandono e dor estão presentes nesta obra, de maneira existencial, mais do que em todas as outras (Taconeli, 2009).

Dentro dessa fase de religiosidade florescente, Renato Russo escreveu a música *Monte Castelo*. É considerada uma das mais belas canções sobre o texto bíblico da Primeira Carta de Paulo aos Coríntios, capítulo 13, juntamente com o soneto de número onze de Luís de Camões. Segundo Calvani (1998, p. 241), a canção exalta o amor-ágape, o desprendimento máximo em prol do outro, reforçando na frase "é ter por quem nos mata lealdade" a visão inegavelmente cristã de amar os inimigos. O próprio Russo afirmava a sua fé, ao revelar que fora batizado pela Igreja Católica Apostólica Romana. Por essa razão, talvez se justifique o uso de símbolos cristãos, ou até mesmo a utilização das palavras Deus e Jesus em suas letras.

É nítido o enfoque na religiosidade na obra de Renato Russo a partir do álbum *As Quatro Estações* (Legião Urbana, 1989). Segundo Calvani (1998), é o disco em que o compositor mais revela seus momentos de busca espiritual, como comprova um trecho da composição Monte Castelo:

> Ainda que eu falasse a língua dos homens... e falasse a língua dos anjos...sem amor eu nada seria... é só o amor, é só o amor... que conhece o que é verdade... o amor é bom, não quer o mal... ainda que eu falasse a língua dos homens e falasse a língua do anjos... sem amor eu nada seria... (Russo, 1989).

A composição *Monte Castelo* é considerada uma das obras-primas da Legião Urbana, elogiada por sua profundidade lírica e musical. Trata-se de uma combinação de textos clássicos e bíblicos e oferece uma perspectiva única sobre o amor, tornando-a uma das canções mais emblemáticas da banda. Para Calvani (1998), tudo o que era visto em parte nas demais canções é revelado por completo em *Monte Castelo*; sobretudo, porque o autor apresenta o amor como a motivação da vida, mais importante que todas as outras coisas. Não apenas como solução ou esperança para o futuro, mas como alicerce da própria existência presente (Calvani, 1998).

É inegável a importância de trabalhar a composição *Monte Castelo* no contexto escolar, no qual os alunos reproduzem diariamente

a violência familiar e da comunidade em que convivem. O trabalho do professor de ER pode se basear no sentimento maior trabalhado por Russo na música – o amor – e, consequentemente, nos valores que resultam da prática do mesmo, pois, por meio do maior dos sentimentos, é possível derrubar barreiras, desconstruir conceitos de intolerância e de ódio, e reconstruir relacionamentos. Essas são importantes ações que podem resultar na transformação do ambiente escolar e familiar.

Considerações Finais

É inegável a importância do uso do texto poético nas aulas de ER, como ferramenta inovadora e relevante no contexto da sala de aula. Este capítulo oportuniza reconhecer a importância do gênero literário Poesia na formação dos alunos nas aulas de ER, sendo uma literatura simples, porém cheia de sentimentos. Trata-se de buscar uma prática que se define por oferecer textos que possibilitem uma convivência mais sensível com o outro, consigo mesmo, com os fatos do cotidiano, com a vida e com a linguagem. A partir desse gênero literário, é possível fazer com que os alunos reflitam sobre as suas vidas, o cotidiano, os valores e a visão de mundo.

Este trabalho busca, através da leitura de poesias no Ensino Fundamental, apresentar uma proposta inovadora de letramento literário para o ER. Tem como proposta, estabelecer uma ferramenta que possa auxiliar o professor de ER na sala de aula no manejo dos conteúdos da disciplina e na construção de material didático-pedagógico para a disciplina.

Pelo fato de haver poucos materiais didáticos voltados à disciplina, essa proposta constitui-se de estratégias tidas como uma possibilidade, não necessariamente uma receita pronta, porque requer estudo, planejamento, embasamento teórico e ajustes para a transposição didática mais adequada, que amplie os conhecimentos escolares sobre o fenômeno religioso. É de efetiva relevância para a interpretação das manifestações religiosas por meio da dimensão poética, buscando aplicar os valores contidos nos textos para a formação social e educativa do aluno.

Referências

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

CALVANI, Carlos Eduardo. *Teologia e MP*. São Paulo: Loyola, 1998.

CARON, Lurdes; MARTINS FILHO, José Lourival. Ensino Religioso: uma história em construção. In: SILVEIRA, Emerson; JUNQUEIRA, Sérgio (org.). *O Ensino Religioso na BNCC:* teoria e prática para o Ensino Fundamental. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 15-38.

COSSON, Rildo. *Letramento literário:* teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

CRAWFORD, Robert. *O que é religião*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

JOLIBERT, Josette. *Formando crianças produtoras de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MEIRELES, Cecília. *Olhinhos de gato.* São Paulo: Global, 2015.

PINHEIRO, Helder. *Poesia na sala de aula.* Campina Grande: Bagagem, 2007.

RUSSO, Renato. Monte Castelo. In: LEGIÃO URBANA. *As quatro estações*. São Paulo: EMI, 1989. 1 disco sonoro.

SILVA, Noêmia dos Santos Silva. A poética do imaginário de Cecília Meireles e suas contribuições para a cultura da diversidade religiosa. In: RIBEIRO, Claudio de Oliveira; FONSECA, Hugo (org.). *Teologias e literaturas:* aproximações entre religião, teologia e literatura. São Paulo: Fonte Editorial, 2013.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. *Religião e educação*: da ciência da religião ao ensino religioso. São Paulo: Paulinas, 2010.

TACONELI, Aline de Souza. Sofrimento e esperança: o pessimismo antropológico contemporâneo na produção literária das canções de Renato Russo em diálogo com a teologia da esperança de Jürgen Moltmann. *Caminhando,* São Bernardo do Campo, v. 14, n. 1, p. 35-44, jan./jun. 2009.

CAPÍTULO V 5

DIÁLOGOS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEOS: (RE)SIGNIFICANDO O ENSINO RELIGIOSO

Ijaelson Clidório Pimentel
Marinilson Barbosa da Silva

1 Introdução

Este capítulo busca explorar algumas reflexões sobre a educação em uma sociedade contemporânea, marcada pela pluralidade cultural e pela necessidade de reconhecer e valorizar as diversas expressões culturais e religiosas presentes no Brasil. Em especial, analisamos como o Ensino Religioso, juntamente com as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena, respectivamente, oferecem oportunidades para construir uma educação que supere o eurocentrismo e promova o respeito à diversidade.

O objetivo é propor uma educação que transcenda a perspectiva eurocêntrica, promovendo uma abordagem democrática que valorize e integre o multiculturalismo em suas múltiplas dimensões. Esse processo não se resume à transmissão de conhecimentos, mas visa construir uma nova sociedade, fundamentada no diálogo entre escola, cultura e sociedade. Assim, a escola não deve se posicionar como única responsável pela formação e transmissão de saberes, mas como um espaço de integração e sistematização do conhecimento, colaborando com outras fontes de informação e cultural na sociedade.

Entretanto, buscar construir uma educação com essa base plural não é uma tarefa fácil, uma vez que, na academia e nas práticas pedagógicas do ensino básico, prevalece a [...] "supremacia branca, o

imperialismo, o sexismo e o racismo distorcem a educação a tal ponto que ela deixou de ser uma prática da liberdade" (Hooks, 2017, p. 45). Ou seja, a autora constata que, muitas vezes, em vez de incentivar a autonomia e o pensamento crítico, a educação reforça desigualdades e silencia vozes marginalizadas.

A partir desse contexto, a pesquisa propõe examinar, por meio de uma revisão bibliográfica, algumas reflexões acerca da construção de um ensino pluralista, especificamente na prática do ensino religioso, em favor de uma educação democrática, plural e antirracista.

Nessa perspectiva, a instituição escolar deve se abrir para as possibilidades culturais do território em que está inserida, adotando uma estrutura curricular que valorize as contribuições afro-brasileiras e indígenas, promovendo um Ensino Religioso que respeite a pluralidade religiosa e incentivando o intercâmbio com produções culturais e agentes sociais. Essas práticas podem oferecer caminhos flexíveis para a educação contemporânea, respondendo aos desafios educacionais do presente por meio de uma abordagem que fortaleça a intersecção entre cultura, sociedade e escola.

2 Miragem numa educação democrática e multicultural

Em realidade global cada vez mais interconectado e diversificado, a educação desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos críticos e conscientes. A escola, como espaço de construção do conhecimento e de desenvolvimento da identidade, precisa promover a valorização da diversidade em todas as suas dimensões: cultural, étnica, racial, de gênero, sexual, dentre ouros aspectos que reflita a diversidade.

A educação para a diversidade, portanto, não é apenas uma opção, mas uma necessidade urgente para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Ao promover o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, a escola possa contribui para a formação de indivíduos mais tolerantes, empáticos e capazes de conviver em um mundo plural e complexo.

Nessa perspectiva, considerando que a sociedade contemporânea se apresenta com uma face intercultural, faz-se necessário pensar a educação em seus diversos âmbitos com um viés multicultural. Como afirma Moreira (2001, p. 41), "numa sociedade que se percebe cada vez

mais multicultural, cuja pluralidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades infiltra-se, cada vez mais, nos diversos campos da vida contemporânea".

Assim, a educação multicultural deve ser, por excelência, inclusiva e promotora de caminhos que possibilitem a diversidade cultural, social, de gênero, sexual e religiosa, muitas vezes silenciada, como a questão indígena e afrodescendente no Brasil. Em outras palavras, a educação precisa ser capaz de promover um diálogo que preserve a diversidade e valorize as relações interpessoais, formando cidadãos preparados para uma convivência tranquila e respeitosa com o diferente. Com isso, é necessário o compromisso de adotar uma educação multicultural, que envolva o ensino sobre a injustiça e o combate a ela, garantindo, assim, uma educação equitativa para todos os estudantes (Grant; Sleeter, 2006).

Contudo, propor uma educação pelo viés da inclusão parece ser aceito por grande parte dos educadores. No entanto, do ponto de vista da execução, pode ser paradoxal, uma vez que,

> [...] a globalização é percebida em sua face "perversa: na medida em que não beneficia igualmente os diversos grupos socioculturais, estaria consubstanciando Processos discriminatórios, legitimando desigualdades e reforçando a exclusão social. Fenômenos de racismo, de xenofobia contra grupos socioculturais fragilizados economicamente (tais como imigrantes pobres nos países da Europa, por exemplo) bem como movimentos de lutas por afirmação de identidades étnicas, são resultados nessa perspectiva (Canen, 2000, p.138).

Com isso, a educação multicultural abre horizontes para uma reflexão crítica acerca dos modelos criados e cristalizados como unilaterais e imutáveis na história de pensar a sociedade. Isso significa criar modelos e metodologias de ensino voltados para desenvolver estratégias e mecanismos que levem em consideração as diversidades. Nesse sentido, "o multiculturalismo é uma vasta área a ser estudada e explorada no contexto escolar, no qual tem despertado o interesse de pesquisadores, teóricos, sociólogos, antropólogos e educadores, que têm buscado a construção de um currículo emancipatório e independente" (Santos, 2020, p. 3).

É necessário destacar que a proposta multicultural não implica apenas em uma técnica que prepare exclusivamente os estudantes

para o exercício de uma profissão e para a inserção no mercado de trabalho, mas requer uma maior concentração de recursos e políticas públicas para que seja, de fato, uma educação libertadora e não apenas transmissora de conceitos, sem provocar um nexo com suas vidas.

Nesse aspecto de ensino, "o ponto importante para mantermos em mente é que faremos mais progresso em educação se não procurarmos por uma solução imediata ou por uma 'panaceia'" (Shaughnessy, *et al*, 2002, p. 121).

A educação que tem por base a diversidade, para que aconteça de forma igualitária e justa, requer uma reformulação do currículo, uma vez que este deve ser considerado com o intuito de promover "o estímulo ideal de respeitos iguais, requer uma educação integrada, onde crianças aprendam com crianças diferentes, gênero e bagagem culturais. Esse é o melhor modo de ensinar o respeito mútuo e a compreensão entre futuros cidadãos" (Shaughnessy, *et al*, 2002, p. 125).

Nessa empreitada, é necessário buscar uma abordagem de ensino interdisciplinar focada em desenvolver habilidades para a resolução de problemas, como a BNCC (2017) tem acentuado nesse sentido, rompendo com o modelo de educação tradicional e propondo uma organização interdisciplinar dos componentes curriculares, além de fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2017).

Para isso, faz-se necessário que haja uma primeira mudança na postura das professoras e professores, pois muitas vezes a iniciativa de subverter o currículo e encontrar posturas de ensino integrativas será deles. Essas posturas devem contemplar as Leis 10.639/03 e 11.645/08, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e indígena na educação básica do Brasil, embora ainda existam muitas lacunas na sua implementação.

Nesse sentido, o autor Bruno Santos destaca a professora e o professor como principal protagonista de um ensino multicultural, afirmando:

> O professor. Ele é o instrumento humano de formação e construção de opiniões, se ele está fora do contexto de uma educação multicultural, seu trabalho não será produtivo. A partir dessa fundamentação, observa-se que é necessário à qualificação inicial e continuada de

> cursos para que, essa prática docente seja, cada vez mais aperfeiçoada e produtiva. Porque ainda existe, muito o perfil de profissionais ultrapassados e que, não se adequaram às necessidades dessa nova forma de educar e de construir saberes (Santos, 2020, p. 92).

Isso implica que o profissional da educação precisa compreender o ensino como uma possibilidade criadora e inovadora, onde o estudante possa construir seu itinerário de escolhas e desenvolver o senso crítico em relação à própria realidade em que está inserido.

O multiculturalismo busca construir com práticas educativas voltadas para o respeito a uma cidadania plural. Contudo, é notória a hipótese de que uma educação democrática e multicultural não corresponde aos anseios de uma sociedade capitalista neoliberal, que busca resultados imediatos e uma formação exclusivamente técnica, voltada para uma produção de mercado que visa formar profissionais em série, negligenciando, assim, a formação humana integral.

O filósofo e pedagogo brasileiro, Paulo Freire, pensou a educação como um veículo de transformação e libertação, visando à maior emancipação do ser humano em seu conjunto de relações sociais e com o meio em que está inserido. Em vista disso, ele descreve o modo antidemocrático de fazer educação ao qual estamos acostumados, especialmente ao falar do contexto educacional brasileiro, afirmando:

> Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção (Freire, 1999, p. 104).

Nesse sentido, percebe-se que a educação tem valorizado, em muitos momentos, um modo de ensino que é, em grande medida, bancário, adotando um método educacional baseado em padrões eurocêntricos que privilegiam a cultura branca, masculina e cristã. Assim, essas práticas justificam abordagens autoritárias e de exclusão de minorias sociais, negando-lhes, portanto, a possibilidade de assumirem

uma posição igualitária. Ou seja, "do mesmo modo, os educadores devem desenvolver uma linguagem que permita que professores e outros vejam o ensino de maneira crítica e potencialmente transformadora" (McLaren, 1997, p. 263).

Outro fator que fere o princípio de uma educação multicultural e democrática é que, nas últimas décadas, com as políticas globais neoliberais, a formação humana tem se voltado para atender à demanda do mercado, anulando o papel transformador da escola. Essa abordagem ignora o conjunto emocional, social e cultural do indivíduo envolvidos no processo formativo.

Uma educação que não considera o contexto social, político e afetivo do estudante não é salutar para a sociedade, pois retarda a formação cidadã, implicando em um maior investimento econômico a longo prazo.

Por outro lado, uma abordagem educacional mais ampla, que valorize o desenvolvimento integral do indivíduo, permite que ele atinja um bom nível de criticidade e de questionamento, fluindo melhor com os conhecimentos construídos e aplicando-os na vida prática (Santos, 2020).

A concepção de educação democrática e multicultural se confronta com as políticas neoliberais, uma vez que o diferente se tornou uma ameaça à economia de padronização cultural. Assim, "a disseminação da democracia agravou conflitos étnicos e produziu a desintegração de países em regiões multinacionais ou multicomunitárias, tanto depois de 1918 quanto depois de 1989, o que nos dá uma perspectiva desanimadora" (Hobsbawm, 2007, p. 119).

O discurso de uma política global do neoliberalismo capitalista afirma-se como democrático, mas, na prática, há uma hegemonia de poucas potências que tomam decisões sem consultar as demais nações. Dessa forma, a democracia funciona como um slogan de algumas supremacias com reconhecimento mundial na tentativa de atingir objetivos econômicos e políticos.

Essa visão capitalista neoliberal reflete-se também no modelo educacional, trazendo implicações para os estudantes, como o dilema sobre serem 'considerados' capacitados ou não para o mercado, e igualmente para as famílias, que cobram das escolas um rendimento mecânico e profissional, sem compromisso com a transformação humana como um todo.

Nesse sentido, além do exercício de práticas que não traduzem a vida do estudante em uma aprendizagem inserida na realidade, reforça-se para as famílias que os melhores estudantes são aqueles que obtêm as melhores notas, desconsiderando os que não atingem esse padrão, inclusive os que possuem necessidades especiais, como déficit de aprendizagem devido a fatores psicossociais. Nessa perspectiva, não basta apenas profissionais empenhados, mas também estruturas que favoreçam, na prática, uma formação voltada para a contemplação da diversidade.

Entende-se, então, como educação cidadã: "a escola cidadã é realmente uma nova escola, gestora de conhecimento, não apenas lecionadora, uma escola com projetos eco-político-pedagógicos, isto é, um projeto ético, uma escola inovadora, construtora de sentido e conectada com o mundo" (Rattner, 2000, p. 302).

Uma escola capaz de superar os ideais do tecnicismo e que busca trabalhar de forma humanística, percebendo o ser humano em seu contexto e não apenas em vista do exercício de uma função de mercado, ou seja,

> Daí a necessidade que sentíamos e sentimos de uma indispensável visão harmônica entre a posição verdadeiramente humanista, mais e mais necessária ao homem de uma sociedade em transição como a nossa, e a tecnológica. Harmonia que implicasse na superação do falso dilema humanismo-tecnologia e em que, quando da preparação de técnicos para atender ao nosso desenvolvimento, sem o qual feneceremos, não fossem eles deixados, em sua formação, ingênua e acriticamente, postos diante de problemas outros, que não os de sua especialidade (Freire, 1999, p. 97).

O autor ressalta a necessidade de uma formação inicial que prepare as professoras e os professores para atuarem em uma perspectiva integral. Ao desenvolver a capacidade de pensar criticamente e aplicar o conhecimento em diferentes contextos, os futuros docentes estarão mais bem equipados para promover um aprendizado significativo e fomentar o desenvolvimento integral de seus alunos.

Trata-se de uma perspectiva de ensino focada na heterogeneidade, uma vez que [...] "a cultura que se desenvolve no universo escolar é formada pela interação de programas, currículos oficiais,

normas e legislações de um lado; e, de outro, pelos resultados das ações dos atores envolvidos no desenvolvimento desses programas — professores, gestores, funcionários, alunos e comunidade" (Noberto, *et al*, 2023, p. 74).

Isso requer um empenho conjunto para o despertar de um ensino emancipador, para que se possa [...] "tentar uma educação que seja capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma dominantemente crítica" (Freire, 1999, p. 97). Assim, a educação não será uma mera transmissora de conhecimento alienado, mas transformadora e capaz de mudar a realidade em que o estudante está inserido.

3 Ensino Religioso e diálogo multicultural: interseções entre escola, sociedade e cultura

Considerando as abordagens feitas anteriormente em um âmbito geral da educação, neste tópico pretende-se tratar de forma mais precisa o Ensino Religioso sob uma perspectiva multicultural. Durante muito tempo — talvez mais do que em outras áreas do conhecimento — essa abordagem foi negada e silenciada, servindo como mecanismo de prevalência de abordagens unilaterais, hegemônicas e eurocêntricas, consequentemente confessionais.

Contudo, o multiculturalismo permite uma nova possibilidade de construir uma cosmovisão de um ensino religioso não-confessional,

> [...] desse modo, fica claro que a disciplina não pretende fazer prosélitos de qualquer tradição religiosa, mas tem por finalidade o diálogo e a reverencia ao Transcendente presente no outro; por meio dos conteúdos que subsidiam o entendimento do fenômeno religioso a partir da relação entre culturas e tradições religiosas (Junqueira, 2013, p 612).

Isso implica, assim, uma mudança no *modus operandi* da professora e do professor, que deve ser um pesquisador com capacitação didático-pedagógica, e não um teólogo ou catequista.

É perceptível, portanto, que os educadores atuais necessitam encarar o desafio de desconstruir uma educação de ideais estáticos, na qual tudo parece pronto e onde não há nada a mais a ser construído, e os estudantes são vistos apenas como receptores das grandes descobertas e verdades exatas, restando-lhes apenas reproduzi-las. Uma educação voltada para o diálogo com um mundo multicultural requer superar a ideia moralista do "correto" e da "perfeição" e aprender a conviver com as incertezas que a cultura contemporânea apresenta. Como afirmam estudos nessa direção ao enfatizar que,

> O dogma do determinismo universal foi superado. O universo não está mais submetido à soberania da ordem, ele é campo de uma relação dialógica (ao mesmo tempo antagônica, concorrente e complementar) entre a ordem, a desordem e a organização. Esses três elementos estão constantemente em ação e serão eles que nos oferecerão diferentes caminhos possíveis, diversas soluções e infinitos recursos para resolver os problemas que se apresentam (Salto para o futuro, 1998, p. 18).

Essa forma de pensar a educação desconstrói os modelos tradicionais de ensino aos quais os atores envolvidos estão acostumados, como o uso de um livro didático pronto ou a repetição das mesmas aulas dos anos anteriores, sem levar em consideração a realidade, as mudanças de identidade e as questões sociais, como a inclusão, entre outras.

Nesse sentido, seria inviável pensar na construção do saber a partir de uma disciplina isolada, mas sim [...] "em uma metodologia baseada na interdisciplinaridade, na qual o professor seja um elemento mediador do conhecimento, exercitando a pesquisa de novos saberes em sintonia com as necessidades dos tempos atuais" (Salto para o futuro, 1998, p. 19), promovendo, assim, uma educação que não apenas reproduz e cristaliza conhecimento, mas que questiona e desperta um pensamento crítico em torno do próprio conhecimento construído e da grande massa de informações que são bombardeadas o tempo todo pela mídia.

Em uma educação de diálogo com o mundo, um dos principais elementos culturais a serem valorizados são os costumes locais, que muitas vezes tendem a ser esquecidos e desconsiderados. Nessa lógica, é indispensável considerar a localização da escola como um espaço

vivo e carregado de sentimentos, sejam eles positivos ou negativos, não apenas dos estudantes, mas também de suas famílias, nos vários sentidos da vida. Em outras palavras, podemos afirmar que a escola precisa fazer a ponte de conhecimento entre o patrimônio cultural e a cultura ao redor daquele determinado bairro ou cidade onde está situada.

Adentrando ao âmbito do ensino religioso em um contexto dos últimos anos, um dos documentos legislativos que está na base do ensino é a BNCC, que assinala a questão multicultural e a liberdade religiosa, no sentido de reconhecer qualquer expressão religiosa e não apenas aquelas que têm um certo reconhecimento. Ela amplia a visão para uma compreensão holística do fenômeno religioso, considerando rituais, crenças, mitos, filosofias de vida, além de desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares, exercitando o respeito à liberdade de concepções e ao pluralismo de ideias (Brasil, 2017), conversando, dessa forma, com o que propõe a Constituição Federal mencionada anteriormente.

A Base Comum Curricular reconhece, em particular, que "os rituais religiosos são geralmente realizados coletivamente em espaços e territórios sagrados (montanhas, mares, rios, florestas, templos, santuários, caminhos, entre outros), que se distinguem dos demais por seu caráter simbólico" (Brasil, 2017, p. 439). Esses espaços englobam uma variedade de ambientes naturais e construções humanas de significado simbólico, diferenciados dependendo da cultura. De fato, "[...] esses espaços constituem-se em lócus de apropriação simbólico-cultural, onde os diferentes sujeitos se relacionam, constroem, desenvolvem e vivenciam suas identidades religiosas" (Brasil, 2017, p. 439).

Outro viés de atuação em educação multicultural, valorizando a diversidade — que já foi destacado anteriormente neste texto, mas que gostaria de retomar sob uma perspectiva mais focada no ensino religioso — é a aplicação da Lei 10.639/03. Essa lei não é simplesmente um marco de adequação de caráter conteudista, mas um marco organizacional que estabelece diversas parcerias em vista de uma educação que contemple aspectos até então desconsiderados. Assim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana marcam uma inovação em diversos programas de educação.

> [...] esta estrutura permite a articulação de programas de combate à discriminação racial e sexual com projetos de valorização da diversidade étnica. Um dos seus objetivos é tornar a multiplicidade de experiências pedagógicas dessas áreas em modos de renovação nas práticas educacionais (Brasil, 2004, p.5).

Essa articulação de programas de combate à discriminação nas suas diversas modalidades é fundamental para enfrentar as desigualdades e preconceitos radicados na sociedade brasileira, cuja base eurocêntrica carrega atributos reducionistas. Ela contempla e, ao mesmo tempo, propõe mudanças de currículo e abordagens.

Entretanto, o ensino étnico-racial ainda existe como uma proposta tímida, tanto no que propõem os livros didáticos quanto na vontade de valorizar a história das comunidades quilombolas e indígenas, em suas diversidades culturais e, sobretudo, religiosas. É neste aspecto que entra a missão da professora e do professor em desenvolver metodologias de trabalho que abordem as questões étnicas, partindo da própria realidade, sem folclorismo e sem criar estigmas a determinadas expressões culturais, mas propiciando ações que valorizem a pluralidade e a diversidade cultural local, assim como uma permuta com os produtores de conhecimento, como teatro, música e outros campos promotores de saber.

Em meio a essa realidade descrita, surge o papel do Ensino Religioso como um elemento importante na educação e na construção de saberes que contemplem essa realidade. Contudo, com um histórico de implantação educacional primitivo, por um "projeto colonizador euro-cristo-cêntrico, indicado no catolicismo, que assegurou o controle de vários campos sociais, dentre eles, o educativo" (Cecchetti, 2022, p. 2), o ensino passou a ser gerenciado por uma perspectiva moral, catequética e doutrinária.

Nessa situação de construção de uma cultura hegemônica europeia, a intolerância contra as religiões de matriz africana naturalizou-se e passou a se apresentar de forma disfarçada, com delineamentos diferenciados em diversas épocas. Assim, os afros-religiosos desenvolveram formas de resistência, considerando as mudanças, enquanto a intolerância também alterou seu modus operandi (Neto, 2017).

É necessário, portanto, construir estratégias que possam descolonizar esse tipo de pensamento único:

> O primeiro aspecto, e talvez um dos mais relevantes no que diz respeito às tarefas decoloniais, é a análise, o questionamento e o desmascaramento da visão de um pensamento único, seja no campo global das relações políticas, econômicas e socioculturais que marcam a dominação Norte-Sul ou seja no âmbito das relações institucionais, socioculturais, coletivas, de governo, entre outras, que regem a vida social (Oliveira, 2015. p. 24-25).

Um aspecto importante da decolonização na educação, e de modo específico no Ensino Religioso, está na implementação da Lei 10.639/03 no currículo das Ciências das Religiões. Essa lei é um caminho para a formação de profissionais com condições de atuar na desconstrução da intolerância religiosa no Ensino Religioso. Apesar de ter mais de duas décadas de homologação, a lei parece não ser uma realidade em sua efetividade, uma vez que as religiões de matriz africana são as mais afetadas. Como já demonstrado anteriormente, "deste modo, a disciplina Ensino Religioso, norteada para a diversidade religiosa e a formação cidadã, torna-se espaço indispensável para o combate à intolerância religiosa, uma vez que seu objeto de estudo é o fenômeno religioso" (Neto, 2017, p. 157).

Diante de tal panorama, questiona-se a formação multicultural nos currículos das universidades que preparam professores para atuarem nessa perspectiva. As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que estabelecem a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, e posteriormente ampliam a obrigatoriedade no que diz respeito à história da cultura indígena, significaram um avanço no modo de pensar a educação democrática. Contudo, as estruturas curriculares dos cursos universitários pouco se alteraram no sentido de oferecer um maior preparo para a efetivação de políticas educacionais multiculturais que promovam a diminuição das diferenças sociais, culturais e étnicas, ampliando a busca por uma educação mais inclusiva e transformadora.

Nesse sentido, a aplicação prática do ensino de história indígena e da história da África ainda tem funcionado de forma acanhada nas escolas, e o desrespeito à diversidade ainda é uma realidade. A desconstrução de um pensamento etnocêntrico, consolidado há séculos, necessita de um significativo empenho, formação, adesão e

transformação, que se constrói na história. Assim, é preciso estar atento às várias desigualdades que se acentuam na sociedade e no ambiente escolar.

> As desigualdades só poderão ser percebidas — e desestabilizadas e subvertidas — na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas, mas também, necessariamente, operar com apoio nas análises e construções teóricas que estão sendo realizadas (Louro, 1997, p. 121)

A proposta de uma educação multicultural passa não apenas por uma questão curricular, mas, sobretudo, pela sensibilização de todos os agentes envolvidos, especialmente das professoras e dos professores. Quando a abordagem multicultural se torna uma inquietação na didática dos educadores, trabalhar por um viés [...] "subversivo quanto à sua prática de abordagem [...] uma vez que as mudanças não virão do currículo ou do livro didático – que são bastante eurocêntricos, tanto no conteúdo quanto na abordagem dos temas" (Pimentel, da Silva, 2019, p. 10). Nessa concepção de ação pedagógica, não se trata de uma negação, mas sim de que "a subversão, o agir subversivo, parte do professor, atuando como agente transformador dessa realidade" (Pimentel, da Silva, 2019, p. 10).

É importante lembrar que trabalhar na linha do multiculturalismo, seja no Ensino Religioso ou em qualquer outra área do conhecimento, requer não apenas um conhecimento teórico, mas também um aperfeiçoamento constante de pedagogias que favoreçam o diálogo entre escola, sociedade e cultura.

Portanto, pensar em uma educação multicultural não se restringe apenas ao ensino básico, mas também implica repensar as estruturas curriculares dos cursos de licenciatura que preparam profissionais para atuarem na educação. Essa reflexão deve envolver um ensino em um processo aberto e dinâmico, onde a formação intelectual é intrínseca à cultura, como enfatiza Stuart Hall,

> A cultura e uma produção. Tem sua matéria-prima, seus recursos, seu "trabalho produtivo". Depende de um conhecimento da tradição enquanto "o mesmo em

> mutação" e de um conjunto efetivo de genealogias. Mas o que esse "desvio através de seus passados" faz é nos capacitar, através da cultura, a nos produzir a nós mesmos de novo, como novos tipos de sujeitos. Portanto, não e uma questão do que as tradições fazem de nós, mas daquilo que nós fazemos das nossas tradições. Paradoxalmente, nossas identidades culturais, em qualquer forma acabada, estão a nossa frente. Estamos sempre em processo de formação cultural. A cultura não e uma questão de ontologia, de ser, mas de se tornar (Hall, 2003, p. 44).

A educação contemporânea deve estar inserida em uma dialética que compreenda que a escola não é a única detentora de saber e conhecimento. Isso implica que a escola e os educadores precisam sair do pedestal e reconhecer que não é possível construir um conhecimento emancipador sem dialogar com a própria realidade escolar, com a sociedade e sua complexidade, além de toda a diversidade cultural em que estamos inseridos. Essa aliança é necessária para a construção de uma educação que tenha um impacto positivo significativo na formação dos estudantes.

Esse diálogo com os meios que promovem a educação fora dos muros da escola é indispensável, especialmente porque a questão da identidade não se baseia em princípios universais e únicos, como bem afirma Stuart Hall,

> A sociedade não é, como os sociólogos pensaram muitas veze, um todo unificado e bem delimitado, uma totalidade, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como o desenvolvimento de uma flor a partir de um bulbo. Ela está constantemente sendo "descentrada" ou deslocada por forças fora de si mesma" (Hall, 2006, p. 17).

A sociedade produz identidades não estáticas, mas abertas e marcadas pelas diferenças, que também se expressam na busca por conhecimento. Isso implica considerar outros meios que não a escola como fontes de aprendizado, muitas vezes mais atraentes do que o ambiente escolar. Por isso, mais do que em qualquer outra época, o diálogo entre escola, sociedade e cultura se torna indispensável.

Nesse cenário, ao considerar o Ensino Religioso de forma multicultural, é essencial desenvolver práticas pluriversais, no sentido de estabelecer conexões além da área. "Dessa forma, o que se busca não é a construção de um novo paradigma, mas a constituição de um 'paradigma outro', que constrói uma crítica em relação à imposição europeia de universalidade, visando alcançar a pluriversalidade do saber" (Lara, 2021, p. 61). Não se trata de rejeitar o conhecimento ocidental, mas de incluir aquilo que foi negado ou subalternizado ao longo dos milênios.

Contudo, enxergar a educação sob essa ótica pode ser desafiador, uma vez que cristalizamos currículos, livros didáticos e modelos tradicionais como peças únicas do fazer educacional, negando os inúmeros caminhos de construção do conhecimento presentes em outros meios além da escola.

É necessário, portanto, dialogar com o que muitas vezes parece absurdo e desnecessário para o modo tradicional de fazer educação, como as questões de raça, gênero, preconceito religioso, povos indígenas e as novas configurações familiares. Essa perspectiva educacional deve ser o ponto de partida primordial para uma educação verdadeiramente democrática, que ultrapassa os limites do diálogo extradisciplinar e abre novas possibilidades culturais em uma sociedade em constante mudança.

Considerações Finais

O debate sobre uma educação multicultural não busca impor um modelo único, mas sim valorizar a diversidade cultural para construir uma cidadania plural e híbrida. A Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, respectivamente, exemplificam essa busca por uma educação que reconheça e valorize a pluralidade cultural brasileira.

Para isso é necessário formular uma empreitada de descolonizar o saber e de superação do eurocentrismo e reconhecer a existência de diversas culturas e saberes pressentes nas diversas facetas da sociedade. Com a globalização, impulsiona a necessidade de repensar as metodologias de ensino, uma vez que os valores, as relações sociais e as formas de produção de conhecimento estão em constante transformação.

A prática pedagógica deve ser capaz de responder às demandas de uma sociedade marcada pela diversidade, heterogeneidade e pluralidade. Nesse sentido, é preciso superar a ideia de um método universal e engessado, reconhecendo que a aprendizagem é um processo dinâmico e contextualizado. O professor, nesse cenário, assume um papel fundamental como mediador do conhecimento, estimulando o desenvolvimento de habilidades como o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de trabalhar em equipe multidisciplinar.

Ao abordar a questão do Ensino Religioso nesse contexto, é importante considerar a pluralidade religiosa presente na sociedade brasileira e a necessidade de promover o respeito à diversidade de crenças. A escola deve ser um espaço de diálogo e troca de experiências, onde os estudantes possam desenvolver um olhar crítico sobre as diferentes manifestações religiosas.

Acreditamos, enfim, que educar na contemporaneidade significa incorporar a dimensão do "Eros" na educação, ou seja, despertar a energia do prazer em aprender, no ato de construir saberes. A prática do estudo tem sido marcada pela ideia de sofrimento, cansaço, tédio e quase nunca pelo prazer e pelo encantamento, o que gera um distanciamento da vida e um desencantamento. Afinal, construir conhecimento exige um encantamento, uma paixão, um enamorar-se pelo que desejamos. É necessário, portanto, despertar o "Eros" na educação como uma força unificadora, como pensavam os antigos gregos, especialmente Parmênides.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de Pesquisas*, São Paulo, n. 111, p. 135-149, dez. 2000.

CECCHETTI, Elcio. Pode o ensino religioso contribuir ao enfrentamento da discriminação, intolerância e racismo na escola? *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 16, 2022.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GRANT, C.; SLEETER, C. *Turning on learning*: five approaches to multicultural teaching plans for race, class, gender and disability. [S. l.]: Prentice-Hall, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Organização: Liv Sovik. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

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

LARA, Jéssica. A pluriversalidade como resistência filosófica no ensino de filosofia. *IF-Sophia*: revista eletrônica de investigações filosófica, científica e tecnológica, [S. l.], v. 7, n. 22, p. 49-67, 2021.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MCLAREN, Peter. *A vida nas escolas*: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 17, p. 39-52, 2001.

NETO, Manoel Vitor Barbosa. A importância do ensino religioso para a efetivação da lei 10.639/03 e para o combate à intolerância religiosa contra as religiões afro-brasileiras. *Diversidade Religiosa*, João Pessoa, v. 7, n. 1, p. 141-162, 2017.

NOBERTO, Érika da Cruz Gonçalves; RAMOS, Michael Daian Pacheco; SILVA, Osni Oliveira Noberto da. Cultura escolar e currículo multicultural: uma alternativa no processo de ensino-aprendizagem. *Revista Mosaico*, [S. l.], v. 14, n. 1, p. 73-80, 2023.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de; RISKE-KOCH, Simone; BERG, Irene de Araújo van den. Formação de docentes para o ensino religioso no Brasil: desafios de norte a sul. In: POZZER, Adecir; PALHETA, Francisco; PIOVEZANA, Leonel; HOLMES, Maria José Torres (org.). *Ensino religioso na educação básica:* fundamentos epistemológicos e curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015. p. 181-201.

PIMENTEL, Ijaelson Clidório; SILVA, Antonio Gomes da. Filosofia para além do eurocentrismo: uma abordagem em afroperspectivismo no ensino de filosofia. *Problemata:* revista internacional de filosofía, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 104-124, 2019.

RATTNER, Henrique (ed.). *Brasil no limiar do século XXI*: alternativas para a construção de uma sociedade sustentável. São Paulo: EdUSP, 2000.

HOBSBAWM, Eric. *Globalização, democracia e terrorismo*. Tradução: José Viegas. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SALTO PARA O FUTURO: reflexões sobre a educação no próximo milênio. Brasília, DF: SEED; MEC, 1998. (v. 6).

SANTOS, Bruno Freitas. O multiculturalismo na educação. *Margens*, [S. l.], v. 14, n. 22, p. 88-101, 2020.

SHAUGHNESSY, Michael F. SARDOC, Mitia; GHIRALDELLA JR., Paulo; BENDASSOLLI, Pedro F. *Filosofia, educação e política*. Tradução: Pedro Fernando Bendassolli. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAPÍTULO VI 6

STUART HALL E O CIRCUITO DA CULTURA NO CONTEXTO DA ATIVIDADE FÍSICA E SAÚDE: ASPECTOS SOCIOEMOCIONAIS DA TERCEIRA IDADE

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva
César Costa Vitorino
Ângelo Márcio Correia da Conceição

1 Introdução

O circuito da cultura, idealizado por Du Gay *et al*. (1997) e, neste momento, apresentado como uma relevante contribuição de Hall (2016), é uma ferramenta analítica de pesquisa. Vale ressaltar que o referido circuito da cultura tem seu início no processo de construção de uma mensagem estabelecida, na qual os meios da estrutura são os fornecedores das mensagens. Segundo Hall (2016, p. 17), a cultura deve ser compreendida como "significados compartilhados", o que faz a cultura parecer, em alguns momentos, unitária e cognitiva. Sendo assim, o circuito deve ser analisado de forma dinâmica e multilinear, pois cada um dos conceitos nele envolvidos abrange uma parte, fase ou momento específico dos processos culturais. É importante destacar que cada momento se sobrepõe e se entrelaça com os demais de maneira complexa e variada, em função de contextos diferenciados. Há duas acepções para a produção de significados e para o ato de representar: 1) **Representar** equivale a descrever algo, retratar ou trazer à tona; 2) **Representar** significa simbolizar algo, colocar-se no lugar, ser uma amostra ou substituto. Escosteguy (2001), no escrito *Cartografias dos Estudos Culturais*, assim se posiciona sobre os estudos culturais:

> Ainda são muito poucas as contribuições em circulação sobre a recepção brasileira dos estudos culturais e mais raras ainda, quando se identifica essa tradição com uma determinada abordagem anglo-saxônica de análise cultural. No primeiro caso, indico, por exemplo, a trajetória traçada por Dias (1994) sobre a explanação de temáticas culturais de nossa realidade dentro do pensamento sociológico brasileiro. Na segunda situação, as análises de Alves (1996) e Cevasco (2003) que, embora assumindo pontos de vista diferenciados, reivindicam a existência de uma reflexão brasileira de caráter semelhante à narrativa britânica dos estudos culturais, no entanto, anterior a essa última. Ambos indicam, por exemplo, o pensamento de Antônio Cândido e outros contemporâneos, como deflagradores de um tipo de abordagem cultural que bem poderia denominar-se de estudos culturais (Escosteguy, 2001, s/p).

A autora assume esse pressuposto para delinear um itinerário que, posteriormente, colaborará para um relato sobre a inserção dos estudos culturais na comunicação, destacando a especificidade brasileira nesse processo. Ela propõe observar as relações entre os estudos culturais e a comunicação, adotando a perspectiva de pensar nas mudanças que essa nova tradição trouxe para o campo.

Stuart Hall, professor emérito na Universidade de Birmingham, no Reino Unido, publicou trabalhos de grande relevância sobre os estudos culturais a partir do final dos anos 1960 (século XX). Sua obra aborda questões de hegemonia e estudos culturais a partir de uma posição pós-gramsciana. Hall, de forma incansável, defende o uso da linguagem como determinado por uma moldura de poder, instituição, política e economia. Essa visão apresenta as pessoas como "produtoras" e "consumidoras" de cultura simultaneamente. Nesse sentido, é relevante destacar que a hegemonia, na concepção gramsciana, refere-se à produção de consenso, não se limitando ao uso exclusivo da coerção.

Em relação ao envolvimento de Stuart Hall com a historiografia sobre o negro no Brasil, pode-se compreendê-lo, a partir dos argumentos de Sovik (2011), como um pesquisador cuja escolha pelas questões de raça se justifica por sua condição pessoal de caribenho negro, imigrante, diaspórico e também pela resistência às formas em que os discursos dominantes tentaram encaixá-lo nas chamadas hierarquias sociais. No entanto, como sugere Sovik (2011), ainda que o impulso teorizante seja

condicionado pela sua biografia, para Hall, a teoria e as ideias funcionam como uma resposta política a uma dada situação, valendo enquanto estratégias culturais que possibilitam fazer a diferença. Assim, evidencia-se, nesse processo, que Hall atribui destaque às questões de raça.

Neste estudo, propõe-se o seguinte questionamento: Como o pensamento de Stuart Hall e o circuito da cultura, no contexto da atividade física, contribuem para referendar os aspectos socioemocionais da terceira idade? O caminho metodológico adotado é a revisão de literatura (Bento, 2012).

O capítulo encontra-se estruturado a partir de reflexões iniciais, divididas em duas seções: a primeira, intitulada *Afinal, como simplificar o que é cultura à luz de Stuart Hall?*; e a segunda, *Atividade física: a relação entre corpo e saúde – aspectos socioemocionais na terceira idade*. Por fim, considerando o exposto até o momento, apresenta-se a seção *À guisa de conclusão*.

3 Afinal, como simplificar o que é cultura à luz de Stuart Hall?

A cultura, por sua vez, deve ser compreendida como um conceito central nas teorizações de Hall (2016), pois evidencia a complexidade presente nas ciências humanas e sociais, não apenas como fundamento epistemológico para suas discussões teóricas, mas também como um conceito metodológico nas análises realizadas sobre diferentes características e artistas culturais. Hall (1997) esclarece que a cultura possui duas dimensões, a saber: 1) Substantiva – atua na estruturação empírica da "realidade" em que vivemos; 2) Epistemológica – exerce um papel importante na constituição e na transformação das compreensões e na explicação que integram os modelos conceituais pelos quais representamos o mundo. Observa-se, então, que a cultura abrange tanto as questões da vida social quanto os modelos cognitivos que utilizamos para interpretar essa realidade. Diante disso, surge a seguinte questão: quais seriam as possíveis relações entre o Circuito da Cultura, inspiradas nas reflexões de Stuart Hall?

Hall (2002) apresenta três teorias que discutem a representação: a reflexiva, a intencional e a construcionista. Percebe-se, entretanto, que cada uma delas possui abordagens diferenciadas para a interpretação dos significados nas mensagens. Convém esclarecer: 1) Na teoria

reflexiva, observa-se, em síntese, que a linguagem funciona como um espelho que reflete o verdadeiro significado já existente no mundo; 2) Na teoria *intencional*, deve-se considerar que aquele que fala impõe o significado através da linguagem; 3) Na teoria *construcionista*, a linguagem é apresentada como um produto social, no qual os significados são construídos por meio dos sistemas de representação. É nessa terceira visão que o autor encontra um melhor ajuste à sua concepção de representação. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*, livro escrito por Hall, com a nona edição publicada em 2004, representa um primoroso legado científico. Em síntese, pode-se afirmar que a relevância social dessa produção acadêmica permite ao leitor obter esclarecimentos sobre:

a) Concepções de identidade do ser humano: o *sujeito do Iluminismo* – o indivíduo centrado e dotado de capacidades de razão; o *sujeito sociológico* – presente no mundo moderno, que não é independente, uma vez que se forma pela relação que estabelece com os outros; e o *sujeito pós-moderno* – que não possui uma identidade fixa, promovendo, assim, o debate em torno da crise de identidade.

b) A forma, o "jeito" como o sujeito ingressa na modernidade e como se "despede" desse período. Para isso, caracteriza-se o sujeito do início da modernidade como individualista, trazendo consigo resquícios de outros períodos, como o *Humanismo renascentista*, em que o homem era o centro do universo, e o Iluminismo, momento em que o foco se encontra no homem como ser racional e científico. É preciso considerar que, à medida que a sociedade moderna se torna mais complexa, coletiva e social, em função das transformações em nível econômico e político, o ser humano também modifica sua identidade. Consequentemente, passa a ser visto mais como um ser "definido" no interior dessas novas estruturas de sociedade.

c) A sensatez com que Stuart Hall critica os "modos" de perceber as identidades culturais nacionais, que, incessantemente, soam como formas naturais e neutras. É fato que sua crítica acerca de uma identidade nacional unificada se torna coerente, devido ao fundamento de sua análise nas diferenças existentes em uma mesma nação, como as de gênero e etnia. Além disso, o renomado pesquisador sobre a relação entre identidade, cultura e pós-modernidade enfatiza que, em virtude da globalização, diversos deslocamentos ocorreram no interior dessas identidades culturais nacionais, promovendo o foco em identidades

locais e regionais, assim como em um hibridismo cultural originado pela migração dos povos.

d) Ampliação da compreensão de *hibridismo*, sinalizando que as identidades culturais são híbridas, ou seja, movidas por mudanças, encontros e desencontros. Sendo assim, percebe-se um reforço em torno da ideia de identidade, alegando que não é possível afirmar que temos uma "identidade", mas que somos compostos por uma *identificação*, passível de mudança e transformação. Na verdade, a partir dos argumentos de Hall, o leitor é, de certa forma, convidado a refletir sobre os *processos identitários*, que estão em constante modificação e são compostos por diferentes olhares, em distintos tempos e espaços.

A obra *A identidade cultural na pós-modernidade* é, na verdade, um primoroso trabalho no qual o/a leitor/a poderá encontrar uma fonte inesgotável para (re)pensar, com olhares entrecruzados, os diversos aspectos e contextos sociais, correlacionados com as emoções que permeiam os comportamentos dos indivíduos. Pereira (2010) pontua que:

> Tal como a linguagem, as emoções são uma construção social que exigem aprendizagem e que, por isso, dependem da cultura em que o indivíduo está inserido e variam no espaço e no tempo. O conjunto de regras de cada cultura especifica o tipo de emoções que se manifestam em cada situação e a forma como se devem demonstrar. Em cada cultura e para cada cultura há uma linguagem da emoção específica que é reconhecida por todos aqueles que nela estão inseridos (Pereira, 2010, s/p).

Ademais, Bernardo (2016) apresenta uma análise fundamentada nas concepções de Weber, cujo objeto de estudo é a ação social. Sob essa premissa, o indivíduo se relaciona projetando suas ações dotadas de sentido, que não se manifestam de forma isolada, mas estão interligadas aos fenômenos ao seu entorno. Nesse contexto, as emoções estão presentes e relacionadas ao meio em que vivem. Considerando que toda ação do indivíduo, mesmo as emocionais, é provida de sentido e apreendida mediante o convívio social, traz em si traços de racionalidade, que traduzem possibilidades emotivas oriundas da sociedade na qual estão inseridos. Nesse estudo, contextualizamos essas questões no âmbito da atividade física e da saúde, especialmente no que concerne aos aspectos socioemocionais da terceira idade, tema que abordaremos a seguir.

4 Atividade física, a relação corpo e saúde: aspectos socioemocionais na terceira idade

A inclusão de mulheres e homens da terceira idade em atividades físicas ainda é um tema pouco discutido. Vislumbramos, contudo, a necessidade de políticas públicas voltadas para a terceira idade que ofereçam atenção especial à prática de atividades físicas para essas pessoas, bem como maior investimento nas universidades que possuem cursos de Educação Física (licenciatura e/ou bacharelado). É essencial que, durante a formação acadêmica, os estudantes sejam preparados para atender a essa demanda de maneira qualificada.

Inicialmente, se pensarmos que a inclusão da Educação Física em atividades direcionadas a homens e mulheres com faixa etária acima dos 60 (sessenta) anos representa a possibilidade de acesso à cultura corporal de movimento, torna-se imprescindível mobilizar a sociedade para o engajamento na construção de instrumentos que promovam a saúde. Além disso, a prática da atividade física deve ser valorizada como uma forma criativa de utilização do tempo de lazer, de expressão de afetos e sentimentos, em diversos espaços de convivência.

Reforça-se, portanto, a ideia de que a Educação Física, para além do espaço escolar, pode e deve constituir-se como um direito na terceira idade, funcionando como instrumento de inserção social, exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida. Essa perspectiva é particularmente relevante para pessoas que dispõem de pouco ou quase nenhum momento de lazer.

Ademais, a prática de atividades físicas na terceira idade estimula e contribui para o bem-estar físico, social e emocional, promovendo uma relação mais saudável entre corpo e saúde. De acordo com Bernardo (2016),

> Partindo assim da afirmativa de que os fenômenos emocionais são, portanto, também fenômenos sociais, as emoções podem ser entendidas como tema que pode revelar muito sobre um determinado grupo social ou cultural. Tal categoria pode apontar conjuntos de práticas e hábitos diante de sentimentos vivenciados no cotidiano, noções e valores socioculturais etc. Ou seja, assim como outros temas caros as Ciências Sociais, o estudo das emoções pode revelar muito sobre a dinâmica da vida em sociedade, das relações de gênero, de classe, de trabalho, etc. (Bernardo, 2016, p. 157-158)

No entanto, Palma (2001) discute o papel da Educação Física voltada para a saúde, a partir de reflexões sobre o cenário social em que se encontra o mundo contemporâneo, suas repercussões sobre o corpo e as práticas de intervenção; os conceitos de saúde; e o modelo de investigação científica hegemônico. No referido estudo, desvela algumas "verdades" características de quem opera com o discurso de base quantitativa, a saber: a) a redução do fenômeno a uma determinação biológica; b) a desconsideração da história coletiva; e c) a culpabilização do indivíduo frente aos problemas de saúde e aptidão física. Por fim, propõe-se que a relação Educação Física-saúde seja abordada através de novos "olhares", atentos às incertezas e complexidades do processo.

No estudo de Palma (2001), fica evidente que tratar da saúde é compreender as tramas sociais que se desenrolam nos projetos e políticas públicas. Ele, inclusive, alerta para o fato de que o adoecer humano não deve ser investigado ou tratado somente a partir de uma relação biológica de causa e efeito, tão simples que desconsidere outros aspectos relevantes, tais como os contextos socioeconômicos e históricos. É importante refletir sobre a seguinte colocação:

> [...] O corpo não se manifesta apenas como veículo da aparência, mas, antes, como lugar de sedução, fascínio, criação de pactos estéticos que engendram o amor, o prazer, etc. Daí que a imagem corporal resulta tanto da experiência motora, quanto, e talvez sobretudo, da sensibilidade sexual motivada pelos desejos, prazeres e sonhos. Deste modo, não se pode imputar, totalmente, ao mercado as disciplinas e obediências cegas dos corpos [...] (Palma, 2001, p. 26).

Na verdade, o estudo sobre o corpo, visto numa perspectiva multidisciplinar, nos permite, em linhas gerais, dizer que ele é ao mesmo tempo "consumidor" e "objeto de consumo", haja vista que as estratégias de "venda", como não poderiam deixar de ser, perpassam pela criação de novos produtos e de novas "necessidades" (Glassner, 1995, p. 15). Há de se considerar que dois pontos chamam a atenção: primeiro, refere-se ao surgimento de técnicas de treinamento físico variadas para alcançar o mesmo objetivo, sem, contudo, haver diferenças significativas nos resultados; e, segundo, que, embora os discursos empregados utilizem a "saúde" como aspecto legitimador, a utilização dessas técnicas tem uma preocupação maior com a estética corporal.

A estética corporal, quase sempre relacionada à qualidade de vida, busca integração com a espiritualidade, lazer, boa relação com família/amigos, ambiente, saúde e trabalho/educação, na concepção de Boff (2006):

> A espiritualidade é uma das fontes primordiais, embora não seja a única, de inspiração do novo, de esperança alvissareira, de geração de um sentido pleno e de capacidade de autotranscedência do ser humano (Boff, 2006, p. 9).

Ademais, prevê-se que aconteça essa integração de forma harmoniosa, sem considerar um aspecto mais importante que o outro, levando-se em consideração todo um arcabouço cultural de aspectos socioemocionais.

No caso de o professor de Educação Física atuar em atividades com pessoas da terceira idade, é preciso considerar qual a relação da Educação Física voltada à saúde com a "autonomia" do sujeito. Os participantes de atividades físicas, quase sempre, são mulheres e homens aposentados, que veem nos exercícios físicos a possibilidade de garantir práticas saudáveis para o equilíbrio do corpo e da mente.

Com o objetivo de vivenciar e analisar criticamente as práticas corporais de pessoas idosas, podem ser realizadas atividades com caráter lúdico, em que os braços são explorados. A título de exemplo, pode-se começar com a brincadeira do remador, realizada em duplas, com uma pessoa de frente para a outra e suas pernas apoiadas umas nas outras. Ambas seguram um bastão e realizam movimentos de vai e vem, para frente e para trás. Dependendo do direcionamento da força, é possível alcançar um desenvolvimento muscular dos membros superiores e da região do tronco.

Segundo Queirós, M. M., Carral, J. M. C. e Fernández-Berrocal (2004):

> A prática regular de atividade física nos idosos proporciona benefícios em diversos âmbitos, sendo alcançados níveis bastante satisfatórios de desempenho físico, geradores de autoconfiança, satisfação, bem-estar psicológico e interação social (Queirós; Carral; Fernández-Berrocal, 2004, p. 02).

Na atualidade, o treinamento funcional, modalidade que trabalha o corpo de forma integrada, melhora a performance, evita lesões e possibilita uma atividade física mais motivadora para muitos. Sendo assim, podemos simplificar a definição de treinamento funcional como todo programa de exercícios que tem como objetivo resgatar a funcionalidade do corpo humano, principalmente no âmbito socioemocional.

Hochschild (2003) afirma que a Sociologia das Emoções se refere ao processo no qual as pessoas tomam como referência um padrão de sentimento ideal, construído na interação social. Nesse sentido, as pessoas procuram manusear e administrar suas emoções profundas para adequá-las a essa expectativa, mesmo quando não estão sentindo assim internamente. Na verdade, as emoções funcionam como uma espécie de mensageiro do self, ou seja, um agente que relata a cada momento a conexão entre o que estamos vendo e o que esperávamos ver.

Kalache (2022), médico geriatra, concorda que o envelhecimento ativo é o processo de melhorar as oportunidades de saúde, participação e segurança, de forma a aumentar a qualidade de vida à medida que se envelhece. Na verdade, a saúde é a chave que permite à pessoa participar da vida na sociedade. Quer dizer, não é só a saúde pelo fato de estar saudável, mas para aproveitar, estar com energia, participar da vida de sua sociedade, como, por exemplo, pegar um ônibus quando for preciso, ter acesso a uma biblioteca, a um show ou ir à praia quando se tem vontade; estar inserido, e não ser excluído, como ocorre tantas vezes com o incapacitado.

A pessoa idosa, ao se tornar fisicamente ativa, perceberá algumas mudanças na qualidade de vida. Alguns dos benefícios gerados por essas mudanças são: promover o desenvolvimento humano e o bem-estar, ajudando a desfrutar de uma vida plena com melhor qualidade; melhorar as habilidades de socialização, por meio da participação em atividades em grupo; aumentar a energia, disposição, autonomia e independência para realizar as atividades do dia a dia; e reduzir o cansaço durante o dia. Vale ressaltar que atividades de fortalecimento dos principais músculos (costas, abdômen, braços e pernas) e de equilíbrio devem ser realizadas de duas a três vezes por semana em dias alternados, principalmente para melhorar a capacidade de realizar as atividades do dia a dia e prevenir quedas (Brasil, 2021).

Macedo *et al*. (2022) enfatizam que a prática regular e orientada de atividade física em pessoas idosas é um importante aliado na promoção e manutenção da saúde, bem como na redução dos agravos à qualidade de vida, principalmente em tempos de pandemia da COVID-19. Considera-se que a atividade física sistematizada tem gerado efeitos positivos em pessoas idosas, melhorando o desempenho físico e mental. Admite-se que o envelhecimento é um processo natural que ocorre no mecanismo humano com o passar dos anos, interferindo em mudanças fisiológicas, físicas, sociais e mentais. A diminuição da prática de exercícios frequentes pelos idosos é motivada por angústia e impactos psicológicos, os quais apontam maior vulnerabilidade a doenças (Elesbão *et al*., 2020). Recomenda-se que a prática de atividade física seja sistematizada por um profissional de Educação Física, que possa fazer uso de recursos tecnológicos para desenvolver atividades seguras, contribuindo para a saúde e qualidade de vida dos idosos, atentando-se às questões socioemocionais.

Considerações finais

Diante do discorrer da temática em estudo, inicialmente refletiu-se sobre o Circuito da Cultura e as relações com representação, identidade, produção, consumo e regulação, enquanto uma ferramenta analítica de pesquisa. Nesse momento, possibilitou-se ao leitor/a condições de compreender essas relações de forma didática, relacionadas com a atividade física e saúde e seus aspectos socioemocionais, respondendo à questão de estudo na perspectiva interdisciplinar.

No desenvolvimento, atentou-se para as breves informações sobre a cartografia brasileira dos estudos culturais, a partir dos argumentos de Sovik (2011), as contribuições de Hall, as características das dimensões substantiva e epistemológica da cultura, as três teorias que discutem a representação: a reflexiva, a intencional e a construcionista, além de alguns pontos relevantes para pensar a identidade cultural na pós-modernidade. Essas informações foram sintetizadas, mas garantiu-se que o essencial não fosse deixado de ser informado/socializado.

Por fim, apresentaram-se ponderações e reflexões que nos levam a afirmar que a participação dos idosos em um programa de atividade física regular contribui para cuidados e fortalecimento das questões socioemocionais, melhorando a sua qualidade de vida.

Espera-se que os argumentos apresentados/socializados sirvam de motivação, no século XXI, para pesquisas sobre as contribuições nas ciências humanas/humanitárias a partir do legado do pensamento de Stuart Hall nas diversas áreas do conhecimento, e para possíveis desdobramentos de estudos que possam vir a fortalecer o Grupo de Estudos e Pesquisas em Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS); o Centro de Estudos e Pesquisas Interdepartamental, Interinstitucional e Internacional em Culturas e Religiões (CEPICR); e o Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Referências

ALEXANDRE KALACHE: uma política para o bem-envelhecer. *Revista Pesquisa FAPESP*, São Paulo, 2022.

AMARAL FILHO, Nestor Cardoso de Oliveira. "Ser" quilombola à luz do pensamento de Stuart Hall: uma tentativa teórica. In: COMPÓS: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. [*Anais...*]. [S. l.: s. n.], [s. d.].

BENTO, António. Como fazer uma revisão da literatura: considerações teóricas e práticas. *Revista JA*, Funchal, n. 65, ano 7, p. 42-44, 2012.

BERNARDO, André Aparecido. O campo da sociologia das emoções: relevância acadêmica e perspectivas de análise. *Urutágua*: revista acadêmica multidisciplinar, Maringá, n. 34, jun./nov. 2016.

BOFF, Leonardo. *Espiritualidade*: um caminho de transformação. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Guia de atividade física para a população brasileira*. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2021.

DU GAY, Paul; HALL, Stuart; JANES, Linda; MACKAY, Hugh; NEGUS, Keith. *Doing cultural studies: the story of the Sony Walkman*. Londres: Sage; The Open University, 1997.

ELESBÃO, Helder et al. A influência da atividade física na promoção da saúde em tempos de pandemia de COVID-19: uma revisão narrativa. *Revista Interdisciplinar de Promoção da Saúde*, [S. l.], v. 3, n. 4, p. 158-164, 2020.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina Dietrich. *Cartografias dos estudos culturais*: uma versão latino-americana. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GLASSNER, Barry. In the name of health. In: BUNTON, Robin; NETTLETON, Sarah; BURROWS, Roger (org.). *The sociology of health promotion*: critical analyses of consumption lifestyle and risk. Nova York: Routledge, 1995. p. 159-175.

HALL, Stuart. *A centralidade da cultura*: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HALL, Stuart. *Cultura e representação*. Tradução: William Oliveira e Daniel Miranda. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Apicuri, 2016.

HALL, Stuart. *El trabajo de la representación*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 2002.

HOCHSCHILD, Arlie Russell. *The commercialization of intimate life*: notes from home and work. Berkeley: The University of California Press, 2003.

OLIBONI, Susana; DEBASTIANI, Adriana Maria; MARCOM, Jacinta Lúcia Rizzi; PORTO, Ana Paula Teixeira. Inteligência artificial e novas tecnologias na educação no futuro. *Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro*, [S. l.], v. 21, n. 1, 2024.

PALMA, Álvaro. Educação Física: corpo e saúde: uma reflexão sobre outros "modos de olhar". *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, [s. l.], v. 22, p. 23-39, jan. 2001.

PEREIRA, Solange Souto. *Processos emocionais*. 2010.

QUEIRÓS, Marlene Miguez; CARRAL, José Manuel Conde; FERNÁNDEZ-BERROCAL, Pablo. Inteligência Emocional Percebida (IEP) e Actividade Física na Terceira Idade. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 187-209, 2004.

SOVIK, Liv. Pensando com Stuart Hall. In: COMPÓS: *Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011. p. 4.

CAPÍTULO VII

“NÃO ME PODE FALTAR CHÃO”: ENRAIZAMENTOS BIO-BIBLIOGRÁFICOS DA PEDAGOGIA FREIRIANA

Marcelo Ramos Saldanha

1 Introdução

Há intelectuais cuja obra transcende suas próprias biografias, enquanto outros desconsideram a relevância da construção biográfica, enxergando-a como uma mera representação do passado. No entanto, há aqueles cujas experiências pessoais estão profundamente entrelaçadas à sua produção teórica, tornando quase impossível dissociá-las. No caso de Paulo Freire, a conexão entre conceito e biografia é inegável. Assim, tentar apresentar as ideias do educador brasileiro sem o devido contexto histórico resulta na fragmentação de uma pedagogia essencialmente impregnada de valores biográficos e históricos. Essa pedagogia tem caráter comunitário, sendo permeada pelos aromas, sabores, afetos e significados das experiências vividas.

Durante seu exílio no Chile, Paulo Freire compartilhou com seu amigo Almeri uma reflexão marcante: “Meu amigo, acredito que posso me privar de muitas coisas na vida, mas o chão, isso não!” (Saviani, 2007, p. 334). A afirmação fazia referência direta aos frequentes terremotos que abalaram o Chile durante sua estadia. No entanto, ao mencionar o “chão” como algo essencial à sua estabilidade, Freire não se referia apenas ao solo físico que sustentava seus pés, mas a um alicerce relacional, repleto de aromas, cores e calor humano. Antes de tudo, Freire era um ser humano profundamente vinculado às suas relações interpessoais.

Sua obra filosófica e pedagógica foi moldada desde a infância, em constante diálogo com amigos e opositores, com sua própria cultura

e com outras culturas, com crianças leitoras e adultos analfabetos, com companheiros de luta e até mesmo com delatores medíocres. Foram inúmeras e frutíferas interações que contribuíram para a construção de seu pensamento intelectual. Assim, em um livro que aborda diversos temas, incluindo a educação de jovens e adultos, é fundamental reafirmar a importância do alicerce afetivo e relacional a partir do qual a pedagogia freiriana floresceu.

2 O tempo fundante de uma pedagogia democrática

Foi na Estrada do Encanamento, 724, como Freire gostava de dizer, no Bairro da Casa Amarela, hoje Parmeneri, na cidade de Recife, no estado de Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921, que nasceu Paulo Reglus Neves Freire[15]. Era filho de Joaquim Temístocles Freire, um Tenente da Polícia Militar de Pernambuco, e de Edeltrudes Neves Freire, versada em "prendas domésticas", como ela mesma gostava de se autorreferir. De seus pais, recebeu o ensino da coexistência e respeito à diferença. Sendo o pai um espírita kardecista e a mãe uma católica devotada, em sua casa vivia-se um ambiente de harmonia religiosa, sem os conflitos clássicos entre as duas religiões tão comuns na época.

Nessa mesma casa, da qual Freire tinha tantas e belas lembranças, morava Freire, seus pais, seus três irmãos e a avó materna. Todos sustentados pelo baixo salário de seu pai e pela ajuda financeira enviada por seu tio Clodovália, que trabalhava no Rio de Janeiro, então capital do país. Acerca das lembranças da infância nessa casa, durante a palestra que proferiu no âmbito do *Congresso Brasileiro de Leitura*, em Campinas - SP, no ano de 1981, Freire compartilhou algumas lembranças:

> Me vejo na casa mediana em que nasci, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós – à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores. A velha casa, seus quartos, seu corredor, seu sótão, seu terraço – o sítio das avencas de minha mãe – o quintal amplo em que se achava, tudo isto foi o meu primeiro mundo (Barreto, 1998, p. 17).

Freire, que vivera os primeiros anos de sua vida numa casa mediana, "rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente"

e com certa estabilidade material, viu, após a crise de 1929[16], seu lúdico primeiro mundo em Recife ser trocado pela pequena casa em Jaboatão (Brandão, 2005, p. 26), onde teve contato com os filhos dos camponeses e operários, sentindo ele mesmo o efeito da fome, a experiência de sentir o estômago "mordendo a si próprio" (Streck; Redin; Zitkoski, 2010, p. 11) por não ter o que comer, e, por consequência, aprendeu acerca da triste relação entre classe social e aprendizagem. Quando seus irmãos mais velhos começaram a trabalhar, o jovem Freire passou a ter melhores resultados escolares, pois já não via a sua capacidade de atenção ser reduzida pela má alimentação. O educador experimentou e, por consequência, entendeu plenamente o poder da fome como ladra de palavras e diluidora de possibilidades de existência. Esses foram anos marcantes para o educador. Em seu livro *Conscientização*, Freire escreveu sobre as marcas da fome em seu pensamento:

> Em Jaboatão perdi meu pai. Em Jaboatão experimentei o que é a fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e ao sofrimento que não me submergiam nas sombras da desesperação. […] Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança, comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar aos homens (Freire, 1979, p. 14).

Da beleza da primeira infância ao sofrimento da consciência de ser pobre e faminto, vemos o nascimento dos primeiros elementos da concepção pedagógica e antropológica de Paulo Freire que, na transição criativa entre dois mundos, tornou-se um "menino conectivo" (Barreto, 1998, p. 19), metáfora usada por ele para referir-se (também) ao fato de que na sua pobreza participava do mundo dos que comiam, mesmo que pouco comesse, ao passo que também participava do mundo dos que não comiam, mesmo que comesse mais do que estes. Podemos dizer, usando as palavras de Mounier, que Freire experimentou o "batismo de fogo" e quando "a miséria passou, com seu cortejo de grandezas" o menino de Jaboatão experimentou-a "como uma presença e uma queimadura dentro de si" e foi isso que lhe conduziu à Vida em sua concretude e não às "objeções vãs e polêmicas inúteis"[17].

Nas muitas lembranças de sua infância, Freire narrava, desprovido da artificial ética dos que nunca passaram fome, os vários furtos de

torrões de açúcar, e até mesmo de uma galinha, para sanar a insuficiência energética que a fome lhe impunha. Ao lembrar destes e de outros pequenos furtos, o educador declarou pensar "nos meninos com fome, nos meninos traídos, nas meninas vilipendiadas nas ruas deste país, deste e de outros continentes. Meninos e meninas que estão inventando outro país" (Barreto, 1998, p. 21). A lembrança da dor, que quando relembrada é revivida encarnando-se no presente, não como representação do passado, mas como vida sentida na carne, gerou em Freire um compromisso biográfico com as pessoas miseráveis do mundo. Esse compromisso é sua resposta ética e indignada, manifesta no que ele denominou de *otimismo crítico*, em contraponto com o pessimismo de uma certa intelectualidade justificadora do status quo, pois para Freire "a esperança é exigência ontológica dos seres humanos" (Freire, 2006, p. 30).

Em 1937 conseguiu, com muito esforço de sua mãe, uma bolsa de estudos no Colégio Oswaldo Cruz. O Brasil da primeira metade do século XX era um país marcado pela existência de duas realidades opostas, mas entendidas como complementares, a excelência das escolas para elites, que ofereciam qualidade europeia aos seus alunos ricos, os futuros governantes do país, e a precariedade ou inexistência de escolas para a maioria da população, aqueles que formariam a massa trabalhadora. Uma escola para protagonistas e outra para servos emudecidos. Essa realidade era naturalizada e defendida com o argumento de que não seria possível, tampouco desejável, estender aos miseráveis o acesso à palavra escrita. Dessa forma, o modelo de segurança educacional, mantido até os anos 30, previa um ensino primário gratuito com vagas demasiado escassas, um ensino secundário pago acessível a poucos, e um ensino superior gratuito, porém precário, que já no período cedia à complementação desse ensino pela rede privada ou confessional (católica ou protestante). Diante desse sistema segregado, uma bolsa de estudos foi a única saída para o menino Freire.

No Colégio Oswaldo Cruz, Freire permaneceu até sair para estudar direito[18] e para essa mesma instituição retornou como professor de língua portuguesa[19] ainda durante o tempo de formação universitária, substituindo o professor Moacir Albuquerque, que na época era considerado o melhor professor de língua portuguesa de Recife. Esse foi um período de muito estudo e empenho, em que o educador viveu "um tempo intensamente dedicado a leituras tão críticas quanto [lhe] era

possível fazer, de gramáticos brasileiros e portugueses" (Freire, 2005, p. 77) Apesar da experiência docente, Freire ainda sonhava com a magistratura. Sonho que foi sendo paulatinamente alterado pela influência de Elza Maia Costa Oliveira, uma professora de pré-escola com quem Freire casou-se aos 23 anos e com quem partilhou a vida por 42 anos. Após seu primeiro trabalho como advogado, a cobrança a um jovem dentista endividado, Freire decidiu abandonar a recém iniciada carreira como advogado. Quando notificou sua esposa da decisão, em resposta Elza afirmou: "Eu já esperava por isto, você é um educador" (Freire, 1992, p. 17). E foi como educador que Freire entrou para a história de seu país.

3 O SESI e a síntese existencial freiriana

Sua segunda experiência no campo da educação foi no Serviço Social da Indústria (SESI) de Recife, onde, a partir de 1947, trabalhou por dez anos na direção da Divisão de Educação e Cultura, período definido por ele como um "tempo fundante" para a sua formação pedagógica, de tal forma que declarou em sua Pedagogia da Esperança que "a pedagogia do oprimido não poderia ter sido gestada em mim só por causa de minha passagem pelo SESI, mas minha passagem pelo SESI foi fundamental"(Freire, 1992, p. 18).

O SESI foi criado a partir dos interesses da classe dominante, com o claro intuito de ser uma instituição assistencial e assistencialista, nada mais contrário às ideias e objetivos de Paulo Freire, tanto que definiu esse trabalho assistencialista como "capaz de 'opacizar' a realidade e obstaculizar a assunção da classe trabalhadora" (Freire, 1985, p. 8), por isso, seu trabalho no SESI rompeu com a vocação original da própria instituição, permitindo que aqueles que estavam sendo assistidos por ela pudessem lançar sobre a mesma um olhar crítico e capaz de problematizar essa prática assistencial. Mais tarde, em sua Pedagogia do Oprimido, Freire comentou acerca dessa ação social de caráter paternalista, em que o oprimido é nomeado como "assistido", sendo "mero 'marginalizado', que discrepa da fisionomia geral da sociedade" (Freire, 1983, p. 69).

Tratado como caso individual, os oprimidos "são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos"(Freire, 1983, p. 69). Nesse contexto, de oposição à tentativa de integração antidialógica

daqueles que estão "à margem", o tempo do SESI lhe permitiu compreender o pensamento e a linguagem dos grupos populares, bem como perceber a força do autoritarismo presente na cultura brasileira, doentiamente instalado nos modelos de educação da época.

Podemos dizer que o caráter fundante dos "tempos de SESI" pode ser encontrado na possibilidade de síntese existencial, pois deu a Freire a possibilidade de reencontro com a classe trabalhadora. Reencontro de um encontro primeiro que se deu na infância, em seu convívio com meninos camponeses e urbanos, filhos de trabalhadores rurais e citadinos (Freire, 2005, p. 97). Acerca do aprendizado proveniente dessa convivência, sediada em córregos e morros, Freire relatou a Ricardo Kotscho: "A experiência com eles foi me fazendo habituar com uma forma diferente de pensar e de se expressar, que era exatamente a sintaxe popular, a linguagem popular, a cuja compreensão mais rigorosa me dedico hoje como educador popular" (Freire; Beto, 1985, p. 7).

Essas vivências, inseridas que estão num intenso período de sua formação como educador, foram constitutivas de sua maneira de converter experiência de sofrimento, essa incontornável consequência do fruir, em condição de humanização. E foi na leitura de mundo que tal ocorreu. Uma leitura que não se pode definir como a apropriação de saberes estáticos ou exógenos, mas como experienciar de si. Como vimos na metáfora do "menino conectivo", o mundo a ser lido não é uma representação, algo externo a Freire, mas um pathos, tum tocar íntimo da vida, totalmente imanente e entranhado que permite que Freire vida a modalização dos afetos de sofrimento em alegria (Henry, 2004, p. 20).

Por isso, entendemos que pensar na fome, na exclusão social, nas restrições de toda ordem, provenientes da pobreza a que se foi submetido, não era teorizar acerca de conceitos, mas rememorar a dor do "estômago comendo a si mesmo", a incerteza a respeito do futuro, a incapacidade de, sem comunidade e sem ajuda, traçar algo para o futuro, enfim, de ser pouco diante desse mesmo mundo. As intenções filosóficas de Freire não são, e isso voltamos a salientar, provenientes do processo acadêmico em si (como num hipotético sair da vida para dela falar), mas do afeto, em sentido daquilo que nos afeta incondicionalmente, precedendo a toda teorização, afinal, não pensamos para depois viver.

A atuação de Freire como educador o tornou conhecido em Recife, de forma que requereu à Universidade do Recife o

reconhecimento de "saber notório" no campo da Educação, o que lhe permitiu, em 1958, entrar na carreira universitária, como professor de História e Filosofia da Educação no curso de Professorado de Desenho da Escola de Belas Artes, nessa mesma universidade. Enquanto atuava como professor interino, escreveu sua tese Educação e Atualidade Brasileira[20], que lhe rendeu o doutorado em educação, lhe permitindo a nomeação, em 1960, para o cargo de professor efetivo de filosofia e história da educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife. Nessa primeira obra, profundamente marcada pelo espírito do Nacionalismo Desenvolvimentismo do ISEB, num Brasil "em trânsito para a modernização", e pela teoria sociológica de Karl Mannheim, Georges Gurvitch e Pe. Lebret, Freire, em diálogo com os brasileiros Gilberto Freire, Caio Prado Jr., Oliveira Vianna, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, e expoentes do pensamento cristão como Gabriel Marcel, Jacques Maritain, Emmanuel Mounier, analisou a sociedade brasileira e questionou a razão de, até então, não ter vingado na mentalidade do povo brasileiro o espírito democrático.

É importante destacar que nesse período ganhava espaço na intelectualidade brasileira, em especial naqueles ligados ao ISEB, a crença de que a industrialização era uma força de transformação e modernização do país, até então marcado pela centralização de poder nas mãos dos grandes proprietários de terras. Logicamente, essa perspectiva não foi de todo equivocada, mas, sem dúvida, foi ingénua por não compreender as forças opressoras presentes nesse processo, capazes de migrar de um modelo econômico /social para o outro.

A implantação de estruturas industriais modernas, em resposta às novas exigências do mercado internacional, ampliou a centralização do poder econômico em algumas cidades, nomeadamente na metade sul do país, ampliando as migrações internas e agravando o problema da descaracterização de homem e mulheres brasileiras, que vinha do ambiente rural para o urbano, perdendo com isso suas raízes culturais e não encontrando no novo ambiente as infraestruturas necessárias para a plena integração. Freire, mesmo mantendo certa crítica ante ao otimismo da proposta desenvolvimentista, não deixou de ser influenciado por ela, o que fica claro na "ideologia da consciência nacional" presente na frase da sua tese de doutoramento: "é preciso aumentar o grau de consciência do povo dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É preciso dar-lhe uma ideologia do desenvolvimento" (Freire, 1959, p. 28).

O próprio educador apresentou uma autocrítica acerca dessa primeira fase de seu desenvolvimento teórico: "Em meus primeiros trabalhos, não fiz quase nenhuma referência ao caráter político da educação. Mais ainda, não me referi, tampouco, ao problema das classes sociais, nem à luta de classes [...]. Esta dívida refere-se ao fato de não ter dito essas coisas e reconhecer, também, que só não o fiz porque estava ideologizado, era ingénuo como um pequeno-burguês intelectual" (Freire, 1979, p. 43).

É importante situar a tese de Paulo Freire no contexto revolucionário e reformista vivido na América Latina da primeira metade do século XX. O Brasil, que nem sempre esteve em plena consonância com esse espírito de reforma, na época contava com 50% de adultos analfabetos, de modo que o presidente Café Filho, ao assumir a Presidência após o suicídio do presidente Getúlio Vargas, criou, em 1955, o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB). Esse instituto, que ganhou força no governo do presidente Juscelino Kubitschek, congregava intelectuais como Álvaro Vieira Pinto (1909-1987), Roland Corbisier (1914-2005), Alberto Guerreira Ramos (1915-1982), Hélio Jaguaribe (1923-) e Nelson Werneck Sodré (1911-1999), dentre outros, com a pretensão de formular a ideologia do desenvolvimento, a fim de iluminar os caminhos da emergente classe burguesa industrial brasileira na passagem da sociedade arcaica/colonialista para a sociedade moderna/industrial.

A partir desse contexto, o educador parte da interpretação a respeito das forças políticas em tensão no Brasil do início da segunda metade do século XX, para, então, demonstrar que a inexperiência democrática da sociedade brasileira, com baixa participação popular, foi responsável pelo caráter conservador e "antidialógico" dessa mesma sociedade. Foi a partir de uma abordagem histórica, que o educador buscou explicar o problema da não-participação política do brasileiro comum. Freire analisou as condicionantes culturais da sociedade brasileira para então propor a ruptura com o modelo de educação tradicional, autoritário e produtor de nudismo político. Nessa obra, Freire apresentou sua ideia de uma escola onde a democracia fosse o centro e o fundamento, sendo assim, capaz de romper com o centralismo da educação (crítica já apresenta nas obras de Anísio Teixeira) e com o peso das relações hierarquizadas e autoritárias que marcam a sociedade brasileira até hoje. Para ele, não basta a massificação do saber, é fundamental uma educação democrática, que permita o protagonismo do povo, quebrando

o "mutismo brasileiro", ou seja, a sua posição "meramente espectante" da história.

Um ano antes da sua defesa de doutoramento, Freire participou do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro, onde apresentou as bases teóricas de seu sistema de alfabetização por meio de um relatório de grupo de trabalho denominado A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos. Esse relatório foi definido por Ana Maria Araújo Freire, segunda esposa do pedagogo, como "o germe de toda a literatura ético-político-crítica de Paulo da educação para a transformação" (Freire, 2006, p. 126).

Como fruto da teorização inicial de Paulo Freire e no bojo dos muitos movimentos de cultura e educação popular da década de 1960, foi lançado em 1961 o programa De pé no chão também se aprende a ler, um projeto que pretendeu participar da libertação dos povos oprimidos por meio da cultura e da educação. Em 1962, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, ocorreu o evento-chave da história do "método de alfabetização" de adultos proposto por Paulo Freire, quando, no prazo de 45 dias, 300 trabalhadores e trabalhadoras rurais aprenderam a ler e escrever de forma contextualizada, utilizando palavras do seu cotidiano que lhes servissem de ferramentas para ler esse mesmo mundo.

O sucesso do episódio de Angicos, somado aos bons resultados dos demais projetos e ao caldo cultural promovido pelo movimento progressista no período, encheu de esperança o coração de muitos que imaginavam transformar o Brasil por meio da educação crítica. Tanto que estava previsto para 1964 a instalação de 20.000 círculos de cultura que beneficiariam cerca de dois milhões de pessoas não alfabetizadas. No entanto, nesse mesmo ano, o Golpe Militar[21] pôs fim ao projeto freiriano. Em 16 de Junho deste ano, Freire passou 72 dias preso devido à acusação de ser "subversivo e ignorante". Há, na prisão de Freire, um episódio emblemático, que demonstra a arbitrariedade das acusações que levaram Freire à prisão. Quando esteve preso, um jovem tenente foi ter com o educador e lhe propôs: "Professor, o senhor podia aplicar seu método de ensino com nossos recrutas? Há muitos analfabetos aqui e era um serviço que o senhor prestava ao País enquanto estivesse preso." Em resposta Freire o lembrou: "Tudo bem. Mas é exatamente por causa de meu método que estou aqui."

O golpe militar teve como grande resultado a "desestruturação do que foi o maior esforço de democratização da cultura já realizado

no Brasil", como salienta Francisco Weffort (1967, p. 8). O modelo de educação democrática foi interrompido para ser, em 1967, substituído por um modelo altamente autoritário, denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que deformou muitos dos conceitos elaborados por Paulo Freire ao atrelar a alfabetização ao letramento funcional e eliminar, por meio de um material didático único para todo o país, a relação dialógica entre o conteúdo estudado e a riqueza cultural de um país com mais de oito milhões de quilômetros quadrados e que, na época, contava com cerca de setenta milhões de habitantes. Freire foi profundamente crítico desse movimento, pois para ele a alfabetização não deve ser reduzida a experiências apenas um pouco criativas, que tratam dos fundamentos das letras e das palavras como uma esfera puramente mecânica.

Após ser libertado, em setembro, Freire exilou-se na Bolívia, país de onde, devido aos efeitos da altitude, partiu em novembro do mesmo ano para o Chile. O período chileno foi muito produtivo para Paulo Freire. Nesse país ele trabalhou como consultor da UNESCO junto ao Instituto de *Capacitación y Investigación de la Reforma Agrária* (ICIRA), atuando em programas de educação de adultos, e também foi assessor de Jacques Chonchol, presidente do Instituto de Desarollo Agropecuário.

Foi durante sua estada em terras chilenas que o pedagogo pernambucano escreveu sua principal obra, Pedagogia do Oprimido. Escrita em 1968, foi publicada originalmente em espanhol, recebendo muitas outras traduções antes de ser traduzida para o português em 1974, ano em que teve início o processo de liberalização cultural, promovido pelo general Ernesto Geisel, então presidente do Brasil. É nessa obra que Freire expõe, de modo pormenorizado, a forma como a concepção "bancária" da educação tem sido utilizada como instrumento de opressão, convertendo a escola num espaço de imposição antidialógica. A proposta de educação de Paulo Freire opõe-se à violência da educação absolutizadora da ignorância e propõe outro modelo, onde "ninguém educa ninguém, tampouco ninguém se educa a si mesmo, mas os humanos se educam em comunhão" (Freire, 1983, p. 79).

Essa educação problematizadora e dialógica já não concebe a posse do saber pelo educador, mas o conduz ao movimento de reconhecimento da sabedoria do outro, exigindo uma atitude de humildade e abertura. Essa característica de abertura levou Freire, como

autor do livro, a considerá-lo uma obra comunitária, no sentido de que o conteúdo de sua pedagogia nasceu não no claustro, mas nas relações diretas com educandos, educadores, movimentos sociais, enfim, com a comunidade envolvida no processo educacional.

Em 1967, a convite de 6 universidades, Freire visitou os Estados Unidos, viagem que se repetiu em 1968, culminando em sua mudança para cidade de Cambridge, em 1969, onde lecionou por 10 meses cursos sobre seu pensamento pedagógico na Universidade de Harvard, em ligação como o Centro para Estudos de Desenvolvimento e Mudança Social e tecendo diálogos com grupos que levavam a cabo projetos educacionais nesse país. Em entrevista concedida a Claudius Ceccon, nove anos depois, Freire falou dessa experiência em terras norte americanas:

> Em 69 eu voltei e aí eu já era matéria do New York Times. Nessa altura eu já tinha o original de Pedagogia do Oprimido terminado, que só saiu em setembro de 70. Foi exatamente neste intervalo que fui convidado para Harvard. Quando voltei ao Chile da primeira viagem, comecei a receber convites para os Estados Unidos. Foi uma coisa muito engraçada. Porque recebo a carta de Harvard e oito dias depois recebo a daqui do CMI. Harvard me propunha estar lá em Abril de 69, e o Conselho me propunha estar aqui em Setembro. Resolvemos fazer uma contraproposta aos dois. À Harvard para ficar até fins de 69 e ao Conselho para ir no começo de 70. Os dois aceitaram e foi bom, porque eu queria muito ter a experiência nos Estados Unidos (Freire; Ceccon, 1978, p. 11).

Esse período, que se estende até o final de sua estada no Chile e define o primeiro Freire, é sem dúvida o período mais personalista da sua produção teórica, o que é visível principalmente em seus primeiros escritos do exílio. Nota-se essa influência em sua antropologia, nomeadamente em sua recusa na objetivação do humano, levando-o a compreender o humano sempre como pessoa, como sujeito atuante, em detrimento a qualquer redução biológica ou social, capaz apenas de objetivá-lo.

4 Genebra, o aeroporto para o mundo

A década de 1970 começou para Freire com a mudança para Genebra, na Suíça, onde atuou por 10 anos como consultor educacional para o *Conselho Mundial de Igrejas,* trabalho que lhe deu oportunidade de ser um andarilho (como gostava de se auto referir) em terras africanas, atuando em Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau, Moçambique, Cabo Verde, de forma a contribuir com as ex-colônias portuguesas em seu processo de superação ideológica e reencontro com sua identidade africana após sua recém-libertação do julgo colonial. Além dos países de língua portuguesa, em 1971, Freire visitou a Zâmbia e a Tanzânia, onde teve contato com vários grupos engajados em movimentos de libertação. Na Tanzânia, conheceu o presidente Julius Nyerere, conhecido como "professor"[22], que o convidou a participar da *Campanha de Alfabetização da Tanzânia*. É a esse período que pertence a obra *Cartas à Guiné-Bissau*, na qual, dentre outros temas, Freire explicita sua relação de afeto com o continente africano:

> Falei da Tanzânia para salientar, como disse antes, o quanto me foi importante pisar o chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava. Este sentir-me em casa, no chão africano, se repetiu, em certos aspectos de maneira ainda mais acentuada, quando, em setembro do ano passado, visitei, com a equipe do Instituto de Ação Cultural (IDAC) pela primeira vez a Guiné-Bissau. Poderia dizer: quando "voltei" à Guiné-Bissau (Weffort, 1967, p. 8).

Essa dialética, proveniente do transitar entre dois mundos, fez parte de toda a sua vida, legando-lhe a capacidade de pertença a realidades que originalmente não eram suas. Em sua experiência no *Conselho Mundial de Igrejas*, pôde situar-se entre a rica Genebra e a empobrecida África, dialogando existencialmente com ambas as realidades. Sua habilidade cognitiva estava exatamente na capacidade de encontrar pontos de comunhão entre realidades díspares.

A África foi decisiva na trajetória do educador pernambucano, pois lhe permitiu colocar em prática, de forma dialogal e contextualizada, o seu método de ensino pós-colonial e lhe deu contexto para o crescimento da sua teoria emancipadora da educação, o que permitiu a Freire explorá-la como ato político, ato produtivo e ato de conhecimento. Foi a partir

dessa experiência em solo africano que Freire amadureceu a associação entre a alfabetização e o processo produtivo, bem como o papel da "pós-alfabetização" como consolidadora das conquistas dos primeiros passos, fazendo da alfabetização um processo constante e crescente de aprendizagem, capaz de agregar saberes e experiências comunitárias. Pode-se dizer que a África, berço da humanidade, foi também lugar de gestação de outro Freire, mais radical, que promoveu "uma ruptura significativa no seu pensamento político-pedagógico" (Scocuglia, 2008, p. 29-31), acrescentando demandas que o primeiro Freire não concebia.

Em 1976, publicou o livro *Ação Cultural para a Liberdade,* uma obra que, juntamente com *Pedagogia do Oprimido e Educação como prática da liberdade*, nos permite compreender o *Princípio ético freireano,* uma expressão cunhada por Enrique Dussel no capítulo V de seu livro *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión,* que estudaremos melhor no tópico "Da situação limite à educação em comunidade".

5 O retorno ao chão

Em 1980, após 16 anos de exílio, o educador retornou à sua terra, desejoso de "reaprender" o Brasil. Quando de sua chegada ao seu país natal, em agosto de 1979, foi cercado por repórteres desejosos por saber a opinião do educador acerca da situação do Brasil da época, em resposta Freire declarou: "Vim para reaprender o Brasil e, enquanto estiver no processo de reaprendizagem, de reconhecimento do Brasil, não tenho muito a dizer. Tenho mais o que perguntar" (Freire; Gadotti; Guimarães, 1985, p. 15). Acerca do tempo exilado, Freire confessou numa entrevista a Frei Betto:

> Para mim, o exílio foi profundamente pedagógico. Quando exilado, tomei distância do Brasil, comecei a compreender-me e a compreendê-lo melhor. Foi exatamente ficando longe dele, preocupado com ele, que me perguntei sobre ele. E, ao me perguntar sobre ele, me perguntei sobre o que fizeram com outros brasileiros, milhares de brasileiros da geração jovem e da minha geração. Foi tomando distância do que fiz, ao assumir o contexto provisório, que pude melhor compreender o que fiz e pude melhor me preparar para continuar fazendo algo fora do meu contexto e também me preparar para uma eventual volta ao Brasil (Gadotti, 1996, p. 162).

O exílio, além de transformar a visão do educador acerca de seu país, universalizou sua obra, como bem aponta Danilo Streck:

> Poderíamos, por exemplo, perguntar, se estaríamos falando da universalidade de Paulo Freire, se não tivesse havido o exílio e, dentro deste, a peregrinação por vários países da América até chegar a Genebra, onde encontrou um espaço de atuação que o colocou em contato com as experiências de libertação em todos os continentes, especialmente na África, onde a problemática da descolonização amplia a visão de libertação (2001, p. 33).

No Brasil, lecionou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). No campo político, participou da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT), sendo presidente da primeira diretoria executiva da *Fundação Wilson Pinheiro*[23] e responsável pelo programa petista para alfabetização de adultos de 1980 até 1986. Nesse período, em 1982, publicou *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*, livro que rendeu o *Diploma de Mérito Internacional*, que lhe foi concedido pela *International Reading Associtio*n, na Suécia.

No mesmo período, escreveu os *Livros falados*. Nesses livros, Freire traz para a academia o valor e a beleza da oralidade em sua forma popular e concreta de produção de cultura. São livros contendo entrevistas, que Freire acabou por transformar em diálogo, a fim de narrar as experiências e explicitar diversos conceitos de sua pedagogia. Nos anos de 1982 e 1984, nasceram os dois volumes do livro falado com Sérgio Guimarães, *Sobre Educação - Diálogos*. Em 1985 falou, juntamente com Antonio Faundez, o livro *Por uma pedagogia da pergunta* e com Ricardo Kotscho o livro *Escola Chamada Vida*.

Em 1986 falou com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães o livro *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. Em 1987 nasceram os livros *Medo e ousadia*, falado com Ira Shor e *Aprendendo com a Própria História*, falado com Sérgio Guimarães, e *Literacy: reading the word and the world,* falado com Donaldo Macedo. Para Freire, "falar um livro a dois, a três, em lugar de escrevê-lo a sós, rompe um pouco, pelo menos, com uma certa tradição individualista na criação da obra e, tirando-nos da intimidade gostosa do nosso quarto de trabalho, nos põe abertos um ao outro, na aventura de pensar criticamente" (Freire; Faundez, 1985, p. 10). Esses livros falados são uma demonstração madura de seu compromisso

com o caráter comunitário de sua ação intelectual. Isso porque esses não eram livros ditados, mas dialogados, sem a supremacia do falar freiriano sobre seus interlocutores. Além do mais, ao narrar os livros, optou, como é lógico, pela linguagem informal das conversas, pouco usada nos textos escritos de cunho académico, o que permitiu que tais livros atingissem públicos que outros de seus textos, mais densos estruturalmente, não atingiram.

Freire não acreditava na neutralidade do processo educativo. Para ele, toda educação é um ato político. Por isso, quando a petista Luiza Erundina assumiu a prefeitura de São Paulo, no mandato de 1989 a 1992, Freire tornou-se Secretário da Educação, o que lhe permitiu trabalhar em prol da valorização profissional de professores e professoras, da revisão de currículos escolares e da implementação de políticas sérias de erradicação do analfabetismo nesse município.

Aproximadamente seis anos depois do seu retorno ao Brasil, em 1986, recebeu o *Prêmio UNESCO da Educação para a Paz*. No mesmo ano, no dia 24 de Outubro, a alegria dessa conquista foi suprimida pela perda de sua grande companheira, a também educadora Elza, aquela que foi a primeira leitora do livro *Pedagogia do Oprimido*. Foram muitas as narrativas do sofrimento do luto, como descritas por sua filha Madalena Freire no documentário *Paulo Freire Contemporâneo.* A superação do luto concretizou-se dois anos depois, em 1988, quando Freire casou-se novamente com a sua conterrânea Ana Maria Araújo, conhecida pelo apelido "Nita", uma ex-aluna do programa de mestrado da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Freire, juntamente com colegas e militantes da pedagogia da libertação, fundou em 1991 o *Instituto Paulo Freire*, em São Paulo. Esse foi um importante passo na interlocução com os movimentos sociais e para a construção de material pedagógico e pesquisa universitária contextualizados à realidade brasileira. O trabalho de Paulo Freire foi reconhecido internacionalmente, de forma que recebeu 41 títulos de *Doutor Honoris Causa*. Também, como parte desse mesmo reconhecimento, recebeu o *Prêmio Mohammad Reza Pahlevi*, do Irã, em 1975, o *Prêmio Rei Balduíno para o Desenvolvimento,* na Bélgica, em 1980 e o *Prêmio Andres Bello* da Organização dos Estados Americanos, em 1992, como *Educador do Continente Americano*. Além disso, foi homenageado com a criação, em diversas universidades ao redor do mundo, de cátedras dedicadas à sua obra. Suas ideias foram e têm

sido pensadas em diversas regiões do globo, tanto que, em 1987, o educador estadunidense Donald Macedo, efetuou o levantamento das obras escritas sobre Paulo Freire somente em língua inglesa, totalizando mais de mil livros e artigos. Esse número certamente já se encontra demasiado defasado, contudo, serve como paradigma de como, já na década de 1980, a obra de Paulo Freire tinha peso internacional.

Seu último livro, *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa,* concebido como se fosse um curso de formação de docentes, foi lançado no dia 10 de Abril de 1997, pouco menos de um mês antes da morte do educador no dia 2 de Maio do mesmo ano, vítima de um infarto agudo do miocárdio, na cidade de São Paulo.

Considerações finais

Quando analisamos a biografia de Paulo Freire, podemos ver na conversão da *experiência de fome* (sua e da sua comunidade circundante) em esperança transformadora, capaz de engajar-se ao invés de apenas ressentir-se, uma relação de adesão comunitária estabelecida por meio do *pathos*, essa afetividade originária, pura e transcendental, como nos explica o filósofo Michel Henry. As narrativas biográficas de Freire, em sua intensa dinâmica de afetos, são em si mesmas narrativas de adesão aos movimentos da Vida, onde a doação existencial é vista como dádiva e não como violência a qual devo rechaçar.

É assim, experimentando, *provando-se*, sentindo-se, que cada ser humano se descobre como um *Si mesmo*, num processo vivo de individuação. A fome é sentida e a pobreza tem cheiro, cor e dor. O compromisso freiriano não está baseado numa representação sociológica acerca da pobreza, mas numa ética gerada na vida, no envolvimento estético, no sofrer e no fruir as paixões que nos tornam humanos.

Referências

BARRETO, V. *Paulo Freire Para Educadores*. São Paulo: Arte e ciência, 1998.

FREIRE, A. M. A. *Paulo Freire*: uma história de vida. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, F.; CECCON, C. Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda. In: *Pasquim*. As grandes entrevistas políticas II. Rio de Janeiro, n. 462 (especial), p. 11, dez. 1978. Entrevista concedida a Claudius Ceccon e Miguel Darcy de Oliveira.

FREIRE, P. *A Importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, P. *À sombra desta mangueira.* São Paulo: Olho d'água, 2006.

FREIRE, P. *Cartas a Cristina:* reflexiones sobre mi vida y mi trabajo. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

FREIRE, P. *Consciência e educação.* São Paulo: Cortez, 1979.

FREIRE, P. *Educação e atualidade brasileira.* Recife: Universidade Federal do Recife,1959.

FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança*: um encontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P.; BETO, F. *Essa escola chamada vida*: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. *Pedagogia:* diálogo e conflito. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Aprendendo com a Própria História.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Sobre Educação*: Diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. Vol. I.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. *Sobre Educação*: Diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984. Vol. II.

FREIRE, P.; MACEDO, D. *Literacy*: reading the word and the world. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1987.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e Ousadia*: O Cotidiano do Professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, M. (org.). *Paulo Freire:* uma biobibliografia. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1996.

MOUNIER, E. Révolution Personnaliste et Communautaire. In: *Ouvers de Mounier*. Paris: Seuil, v. I, 1961, p. 132-133.

SAVIANI, D. *História das ideias pedagógicas no Brasil.* Campinas: Autores Associados, 2007.

SCOCUGLIA, A. C. África/africanidade: Angola, Guiné-Bissau, Moçambique. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J.; KLEIN, R. *Dicionário Paulo Freire.* 2. ed. *revista e ampliada*. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. p. 29-31.

STRECK, D. *Pedagogia no Encontro de Tempos:* Ensaios inspirados em Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2001.

STRECK, D., REDIN, E. e ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VENTURI, T. *Paulo Freire contemporâneo. Brasil*, 2007, 53 minutos, DVD. color. son.

WEFFORT, F. Educação e Política - Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 2-26.

CAPÍTULO VIII 8

EDUCAÇÃO PARA A PAZ PELA VIA DO PROJETO DE VIDA: UM CAMINHO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

André Augusto Diniz Lira
Arthur Correa Silva
Júlio Cézar Adam

1 Introdução

De um ponto de vista amplo, a educação tem como base uma série de conhecimentos [de fatos, de conceitos, de ordem técnico-procedimental, de matriz histórico-cultural e de aspectos morais], desde aqueles que se cristalizaram ao longo dos séculos até os provenientes das mais recentes descobertas científicas. Esses conhecimentos podem ser originários de um grande grupo social, de uma dada comunidade [sabedoria popular], de um pequeno número de pessoas [especialistas] ou, no caso do conhecimento religioso, de revelações divinas.

Fazem-se necessários movimentos constantes que podem ir da legitimação/defesa à contestação dos saberes, a depender do que se pretende forjar. Há sempre ressignificações, invenções e oposições quanto aos vários tipos de conhecimentos na história. As hierarquias antidemocráticas, as opressões, os vários tipos de violência podem [e devem] ser questionadas no percurso do desenvolvimento humano (individual e social).

As grandes tradições têm muito a nos ensinar sobre os ideários na busca de uma vida melhor, uma vida de paz e de felicidade, mas é preciso lembrar que os sujeitos podem se conformar aos fundamentalismos e a história exemplifica inúmeros casos nos quais o poder e o jogo econômico dominam o cenário da história social.

A temática da Educação para a Paz é complexa e sempre lacunar para realizar qualquer tentativa abrangente no intuito de confrontar a realidade do mundo social com suas contraprovas e suas controvérsias, em diferentes contextos de expressão e opressão. As guerras na contemporaneidade, a pobreza extrema, a violência, a corrupção, em suas múltiplas facetas, são situações que desmobilizam o desenvolvimento individual e coletivo. Não obstante, a possibilidade de refletir para poder agir sobre essas questões não é ineficaz, pois se trata de uma tentativa de estabelecer formas de ser, de viver e de construir em coletividade. O trajeto aqui delineado considerará, em primeiro lugar, os primórdios e os fundamentos de uma Educação para a Paz e, em segundo, a importância de se pensar o projeto de vida de um modo mais amplo no intuito de fortalecer os laços de uma educação que suplante leituras individualistas e economicistas. Nosso palco para reflexão será a disciplina Projeto de Vida do Ensino Médio.

2 Primórdios e fundamentos de uma Educação para a Paz

Os grandes períodos de crise sempre levaram a redefinições no agir cotidiano. A discussão sobre a educação, em âmbito internacional, foi suscitada sobretudo depois das duas Guerras Mundiais. De acordo com Piaget, em um primeiro período, entre 1929 e 1939, as atividades foram capitaneadas pelo Instituto Internacional de Cooperação Internacional, organizado pelo governo francês, e o Instituto Jean Jacques Rousseau de Genebra; destacando-se, nesse período, as Conferências Internacionais de Educação Pública, que visavam efetivar trocas de experiência entre os Ministérios da Educação. Contudo, havia também, "uma corrente não negligenciável que se opunha explicitamente a qualquer colaboração internacional em matéria de educação, sob pretextos de soberania nacional" (Piaget, 2017, p. 104). Depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945), foi a Unesco que ocupou o protagonismo na discussão da educação internacional com os meios financeiros e políticos (Piaget, 2017).

Jean Piaget, enquanto epistemólogo genético, como se autodefinia, não se restringiu à pesquisa sobre a cognição humana, em seus estágios desenvolvimentais, pois refletiu também sobre grandes questões da humanidade, partindo da atividade educacional, como refletido em seus livros *Para onde vai a educação?* (Piaget, 2002) e *Psicologia e Pedagogia* (2017). Discutiu, entre outros temas, sobre o

lugar da educação na sociedade para o pleno desenvolvimento da personalidade, sobre os métodos de ensino ativos, sobre a necessidade de se considerar os direitos humanos e a Educação para a Paz. O autor, para fundamentar os seus posicionamentos, parte de suas próprias pesquisas, notadamente nos conceitos de autonomia e de relações de reciprocidade. Nesse sentido, o pleno desenvolvimento da pessoa, o fortalecimento dos direitos e das liberdades fundamentais consistiria em "formar indivíduos capazes de autonomia intelectual e moral, respeitadores dessa autonomia em outrem, em decorrência precisamente da regra de reciprocidade que a torna legítima para eles mesmos" (Piaget, 2002, p. 52). Em outras palavras, a autonomia aqui se adaptaria à reciprocidade, tendo como base o respeito.

A propósito, a escola é uma instituição fundamental para desenvolver esse ideário na medida em que não apenas deveria expor (abordagem tradicional) valores morais, mas se propor a trabalhar pedagogicamente de um modo ativo, visando à superação de fundamentalismos, de imposições arbitrárias, como as violências simbólicas, presentes na sociedade e no sistema escolar. A aprendizagem, na perspectiva piagetiana, se coaduna com a premissa de que "compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção" (Piaget, 2002, p. 17). O que devemos sublinhar aqui é que o autor não se propõe a um liberalismo moral, nem a uma reconstrução anárquica como poderia ficar erroneamente entendido, mas a uma valorização da atividade consciente do sujeito em sua apreensão sempre dinâmica da realidade. Na linha de continuidade: "[...] o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas repetir".

Em uma perspectiva também da Psicologia cognitiva, mas com uma base mais ampla do papel da cultura na aprendizagem, Jerome Bruner, que viveu mais de 100 anos, exercendo um diálogo profícuo em várias áreas do conhecimento (linguística, história, antropologia e direito), advogou sobre a importância dos conceitos de agência, da reflexão, da colaboração e da cultura na educação. Não obstante a amplitude do diálogo, Bruner considerou a narrativa como fundante em sua abordagem teórica e interventiva. Nesse sentido, o trabalho com as narrativas permite estender, ver de outro modo, criticar, reconsiderar as tramas das histórias/estórias; incluso também está o "risco de criar a realidade hegemônica" (Bruner, 2001, p. 99), legitimando-a, posto que a realidade é uma construção narrativa, ao mesmo tempo em que se

abririam possibilidades de a questionar/redefinir. Daí que o autor defenda a necessidade de ensinar o presente, o passado e o *possível*.

É evidente que Piaget tinha como foco principal de suas pesquisas o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, e Bruner enfocou a dimensão sociocultural, pontuando o trabalho com as narrativas.

Paulo Freire irá ampliar as suas considerações partindo dos contextos sociais de aprendizagem, de metas mais amplas no tocante à transformação da realidade social, do questionamento do que nos é "dado" ou oferecido como proposta de sociedade e da ampliação da noção de sujeito da aprendizagem para uma abordagem sócio-histórica. Como pensador da educação, Freire partirá de sua *reciprocidade*, de sua brasilidade, de sua (América) Latinidade, de sua condição de classe, de sua corporeidade, de sua história, de sua afetividade, de seus encontros e diálogos com os oprimidos para pensar o humano em sua integralidade. A escola, como um espaço privilegiado, porém não único, da Educação, dois direitos devem estar em diálogo: o de aprender aquilo que faz parte das tradições e o de participar na descoberta de novos saberes (Freire, 2006). Ou seja, é um lugar em que o estudo, a pesquisa e a inclusão devem caminhar lado a lado; desse modo, quaisquer estruturas que limitem ou impeçam que os sujeitos tomem parte nessa construção devem ser superadas.

Jares (2007) situa, após a Primeira Guerra Mundial, o primeiro legado da teorização da Educação para a Paz, destacando-se as contribuições do movimento da Escola Nova. Esse período foi caracterizado pelo foco de "desenvolver uma educação para a compreensão internacional que evite a guerra" (Jares, 2007, p. 23), enfatizando-se a interpretação psicológica, a educação moral, social e religiosa, em um quadro de utopismo, incluindo uma visão confiante do ser humano. Depois da Segunda Guerra, estabelece-se o segundo legado da teorização de uma Educação para a Paz, correspondendo à ênfase na educação para compreensão internacional, incluindo o ensino de: "como viveram e vivem outros povos", de "[...] como um mundo dividido pode ser mais solidário", do reconhecimento da "[...] contribuição de cada nação ao patrimônio comum da humanidade" e da vivência dos "[...] princípios da democracia, da liberdade e da igualdade nos centros escolares" (Jares, 2007, p. 25).

Ainda de acordo com Jares, o terceiro legado da Educação para a Paz se estabeleceu, depois dos anos de 1960, com o estabelecimento

da disciplina Pesquisa para a Paz, com a reformulação do conceito de paz, incluindo a ideia gandhiana de conflito e a recuperação da abordagem freireana, pondo em destaque o vínculo entre a educação e o desenvolvimento humano. Sublinha-se ainda o processo educacional como um processo político, a ênfase nos métodos socioafetivos, a interdisciplinaridade, a relação "orgânica entre a pesquisa, a ação e a educação para a paz" (2007, p. 27). Finalmente, o quarto marco não estaria vinculado a uma cronologia temporal nem espacial, correspondendo ao legado da não violência com forte influência de princípios educativos gandhianos, enfatizando-se: autonomia pessoal e capacidade de autoafirmação, aprendizagem do ser autossuficiente, a harmonia das "quatro dimensões do ser: corpo, intelecto, sensibilidade e espírito" (Jares, 2007, p. 28), a teoria do conflito e a aprendizagem de ações e estratégias de luta não violentas, a integração na comunidade.

Jares (2007) advoga por um conceito de paz positiva, considerando o combate a estruturas sociais perversas, inclusive nas próprias estruturas escolares. O conceito de conflito é fundante no sentido de promover a paz, uma vez que "a postura adotada ante um conflito não é ignorá-lo ou ocultá-lo, o que a longo prazo promove a sua cristalização e dificulta a sua resolução, mas confrontá-lo de forma positiva e não violenta"; assim, como decorrência: "[...] é preciso impulsionar os pequenos programas educacionais para a confrontação e resolução não violenta de conflitos" (Jares, 2007, p. 37). Em síntese, na perspectiva desse autor, a Educação para a Paz pode ser compreendida na atualidade como uma forma de educação de valores, a partir de e para a ação, em um processo contínuo que envolve todos os elementos e etapas do currículo. Entre os seus componentes, teríamos a educação para a compreensão internacional, os direitos humanos, a cidadania democrática, a multiculturalidade, a convivência, o desarmamento, visando o desenvolvimento humano.

A partir do trabalho de Jares (2007), é possível verificar a recuperação da tradição gandhiana em suas proposituras sobre a Educação para a Paz. As grandes tradições, de fato, têm muito a dizer nesse sentido.

Nodari (2022), tomando como ponto de partida a reflexão teológica católica sobre a casa comum, recupera documentos dos Papas Paulo VI, João Paulo II, Bento XVI e Francisco, aprofundando-se mais na contribuição deste último. Na trilha da Igreja Católica, foi se desenvolvendo e se afirmando um pensamento muito consolidado

sobre a educação para a paz. Por ser inatingível em sua concretude e plenitude, a paz é considerada um conceito dinâmico, que se encontra em permanente estado de instauração. Educar para a Paz é um processo de sensibilização e de conscientização com vistas a uma sociedade justa, igualitária e responsável. Segundo o autor, para haver paz é necessária a transformação das estruturas e, principalmente, das pessoas. Isso partindo de uma contínua construção dialógica e do respeito às diferenças. A implementação de uma paz positiva é urgente, na proposição de uma cultura de cooperação e responsabilidade, sem aceitar a indiferença e a omissão, implicando em:

> [...] aprender e ensinar que a paz é fruto cultural, fruto da dispensa de muito esforço e de muito trabalho contínuos. É a busca do estofo político-cultural e socioambiental nacional e internacional favorável à eliminação, constante e progressiva, tanto das causas quanto dos efeitos da violência estrutural, tendo consciência de que não há receitas prontas, fáceis e definitivas (Nodari, 2022, p. 109)

Outro aspecto bastante destacado por Nodari é o cuidado com a "casa comum", que não pode ser deslocado da questão da Educação para a Paz, visto que esta, enfim, abarca a condição cidadã e planetária, incluindo a causa dos exilados da terra.

O que podemos constatar, a partir dessas considerações iniciais sobre a Educação para a Paz: a) a convergência de uma série de fundamentos, baseados em princípios humanitários, no discurso científico e religioso; b) a necessidade de se pensar processualmente e continuamente os entraves postos em um sentido prático e interventivo; c) o lugar da experiência e da sensibilização para com as causas elencadas do ponto de vista individual e coletivo; d) a importância de não se omitir ou ficar indiferente; e) a consciência de que as lutas travadas podem envolver diferentes posições de poder e de capital acumulado.

O que podemos concluir, provisoriamente, é que a Educação para a Paz é uma Educação do cuidado, da cidadania, da humanização e da terra. Essa abordagem de educação poderia se denominar de sociopolítica (Passos, 2023). Como transformar esse ideário no processo de escolarização? O projeto de vida pode ser uma possibilidade.

3 Projeto de vida alargado: uma via possível

O conceito de projeto de vida vem sendo trabalhado em muitas publicações da área de Educação e Psicologia, algumas vezes em diálogo entre ambas, seja no Brasil ou no exterior. Também nas políticas educacionais o termo ganhou importância ao passo que começou a compor o currículo do Ensino Médio e, em algumas Redes de Ensino, dos anos Finais do Ensino Fundamental. Sua compreensão, entretanto, ainda é recente entre os docentes; desse modo, cabe propor uma teorização e contextualização.

Projeto de vida está profundamente relacionado ao conceito de Sentido da Vida, a ponto de alguns autores os tomarem como sinônimos. A princípio, vale a pena apontar que o conceito de projeto de vida, na literatura em Língua Inglesa, é expresso pela expressão *purpose in life*, que poderia ser traduzida pelo seu cognato propósito; no entanto, as características que lhe são atribuídas na pesquisa e na teoria apontam muito mais para uma orientação objetiva da vida em vista da realização pessoal por meio de ações que beneficiem o mundo e a comunidade (Damon, 2009). Não sendo, portanto, um mero ideário, mas um conjunto de ações programadas e fundamentadas em valores éticos.

Com efeito, dentro do modelo e das reformas propostas para o Ensino Médio no Brasil, o Projeto de vida, como uma disciplina escolar, constitui-se como um eixo organizador das Escolas Cidadãs Integrais[24] (ECI). Nela, professores e estudantes se encontram semanalmente para discutir temas e realizar atividades cuja finalidade aponta para o autoconhecimento, a consciência das necessidades sociais e das habilidades necessárias para atender aos desafios dos tempos atuais. Mais do que o desenvolvimento de conteúdos, essa disciplina pretende fazer uma síntese dos aprendizados e orientá-los para as finalidades a que se propõem os estudantes.

O Modelo Pedagógico das ECI, que foi inicialmente orientado pela Organização Social Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), está centrado no jovem e seu projeto de vida (ICE, 2016a). De um lado, visa-se a superar os desafios da escolarização dos adolescentes, identificados nos altos índices de violência e evasão e baixa qualidade na aprendizagem de habilidades essenciais. Avalia a organização, por outro lado, sem, porém, mostrar a fonte, que a juventude brasileira

está imersa em uma profunda crise em relação a sua autoestima e perspectiva de futuro e tem pouca capacidade de planejar seu futuro.

O Projeto de Vida seria a razão de toda atividade escolar; por meio dele, os estudantes se questionam que pessoas querem ser e o que querem realizar, além de identificar os valores desejam construir e conhecimentos esperam alcançar (ICE, 2006a). Oferecendo um espaço sistemático de construção de um planejamento inicial da própria vida, espera-se formar sujeitos com um perfil adaptado às demandas do mundo contemporâneo. Orienta o ICE:

> Apenas um jovem que desenvolve uma visão do seu próprio futuro e é capaz de transformá-la em realidade reunirá as condições para atuar nas três dimensões da vida humana – pessoal, social e produtiva – dotado da capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma, solidária e competente sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindos deste século (2006b, p. 10).

Com efeito, o Projeto de Vida não deve ser confundido como um plano de carreira, mas ele se define como uma narrativa sofisticada sobre si mesmo. Partindo da realidade presente, bem como das experiências do passado, os estudantes são estimulados, por meio das atividades programadas, a representar seu futuro de modo positivo e a traçar um plano inicial para conseguir alcançar alguns dos seus objetivos, com vistas à autorrealização (ICE, 2016c).

Essa orientação está em consonância com a BNCC e a Lei nº 13.415 de 2017, da Reforma do Ensino Médio, que entendem o Projeto de vida como elemento orientador da prática escolar e preconizam a formação integral dos sujeitos em detrimento de uma formação fragmentada e orientada apenas para o aprendizado de conteúdos. Busca-se, com isso, que a Educação colabore com o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, tornando-os capazes de tomar decisões livres e conscientes ao longo da vida e com elas alcancem os objetivos pretendidos (Brasil, 2018).

Contudo, enquanto disciplina, há uma série de problemas a serem solucionados, entre eles a ausência de formação acadêmica focada nesta temática nos cursos de licenciatura e a incerteza quanto ao conteúdo. Além do mais, não se sabe ao certo o que significa o conceito de Projeto

de vida, que frequentemente é associado à orientação profissional e nas escolas públicas, a partir do frequente uso da metáfora dos sonhos (Silva, 2022), tem servido para fomentar o desejo de ascensão social e da busca individual pelo sucesso econômico.

No entanto, o conceito refere-se não a uma espécie de planejamento estratégico de um futuro próspero, mas a uma projeção para o futuro a partir de uma vontade que se realiza dentro da conjuntura pessoal e social (Araújo, Arantes, Pinheiro, 2020). Isto é, pensar o Projeto de vida não envolve apenas organizar um plano de ação, reconhecer os obstáculos e as metas pretendidas; envolve o autoconhecimento, reconhecimento dos valores pessoais e dos desejos, bem como da multiplicidade de possibilidades de meios para a realização dos objetivos e, principalmente, o reconhecimento dos problemas do mundo e o sincero empenho em engajar-se nas soluções.

Desse modo, o Projeto de vida não é um plano para o futuro, mas a mobilização de forças do passado em ações no presente com a consciência das possíveis consequências futuras. Assim como um projétil já tem sua trajetória definida, em boa medida, pelas condições materiais de sua fabricação e lançamento, uma vida se constrói na complexa rede de relações e experiências a que um sujeito se permite participar.

Ter um Projeto de vida pode mobilizar e orientar a vida presente de tal modo que se torna possível superar desafios muito graves. Foi o que experimentou Viktor Frankl, fundador da logoterapia; em sua obra *Em Busca de Sentido* (Frankl, 2021), narra como o desejo de escrever suas memórias no campo de concentração nazista lhe deu forças para superar a opressão e a extrema violência a que ele e tantas outras pessoas foram submetidas.

Para ele, o trabalho, o amor e a superação das tragédias pessoais são fontes inesgotáveis de sentido e projeto para a vida. Tomando sua própria experiência como exemplar, define o que ele chama de otimismo trágico: "1. Transformar o sofrimento numa conquista e numa realização humana; 2. extrair da culpa a oportunidade de mudar a si mesmo para melhor; 3. fazer a transitoriedade da vida um incentivo para realizar ações responsáveis" (Frankl, 2021, p. 168).

Embora racionalmente o ser humano busque o máximo contentamento e evitar qualquer tipo de desventura, a realidade se impõe nem sempre como algo que favorece essa tendência (Frankl, 2011). Pois o eu é constantemente desafiado em sua existência pelo ambiente e

pelos outros, e percebe que sua trajetória pessoal de realização depende também de sua capacidade de se recuperar e superar a dor.

Em uma pesquisa empírica realizada com um grupo de estudantes universitários e um grupo de jovens presidiários, Frankl (2011) percebeu que o segundo grupo demonstrou maior capacidade de representar um sentido para a própria vida. O que esse grupo tinha de particular era o contato que tiveram com a obra e uma conferência de Frankl, e o sentimento de se sentirem responsáveis pela própria existência, mesmo em uma situação altamente desfavorável. Eles relatam que dar um sentido e uma direção à própria vida permitiu-lhes sentir-se humanos e sujeitos da própria história.

Frankl (2021) leva em consideração a profunda tensão entre a falta de sentido e a busca pelo sentido e projeto para a vida. Essa característica corresponderia ao que ele chamou de *dimensão noética* ou *espiritual*, na qual os sujeitos organizam suas disposições morais e crenças, cuja importância é tão grande que seria capaz de orientar as demais dimensões do sujeito, ou seja, a somática e a psíquica.

Dessa forma, Frankl dá importância à fé, aos valores, à busca pessoal pelo aperfeiçoamento e pelas grandes realizações éticas como elementos fundamentais em sua clínica. Prefere esses elementos em vez da consideração da libido ou o desejo de poder e reconhecimento, pois reconhece que as disposições éticas e a crença são forças suficientes para conferir sentido à vida e projetar os sujeitos para um positivo reconhecimento de si e realização (Damon, Menon, Bronk, 2013).

Na obra de Frankl, porém, sentido e projeto vital são conceitos tratados quase como sinônimos. Será William Damon a dar uma definição para o conceito de projeto vital ou projeto de vida: "uma intenção estável e generalizada para alcançar algo que é ao mesmo tempo significativo para o eu e gera consequências no mundo além do eu" (Damon, 2009, p. 53). Neste texto, o conceito é subdividido em quatro elementos: constância, sentido, realização de metas e o altruísmo.

Os três primeiros elementos já haviam sido amplamente teorizados (Bronk, 2014); será o quarto elemento, o altruísmo, a inovação proposta pelo autor. Desse modo, superou-se a ideia de mera autodeterminação para ampliar-se em uma dimensão social e comunitária. A partir daí, a preocupação com o bem-estar do outro passa a ser um elemento constitutivo daquilo que se chama projeto de vida, ou seja, os problemas

do mundo e da humanidade e a consequente busca de solução entram na conta da autorrealização.

As pesquisas a partir daí corroboram com a ideia de que a solidariedade, o altruísmo e o serviço ao próximo são importantes para o desenvolvimento dos adolescentes, uma consciência positiva de pertencimento e sua projeção para o futuro (Dellazzana-Zanon, Zanon, Tudge, Freitas, 2021; Burrow, Hill, 2011; Damon, 2009). Mesmo para aqueles que se veem em situações de precariedade social e financeira, estar engajados no serviço da família ou mesmo de associações potencializa sua capacidade de construir condições para um futuro mais realizado e feliz.

Conviver com os demais tem um forte impacto, portanto, na elaboração do Projeto de vida, mas também na constituição da identidade (Silva, Danza, 2022). Se, por um lado, as políticas de identidade visam a conservar os sujeitos a papéis sociais determinados pelas estruturas de poder até mesmo de modo indireto, como pelo contingenciamento dos recursos da escola pública, a participação social e o contato com a vida e os seus desafios são componentes fundamentais para a emancipação dos sujeitos e, consequentemente, das suas projeções para o futuro (Ciampa, 2009).

Desse modo, mesmo no contexto controverso das escolas em tempo integral e suas limitações políticas e pedagógicas, e como resistências a um programa politicamente orientado para conformar as classes populares a um papel subalterno, as aulas de Projeto de vida podem ser um espaço de tomada de consciência e um estímulo para a participação social. Desse modo, uma possibilidade seria privilegiar no programa da disciplina momentos de reflexão e ação a respeito da solidariedade e da colaboração nas causas que movem a comunidade na qual a escola está inserida, bem como o contato com aqueles sujeitos já envolvidos em movimentos relevantes.

Considerações Finais

Ao longo deste capítulo, destacamos que a educação se relaciona com a autonomia, com a invenção (Piaget) e com os valores que se quer forjar, manter. A Educação para a Paz é um empreendimento amplo em que se pode resgatar as tradições religiosas e, nesse sentido, há muitas convergências com as discussões acadêmicas. De acordo com Passos (2013), a ciência da religião pode contribuir nesse intento maior de uma

educação sociopolítica: "há lugar para a invenção e para a solidariedade, pois o futuro pertence a quem tem motivos de esperança" (p. 637).

O trabalho com o Projeto de vida compreendido de uma forma alargada, ou seja, para além de um planejamento estratégico, adquire um papel central na formação integral dos sujeitos. Ao incorporar a busca pelo sentido da vida, a superação das adversidades e o compromisso ético com a coletividade, este conceito transcende a mera organização de metas pessoais para se tornar um eixo estruturador da educação voltada para a cidadania, a paz e o desenvolvimento humano.

Ao reconhecer a importância do altruísmo e da responsabilidade social, o Projeto de Vida alargado promove uma educação que tem a potencialidade de engajar os indivíduos na construção coletiva de uma sociedade mais justa e igualitária e de prepará-los a fazer frente aos desafios do mundo contemporâneo. Assim, essa abordagem constitui-se em uma superação de uma educação fragmentada, descontextualizada e egoísta, e auxilia os estudantes a pensarem seu futuro de modo livre e responsável, conscientes do seu compromisso com o bem das comunidades nas quais estão inseridos.

Em uma perspectiva sociopolítica, a integração dos princípios da Educação para a Paz ao conceito de Projeto de vida cria uma proposta educacional que promove a formação de cidadãos conscientes e críticos, motivados a trabalhar pela transformação das estruturas sociais em vista de uma convivência pacífica e solidária. É a partir da disciplina de Projeto de vida que o currículo escolar pode se abrir concretamente para essas discussões e reflexões, integrando conhecimento técnico-científico às emoções e percepções subjetivas, favorecendo o engajamento e a formação do estudante em sua integralidade e em suas múltiplas relações além da escola.

Qualquer discussão sobre uma Educação para a Paz será necessariamente lacunar, mas isso não quer dizer que não seja válida. A questão do Projeto de Vida em um sentido mais alargado, que procura superar o individualismo, os ditames economicistas, os narcisismos, os nacionalismos e os fundamentalismos, pode ser um contributo para pensar o mundo e a existência de outro modo. Tem seus inúmeros desafios e limites. Contudo, é uma entrega válida.

Referências

ARAÚJO, Ulisses; ARANTES, Valéria; PINHEIRO, Viviane. *Projetos de vida*: fundamentos psicológicos, éticos e práticas educacionais. São Paulo: Summus, 2020.

BRUNER, Jerome. *A Cultura da Educação.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

CIAMPA, Antônio da Costa. *A estória do Severino e a história da Severina*: um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 2009.

CONSTANTI, Thiago Lopes. A proposta do Estado Brasileiro para o desenvolvimento econômico nacional em face da Emenda Constitucional nº 95 e seus reflexos na Saúde e na Educação. *Duc in Altum*, vol. 9, nº17, jan.-abr. 2017.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. *A presença da pedagogia: da solidão ao encontro.* 2.ed. São Paulo: Global, 2002.

DAMON, William. *O que o jovem quer da vida?:* como pais e professores podem orientar e motivar os adolescentes. São Paulo Summus, 2009a.

FRANKL, Viktor. *A vontade de sentido*: fundamentos e aplicações da logoterapia. São Paulo: Paulus, 2011.

FRANKL, Viktor. *Em busca de sentido*. 52.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança.* 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GODOI, Marciano Seabra de; SANTOS, Maria Angélica dos. Dez anos da lei federal das cotas universitárias: avaliação de seus efeitos e propostas para sua renovação e aperfeiçoamento. *Revista de Informação Legislativa*: RIL, Brasília, DF, v. 58, n. 229, p. 11-35, jan./mar. 2021.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). *Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo Escola da Escolha*. 2.ed. Recife: ICE, 2016a.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). *Modelo pedagógico*: princípios educativos. 2.ed. Recife: ICE, 2016b.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). *Modelo pedagógico*: metodologias de êxito da parte diversificada do Currículo e componentes curriculares do Ensino Médio. 2.ed. Recife: ICE, 2016c.

JARES, Xesús R. *Educar para a Paz:* em tempos difíceis.

NODARI, Paulo César. *Casa Comum ou Globalização da Indiferença?* São Paulo: Paulus Editora, 2022. São Paulo: Palas Athena, 2007.

PASSOS, Mauro. Ciência da Religião aplicada à educação política. In: PASSOS, João Décio.; USARSKI, Frank. (Orgs.) *Compêndio de Ciência da Religião.* São Paulo: Paulinas, Paulus, 2013. (p. 627-638)

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 16 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2002.

PIAGET, Jean. *Psicologia e Pedagogia*: a resposta do grande psicólogo aos problemas de ensino. Rio de Janeiro: Forense, 2017.

SILVA, Carlos Henrique Ferreira da. *Concepções de professoras da escola pública sobre Projeto de vida: um estudo exploratório.* 2022. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, PUC/Campinas, 2022. 119p.

CAPÍTULO IX 9

APRENDIZAGEM SOCIOEMOCIONAL: CONCEPÇÕES IMPORTANTES PARA O FAZER ESCOLAR

Juliana Aparecida Bohn
Melina Wasem Passos
Jéssica Maís Antunes
Clairton Puntel

1 Introdução

Nos últimos anos, a Aprendizagem Socioemocional (ASE) tem sido incorporada como uma novidade no campo da educação. Como ocorre com tudo que é novo, diversas dúvidas surgem em torno dessa temática. Este capítulo tem como objetivo esclarecer alguns aspectos, apresentando conceitos e discussões que podem servir como material teórico para outros escritos e também como ferramenta para o espaço onde essa aprendizagem encontra seu lugar privilegiado: a sala de aula.

A Aprendizagem Socioemocional, voltada à humanização, constitui um convite para refletirmos sobre o que sentimos e como nos relacionamos com as pessoas, buscando, nos aportes teóricos, possibilidades para transformar aquilo que, anteriormente, era realizado de forma fragmentada por alguns professores em conhecimento vivenciado e produzido no contexto escolar.

No Brasil, desde 2017, é lei a obrigatoriedade do trabalho com o desenvolvimento socioemocional. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece, entre suas dez competências gerais, de forma explícita e implícita, perspectivas relacionadas à autoconsciência, autogestão, autocuidado, habilidades para tomada de decisão e competências para o relacionamento interpessoal saudável no contexto coletivo.

Práticas pedagógicas voltadas à aprendizagem socioemocional têm sido realizadas em todo o Brasil por professores inspiradores que, sensibilizados pela possibilidade de tornar a sociedade mais humanizada, compreenderam a necessidade de pensar em propostas para o desenvolvimento de habilidades, como a atenção plena, por meio de abordagens como o mindfulness.

2 Aprendizagem socioemocional para humanização

A sociedade atual apresenta um desenvolvimento tecnológico assombroso e, na mesma medida, nos alarmamos com as notícias que revelam o estado do desenvolvimento humano. Ataques em escolas, brigas no trânsito que resultam em mortes, pessoas cada vez menos capazes de dialogar sobre suas necessidades e ouvir as dos demais compõem uma "[...] violência que surpreende, que parece vir de toda parte, pode atingir os mais diferenciados segmentos sociais e acontecer praticamente em qualquer contexto; ganha, assim, um ar um tanto assustador" (Pereira, 2000, p. 121).

Tudo isso nos convoca a refletir sobre o que podemos fazer para evoluir em nossa humanidade. A raiva, o medo, a tristeza e outras emoções são traços específicos de nós, seres humanos, e, muitas vezes, a falta de capacidade para regulá-las é o gatilho para as tragédias que vemos estampadas nos jornais. Como observa Abramovay (2003, p. 95), "[...] a escola não seria mais representada como um lugar seguro de integração social, de socialização; não é mais um espaço resguardado. Ao contrário, tornou-se cenário de ocorrências violentas".

Refletindo sobre isso, emergem alguns questionamentos, como: em que contextos as aprendizagens relacionadas às emoções deveriam ocorrer? Muitos apontam que esta é uma função da família. No entanto, sabemos que só podemos ensinar aquilo que aprendemos um dia. Assim, quando a família não possui conhecimento sobre as suas próprias emoções, como poderá ensinar sobre elas aos seus filhos? Nesse sentido, a escola tem sido indicada como um possível espaço para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, que incluem não apenas a capacidade de lidar com as próprias emoções, mas também a forma como atuamos em nossas relações sociais.

Por muito tempo, a escola foi considerada o lugar onde se aprendiam habilidades chamadas cognitivas, entre elas ler, escrever e

calcular. Contudo, será que nosso mundo, atualmente, ainda funciona de forma a priorizar somente essas capacidades? Tough traz uma provocação interessante sobre esse ponto, ao afirmar que

> [...] o senso comum a respeito do desenvolvimento infantil nas últimas décadas tomou um caminho equivocado. Temos prestado atenção nas capacitações e habilidades erradas em nossos filhos e recorrido a estratégias equivocadas para alimentar e transmitir essas capacitações (2012, p. 18).

Estudos de Barbosa *et al.* (2011), Campbell *et al.* (2002), O'Connor e McCartney (2006) e Silver *et al*. (2005) apontam que, quando família e escola trabalham juntas, diversos benefícios podem ser alcançados para o desenvolvimento socioemocional e a formação do caráter dos sujeitos. Essa colaboração pode contribuir diretamente para a promoção do desenvolvimento socioemocional e para a redução de problemas de comportamento.

Buscando encontrar um caminho, vislumbra-se a aprendizagem socioemocional como "o processo de aquisição e reforço de habilidades socioemocionais (HSEs) que auxiliam a pessoa a lidar consigo mesma, a relacionar-se com os outros e a executar tarefas (estudar, trabalhar, etc.) de maneira competente e ética" (Ricarte, 2022). Essas habilidades precisam ter espaço no fazer pedagógico do professor, ainda que, possivelmente, durante muitos anos, já estivessem presentes, mas de forma oculta, informal ou sem registro sistemático. Elas eram frequentemente trabalhadas por profissionais mais sensíveis e atentos às necessidades dos estudantes. Atualmente, torna-se necessário que essas práticas sejam intensificadas e ocorram com regularidade no ambiente escolar.

As necessidades observadas em crianças e adolescentes estão, cada vez mais, relacionadas à saúde mental. Segundo dados epidemiológicos, 10% a 20% das crianças e adolescentes apresentam algum tipo de transtorno mental (Estanislau *et al*., 2014). Qual é o papel da escola frente a essas demandas? Considerando as mudanças e evoluções no conceito de saúde nas últimas décadas, que ultrapassaram a simples oposição à doença, cabe à escola um papel significativo no que diz respeito à prevenção em saúde mental.

Projetos institucionais relacionados à aprendizagem socioemocional podem oferecer suporte para o adequado desenvolvimento

da saúde mental, atuando como prevenção primária (Estanislau *et al*., 2014). Um exemplo são campanhas de conscientização sobre o bullying, um processo de intimidação que traz consequências emocionais e sociais para as vítimas. Além disso, esses projetos podem beneficiar também quem pratica atos de violência, uma vez que, geralmente, há um contexto emocional que motiva tais comportamentos.

Que conhecimentos em aprendizagem socioemocional precisam ser trabalhados para combater o bullying? Ao longo das últimas décadas, muitas iniciativas buscaram analisar e organizar os conhecimentos desenvolvidos na área da aprendizagem socioemocional. O CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), instituto norte-americano criado em 1994 com o objetivo de buscar evidências científicas sobre a aprendizagem socioemocional, identifica cinco competências essenciais: *Autoconsciência* - a capacidade de conhecer e identificar nossas emoções e valores e como vivenciamos esses aspectos no cotidiano; *autogestão* - a habilidade de gerenciar nossas emoções e comportamentos; *Consciência social* – o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao respeito pelo outro, incluindo as diversidades humanas; *habilidades relacionais* - a capacidade de estabelecer e manter relacionamentos saudáveis; *tomada de decisão responsável* - a capacidade de tomar decisões de forma ética e cuidadosa, considerando tanto o bem-estar individual quanto o coletivo (CASEL, 2023).

Outra abordagem relevante, utilizada em diversos países, é o Método Ruler, que propõe possibilidades mais amplas de pensar e interpretar o que sentimos, indo além do habitual "tudo bem" como resposta sobre o estado emocional. O método apresenta etapas que incluem reconhecer a emoção, compreendê-la, nomeá-la, expressá-la e, finalmente, regulá-la, formando o acrônimo Ruler (*Recognize, Understand, Label, Express, Regulate*) (Bracket, 2021).

Cada instituição pode analisar diferentes formas de organizar esses conhecimentos. No entanto, é de extrema importância que essas aprendizagens sejam desenvolvidas no contexto escolar. Tacla *et al*. (2018) aponta alguns princípios básicos para o sucesso da aprendizagem socioemocional nas escolas, entre os quais destacam-se o início precoce, ainda na educação infantil; o envolvimento de todos os segmentos escolares (crianças, estudantes, professores, funcionários, famílias e equipe diretiva); e a convergência entre o projeto pedagógico e os valores e princípios seguidos pela instituição.

Desde 2017, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), as escolas devem incluir em seus planejamentos propostas que incorporem a aprendizagem socioemocional, tema que será abordado na próxima seção.

3 Relacionando competências - BNCC e CASEL

As competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trazem, em sua essência, os fundamentos da aprendizagem socioemocional. Diferentemente do que alguns textos sugerem, a ASE não está restrita a algumas competências específicas, mas permeia todas elas. Para explorar essa reflexão, algumas competências foram selecionadas e articuladas com as habilidades socioemocionais elencadas pelo CASEL, como discutido na seção anterior.

A primeira competência da BNCC é o *Conhecimento*, que pode ser articulada com todas as competências socioemocionais mencionadas, mas destacaremos sua relação com a *autoconsciência*. A máxima "Conhece-te a ti mesmo", inscrita no pórtico do templo do deus Apolo na Grécia e associada ao pensamento de Sócrates, reflete a necessidade do autoconhecimento, essencial para a autoconsciência. Muitos indivíduos, ao revisitar sua trajetória acadêmica ou profissional, identificam situações que poderiam ter sido diferentes caso tivessem maior clareza sobre si mesmos. Decisões tomadas de forma mais consciente poderiam ter gerado resultados mais satisfatórios.

Nesse sentido, a autoconsciência deve ser trabalhada desde os primeiros anos escolares, especialmente na Educação Infantil, começando pelo conhecimento do próprio corpo, suas transformações e como ele responde às emoções. Esse aprendizado inicial conduz ao desenvolvimento da *autogestão*, também presente nas competências gerais da BNCC. A autogestão refere-se à capacidade de gerenciar pensamentos, emoções e comportamentos, incluindo a habilidade de adiar recompensas imediatas em prol de objetivos maiores (CASEL, 2023).

Além de valorizar conhecimentos historicamente construídos, a escola tem a função de auxiliar crianças e adolescentes a se conhecerem melhor, promovendo uma vivência mais harmônica consigo mesmos e nas relações interpessoais. Embora a BNCC explicite o *autoconhecimento* e o *autocuidado* em suas competências gerais, optamos por abordar

essas relações sob perspectivas que promovam novas reflexões e possibilidades.

A competência do *pensamento científico, crítico e criativo* está intimamente ligada à *tomada de decisão responsável*. Durante a adolescência, um período marcado por intensas transformações, os jovens enfrentam decisões importantes, como a escolha de um curso universitário. Nesse contexto, desenvolver a habilidade de tomar decisões responsáveis, em conjunto com o pensamento crítico, é crucial para criar estratégias e identificar as melhores escolhas possíveis.

A competência da *comunicação*, abrangendo todas as manifestações de linguagem, relaciona-se diretamente às *habilidades de relacionamento*. Em tempos de redes sociais, observa-se uma crescente dificuldade de comunicação interpessoal, que frequentemente resulta em conflitos nos relacionamentos. A abordagem da *Comunicação Não Violenta (CNV)*, proposta por Rosenberg (2006), oferece passos fundamentais para promover interações pacíficas e empáticas. A CNV orienta o indivíduo a observar e nomear suas emoções, identificar as necessidades subjacentes e comunicar esses aspectos ao outro, promovendo um diálogo que favorece a resolução de conflitos e fortalece relações mais genuínas e dialógicas. Nesse sentido, as competências de *empatia e cooperação*, previstas na BNCC, são potencializadas por meio de interações mais humanas e significativas.

Ao analisar as competências gerais da BNCC sob a ótica da aprendizagem socioemocional, percebe-se uma proposta de desenvolvimento integral do indivíduo, que promove uma vivência coletiva mais consciente e plena. Essa perspectiva se concretiza ainda mais nas práticas pedagógicas que serão abordadas na próxima seção, as quais ilustram importantes iniciativas realizadas nas escolas.

4 A realidade das escolas - práticas possíveis em ASE

Entendendo a importância do desenvolvimento socioemocional desde cedo na vida do ser humano e considerando a possibilidade e responsabilidade da escola em participar desse processo, apresentamos aqui algumas possibilidades de práticas nesse ambiente.

Um dos exercícios que vem ganhando reconhecimento é o *Mindfulness* (do inglês, atenção plena), que, segundo Kabat-Zinn (2020), é uma prática de origem budista, embora não esteja vinculada à religião,

mas sim ao despertar para as próprias emoções, promovendo a harmonia consigo mesmo. Nesse sentido, é possível aplicar a técnica de várias formas, considerando que seu poder reside em prestar atenção de forma consciente em algo, com o objetivo de viver o momento presente sem julgamentos, deixando de lado, tanto quanto possível, os problemas e os acontecimentos do passado e do futuro.

Kabat-Zinn (2020) explica também que a vida se desdobra em momentos e, caso não estejamos presentes em cada um deles, podemos perder o que há de mais valioso: a percepção do crescimento e da transformação. Ao desenvolver a técnica Mindfulness, o praticante pode aumentar sua atenção, disciplina e foco, observar detalhes com mais clareza e expandir seus sentidos (Marodin *et al*., 2020). Além disso, através de técnicas de respiração e meditação, é possível alcançar a autorregulação das emoções, o que contribui para uma vida mais tranquila e um melhor convívio social. Outros benefícios estão relacionados à diminuição da ansiedade, ao aumento dos sentimentos positivos e da autoestima e, quando praticada desde a infância, ao desenvolvimento de um adulto mais equilibrado (Marodin, *et al*, 2020).

Tendo em vista todas essas vantagens, listamos algumas práticas de Mindfulness que podem ser realizadas na escola. A primeira delas, e talvez a mais comum, é a *conscientização da respiração*. Para isso, é necessário orientar a criança a sentar-se ou deitar-se em um local confortável, fechar os olhos e respirar profundamente, percebendo o ar frio entrando pelas narinas, enchendo os pulmões e saindo quente. Pode-se sugerir que o aluno coloque a mão sobre os pulmões para acompanhar o movimento de subida e descida. Qualquer outro pensamento deve ser deixado de lado, concentrando-se apenas no presente e no próprio corpo.

Entretanto, nem sempre uma turma de crianças pequenas ou adolescentes conseguirá focar apenas na respiração. Por isso, é necessário utilizar outras estratégias, uma vez que o Mindfulness não exige necessariamente imobilidade. Outra prática possível é realizar uma *caminhada silenciosa* pelo pátio da escola. Durante o trajeto, os alunos devem concentrar-se nos objetos, sons, cheiros e texturas ao redor. Ao retornarem para a sala, podem discutir suas percepções.

Outra abordagem para trabalhar as emoções na escola é a *cultura maker*. O termo deriva da palavra inglesa *make* (fazer), que pode ser traduzido como "colocar a mão na massa", e refere-se a atividades práticas de criação e construção. A cultura maker baseia-se em quatro pilares:

criatividade (elaboração com as mãos), colaboratividade (resolução de problemas por meio do pensamento coletivo), sustentabilidade (uso inteligente e consciente de materiais) e escalabilidade (possibilidade de reprodução entre os pares) (Saraiva, 2021).

A prática maker promove uma aprendizagem mais dinâmica e significativa, colocando o aluno como protagonista. A partir de propostas do professor, as crianças criam e solucionam problemas, engajando-se em uma atividade que exige concentração plena, o que se alinha diretamente ao conceito de Mindfulness.

Uma das atividades clássicas dessa abordagem é a *construção de maquetes*, em que o estudante organiza, em um espaço físico delimitado, conceitos previamente estudados na teoria. É importante ressaltar que toda prática deve ter intencionalidade pedagógica, ou seja, estar relacionada às habilidades e competências previstas.

Outra ideia relevante é a *transformação de espaços escolares*. Propor que os alunos reorganizem, repaginem ou customizem ambientes, como o pátio, salas ou corredores, traz novas perspectivas ao ambiente escolar. Isso pode ser feito com pinturas, grafites, desenhos, escrita de poemas, reorganização de móveis, criação de jardins ou hortas. Essas atividades estimulam a criatividade e promovem o trabalho colaborativo, onde os participantes exercitam tolerância, respeito, argumentação e justificação de pontos de vista. Essa prática incentiva o desenvolvimento individual em contexto coletivo.

Por fim, destacamos práticas que incentivam as crianças a refletirem sobre seus sentimentos e, assim, desenvolverem o autoconhecimento. A literatura é uma ferramenta poderosa nesse processo, pois apresenta situações vividas pelos leitores e novas possibilidades, propondo reflexões e soluções. Segundo Saraiva (2000, p. 30), "embora seja fictício, o texto literário estabelece correspondência com a realidade factual".

Na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, o livro *Ernesto* (Franco, 2016) pode ser utilizado para discutir temas como *bullying*, julgamento, solidão, tristeza e superação, abordando a história de um personagem que é ora considerado simpático, ora esquisito, levando-o ao isolamento. Já a obra *Pedro vira porco-espinho* (Tokitaka, 2017) apresenta, de forma divertida, as irritações vividas por um menino e as estratégias que ele utiliza para regular sua raiva. Após a leitura, os alunos podem refletir sobre o que os irrita e como podem lidar melhor com essas emoções. É fundamental enfatizar que todos os sentimentos são válidos

e importantes; no entanto, as reações a eles devem ser cuidadosas para evitar consequências negativas.

Em síntese, o Mindfulness, a cultura maker e a literatura são ferramentas valiosas para promover o autoconhecimento, ajudando os indivíduos a compreenderem e lidarem com suas emoções, contribuindo para uma convivência mais harmoniosa em sociedade.

Considerações Finais

A partir do que foi construído, é possível perceber a aprendizagem socioemocional como uma possibilidade de humanização dentro de uma perspectiva ética, pautada na busca e no cuidado consigo e com os outros, alicerçada em uma posição política ativa de quem busca viver melhor em coletividade (Foucault, 2006 apud Gomes, *et al*., 2018).

Essa posição contrapõe a lógica contemporânea da busca incessante pela produtividade. Pelo contrário, direciona o olhar para a ampliação e o aprofundamento da consciência, promovido, por exemplo, pela atenção plena desenvolvida através do Mindfulness.

Conhecer os conceitos e as abordagens relacionados à temática permite dar maior profundidade às discussões em curso, oferecendo suporte teórico para romper preconceitos e superar ideias baseadas no senso comum.

Nesse mesmo viés, de desabrochar um novo momento na educação, recorremos ao que há de concreto e que pode e deve ser utilizado em prol do desenvolvimento da aprendizagem socioemocional: a promulgação da Base Nacional Comum Curricular, que estabelece, em seu texto, a obrigatoriedade do desenvolvimento das competências socioemocionais nas escolas.

Apresentar práticas pedagógicas possíveis constitui um compromisso que permite transitar do campo teórico para a ação prática, evidenciando a viabilidade de implementar propostas voltadas ao desenvolvimento da autoconsciência, da autogestão e das habilidades de relacionamento interpessoal.

Acreditamos na aprendizagem socioemocional como um caminho para a humanização, promovendo uma sociedade que, ao se conhecer mais profundamente, seja capaz de respeitar-se mutuamente, prevenindo, assim, conflitos violentos ou banais.

Referências

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. *Violência nas escolas*. Brasília: UNESCO, 2003.

BARBOSA, A. J. G., SANTOS, A. A. A., RODRIGUES, M. C., FURTADO, A. V., & BRITO, N. M. Agressividade na infância e contextos de desenvolvimento*:* Família e escola. *Psico*, 42, 228-235, 2011.

BRACKET, Marc. *Permissão para sentir.* Rio de Janeiro: Sextante, 2021.

CAMPBELL, F. A., PUNGELLO, E. P., & MILLER-JOHNSON, S. The development of perceived scholastic competence and global self-worth in African American adolescents from lowincome families: The roles of family factors, early educational intervention, and academic experience. *Journal of Adolescent Research*, 17, 277-302, 2002.

CASEL. *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*.

DÍAZ, Ana Gabriela et al. Habilidades socioemocionales en los docentes: educación desde la ética del cuidado de sí. *Praxis & Saber.* Colombia, v. 13, n.34, 2022. Acesso em: 08 mai. 2024.

ESTANISLAU, Gustavo; BRESSAN, Rodrigo. *Saúde mental na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

FRANCO, Blandina. *Ernesto*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2016.

GOMES, Marcel; FERRERI, Marcelo; LEMOS, Flávia. O cuidado de si em Michel Foucault: um dispositivo de problematização do político no contemporâneo. Fractal *Revista de Psicologia* Niterói, RJ, v. 30 n. 2, ago. 2018.

HERSCHMANN, M. *Linguagens da violência*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2000.p. 13-22.

KABAT-ZINN, Jon. *Aonde quer que você vá, é você que lá está*. Rio de Janeiro: Ed. Sextante, 2020.

LEMOS, Guilherme; MACEDO, Elizabeth. *A incalibrável competência socioemocional*. Linhas Críticas, Brasília, vol. 25, jul. 2019.

MARODIN Karin Cristina; LANZANOVA, Luciane Sippert; ROSSI, Taiana Vanessa. Benefícios do Mindfulness para a aprendizagem: uma revisão bibliográfica. *Revista Eletrônica Cientifica da UERGS*, Porto Alegre, v. 6, n.03, p. 216-223

O'CONNOR, E., & MCCARTNEY, K.. Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98, 87-98, 2006.

PEREIRA, C. A. M.; RONDELLI, E.; SCHOLLHAMMER, K. E.; HERSCHMANN, M.Introdução. In: PEREIRA, C. A. M.; RONDELLI, E.; SCHOLLHAMMER, K. E.;

RICARTE, Mirela Dantas. Haas, José Maurício Duarte. *Habilidades socioemocionais, abordagens e contextos*. São Paulo: Hogrefe, 2022.

ROSENBERG, Marschall. *Comunicação não-violenta*. São Paulo: Ágora, 2006.

SARAIVA Educação. *O que é e como desenvolver a cultura maker na educação?*, 2021.

SARAIVA, Juracy Assmann. *Literatura e alfabetização*. Porto Alegre. Artmed, 2000.

SILVER, R. B., MEASELLE, J. R., ARMSTRONG, J. M., ESSER, M. J.. Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationship during the school transition. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60, 2005, 2004.11.003

TOKITAKA, Janaína. *Pedro vira porco espinho*. Perdizes, SP: Jujuba, 2017.

TOUGH, Paul. *Como as crianças aprendem*? Rio de Janeiro, RJ: Intrínseca, 2017.

CAPÍTULO X 10

A VIOLÊNCIA E SEUS EFEITOS NA ESCRITA DE SI: A PESQUISA EM PSICANÁLISE E A CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR

Lisiane Machado de Oliveira-Menegotto
Camila Backes dos Santos
Amanda Thayna Zimmermann

1 Introdução

A nossa preocupação com a escola e com a educação não é recente. Desde os primórdios de nossa formação, pensar formas de aproximar a psicanálise da escola sempre representou uma interrogação, uma espécie de enigma a ser elucidado. A partir do campo da psicanálise, sustentamos a posição de que o sujeito é portador de um inconsciente que pulsa e cujo desejo constitui o seu lugar no mundo e vetoriza as suas relações. Considerando tal posição, a educação pode ser pensada na perspectiva de humanização. O processo de humanização envolve a desbiologização do corpo e, portanto, o ingresso da criança na cultura (Mariotto, 2009). Dessa forma, Mariotto sustenta que cuidar e educar, binômio tão discutido no campo da educação infantil, precisam estar entrelaçados.

Desde Freud, passando por autores contemporâneos, como Kupfer, educar é da ordem do impossível, "educar, ao lado de governar e psicanalisar é uma profissão impossível" (Freud, 2001, p. 361). A afirmação sobre a impossibilidade da educação, mais que indicar um desapontamento e um niilismo, aponta os limites da ação educativa, fazendo lembrar ao educador que seu instrumento da ação educativa não é assim tão poderoso como supunha. Considerar os limites do educar é se colocar a pensar sobre o que possibilita a transmissão. Aprendemos

com Freud que herança vai muito além de receber algo passivamente, mas nos lança em um caminho de apropriação e transformação daquilo que recebemos ativamente. Freud, ao citar Goethe, afirma que "Aquilo que herdaste de teus pais, conquista-o para fazê-lo teu" (Goethe, 1808 apud Freud, 1996, p. 160). A apropriação de uma herança simbólica, nesse caso, vai depender das condições estruturantes do herdeiro, capaz ou não de querer-se herdeiro de determinada transmissão. Dessa forma, quando falamos de transmissão, no campo da psicanálise, lembramos que a educação é um exercício que excede o escolar. Para Lajonquière (1999), educar é possibilitar uma filiação simbólica humanizante, ou seja, é na transmissão de um traço simbólico de filiação que um sujeito em humanização se diferencia de um Outro/outro, abrindo espaço para a socialização. A educação promove, assim, um laço social capaz de sustentar um *ethos* comum.

> Esse comum, porém, na medida em que se firma como simbólico, não retira sua consistência da fixação na positividade de um sentido unívoco, mas, ao contrário, ganha sua força na abertura polissêmica que a linguagem carrega em si (Moschen; Branco; Chrain, 2023, p. 2).

É nessa perspectiva que a articulação com a literatura estará sempre a serviço de uma abertura para amplas possibilidades de sentido, o que justifica, neste estudo, a escolha pelo trabalho com os diários, um gênero literário de autoficção.

Pedroza (2010) destaca que, apesar de Freud não escrever nada específico sobre educação, seus escritos revelam uma preocupação com esse campo do conhecimento. Considerando os princípios freudianos, é por meio da educação que o sujeito passa a habitar o universo simbólico. No entanto, cabe fazer uma breve digressão sobre o que seria esse educar que atravessa a obra de Freud. O conceito está longe da ideia de pedagogizar corpos. É justamente essa questão que nos lançou à busca de argumentos, que estão fora do campo da psicanálise, mas que podem dialogar com ela. Tais discussões foram suscitadas por autores como Foucault, Paulo Freire e Rubem Alves. Foucault (1987), em *Vigiar e Punir*, traçou um comparativo entre as escolas e as prisões, sustentando a tese de que as escolas estão organizadas estruturalmente como um panóptico, para exercer o vigiar e o punir. Desta maneira, a função da educação seria docilizar os corpos, como forma de disciplinamento. Na

mesma esteira, Paulo Freire e Rubem Alves são incansáveis na crítica aos métodos tradicionais adotados pela pedagogia, que são baseados naquilo que Freire (1996) nomeou de ensino bancário, que consiste na mera transferência de conteúdos, estando o aluno na posição de receptor e, portanto, passivo no processo. Para ele, ensinar é algo muito mais amplo e complexo, envolvendo, sobretudo, criar possibilidades para a sua própria produção. Alves (2010) também fez uma feroz crítica aos métodos tradicionais, ainda tão arraigados nas práticas de ensino. Para ele, a escola, por meio do disciplinamento, pode reprimir aquilo que seria o vetor da aprendizagem, que é a curiosidade.

Embora tais autores possam apresentar divergências entre si, há algo em suas teses que converge, no sentido de retirar o aluno da posição de assujeitado, e é justamente neste eixo que a psicanálise propõe um diálogo. A noção de sujeito para a psicanálise é central e articula-se com o desejo e com o laço social. A máxima lacaniana preconiza o sujeito como constituído pela falta, uma vez que sujeito é sempre sujeito do desejo (Lacan, 1953, 1957, 1960/1998), conceito que pode dialogar com a ideia de sujeito que se funda a partir de um horizonte emancipatório.

São esses pontos de convergência que nos colocam diante da inevitável relação entre psicanálise e educação. Considerando, portanto, a importância dessa articulação, que é algo que está sempre em constante construção, propomo-nos a lançar algumas questões acerca de um trabalho de pesquisa que estamos realizando desde 2022, em uma escola de ensino fundamental, situada numa região de periferia, de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre. O projeto de pesquisa em questão está vinculado à Universidade Feevale, especialmente, ao Programa de Pós-Graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social e ao Mestrado de Psicologia.

O recorte da pesquisa, que é objeto de discussão nesse escrito, descortinou os efeitos da violência, quando, em meados de abril de 2023, houve uma série de atentados em escolas do país, fazendo uma alusão, inclusive, ao Massacre de Columbine. Outros atentados viraram notícia no país, como o de Realengo (RJ), em 2011, e o de Suzano (SP), em 2019. Entretanto, em 2023, os atentados e ameaças propagaram-se pelo país por meio eletrônico, gerando um clima de angústia e medo. Diante disso, discutir a cultura de paz e sua relação com a formação de professores é de fundamental importância.

2 O trabalho de pesquisa e sua articulação entre Psicanálise, Educação e a escrita de si

Primeiramente, consideramos importante ponderar a ideia de trabalho de pesquisa. Quando introduzimos o termo trabalho, queremos dar destaque a algo que tem relação com uma construção. Em especial, para nós, que pesquisamos orientadas pela bússola da psicanálise, construir, nesse caso, não é algo que se pode ter como pré-estabelecido. O que gostaríamos de salientar é que a nossa forma de pesquisar poderia ser pensada como uma partida de futebol. Assim sendo, ela envolve um time, um coletivo de pessoas que em conjunto constrói a jogada. Queremos fazer gol, mas sabemos que há múltiplas formas de furar a goleira. Podemos fazer algumas jogadas ensaiadas, mas no ato do jogo, sempre há outras variáveis que farão interferência e que poderão mudar a trajetória da bola. Embora tenhamos um esquema tático, o jogo e as jogadas vão se construindo ao longo da partida. Importante também mencionar que gol está intimamente relacionado com a palavra *goal*, de origem inglesa, e que também pode significar objetivo. Nesse sentido, partimos de um objetivo, criamos esquemas táticos e buscamos, como efeito, a bola na rede. No entanto, ao soar o apito do juiz, que sinaliza o início da partida, poderão surgir outros caminhos para a bola, outros objetivos secundários e outras formas de se relacionar com o objetivo primário. Por isso, damos ênfase ao termo trabalho, porque nunca temos garantias do que encontraremos com a pesquisa em progresso, assim como não sabemos como será o placar do jogo antes que ele termine. A proposta desta metáfora remete a pensarmos que a pesquisa em psicanálise segue um rigor, mas não pode perder de vista a coerência com os princípios da teoria psicanalítica e, portanto, trata-se de uma pesquisa que requer um constante arejamento e que pode se relançar a qualquer momento, dependendo dos efeitos que ela mesma vai produzindo no pesquisador e no pesquisando.

Dito isso, voltemos para a nossa pesquisa... Iniciamos o trabalho, que é objeto de debate neste capítulo, em 2022, momento em que o auge da pandemia de COVID-19 havia passado e estávamos em vias de pensar num desfecho, pelo menos daquilo que entendemos como pandemia, embora o vírus ainda estivesse circulando. Entramos na escola, que é campo empírico de nosso estudo, com o propósito de introduzir o diário como uma forma de escrita de si, com alunos e alunas do terceiro

e do quarto ano do ensino fundamental. Pensamos nessa faixa etária, porque entendemos que a alfabetização é um processo e que pode levar, sobretudo, os três primeiros anos para ocorrer. A proposta foi prontamente acolhida pela escola e tão logo iniciamos a pensar em formas de colocar o estudo em prática. A ideia fundamental era a de convidar os alunos e alunas a produzir uma escrita que estivesse para além do que é proposto pedagogicamente em sala de aula. Tratava-se de ocupar uma folha em branco com aquilo que livremente pudesse emergir do encontro da criança com o papel.

Nesse sentido, não nos interessava fazer uma leitura baseada na gramática da língua portuguesa e sim na gramática do inconsciente, tomando a escrita como linguagem, como algo a ser lido. Ou seja, no próprio ato de escrever há um sujeito que se revela, colocando sempre algo de si, para além daquilo que ele poderia prever anteriormente ao ato de escrever.

Estávamos ancoradas na proposta de dialogar com aquilo que habitava as mentes daquelas crianças. Partimos, ademais, da ideia de que a pandemia também representou um evento traumático para todos nós. Algo que nos lançou ao desafio de produzir novos mapas de viver e estar no mundo. A pandemia foi geradora de inúmeras privações e tais privações precipitaram novas formas de se relacionar com o estudo, com o trabalho e com as relações sociais.

Durante a pandemia, nos aproximamos, enquanto grupo de pesquisa, de estudos que adotaram o diário como um dispositivo de escrita de si. Inclusive, durante o isolamento, lançamos a proposta de escrita de um diário para as pessoas que estavam vivendo em isolamento social. Naquele momento, a pesquisa foi com adultos e consistia em responder algumas perguntas sobre como cada um estava fazendo sua travessia na pandemia. A ferramenta utilizada foi o *Diário Telegráfico para Dias Difíceis* (disponibilizada pelo Project SHARE) que, através da plataforma *Google Forms*, foi amplamente divulgada. A cada dia, pelo período de sete dias, o participante preenchia o diário com seus sentimentos do dia e esperanças para o dia seguinte. Foi uma pesquisa-intervenção, de caráter qualitativo, e que também visou contribuir e auxiliar no campo da promoção da saúde mental. A análise de dados foi inspirada na metodologia de pesquisa em psicanálise, com destaque para elementos que tiveram maior relevo na leitura flutuante das

pesquisadoras. O formulário ficou disponível por 3 meses e obteve 412 respostas.

Essa experiência foi fundamental para pensar no quanto o diário pode ser potente em expressão e elaboração. Nessa perspectiva, o diário pode ser considerado análogo ao brincar, sob o ponto de vista psicanalítico. Para Freud (1920), o brincar é um importante recurso de elaboração de conflitos, tendo também uma importante função na produção simbólica (Rodulfo, 1990). Não é à toa que o brincar está presente na psicanálise de crianças.

Ademais, pautamo-nos na ideia de que escrever tem uma função libertadora, justamente, por sua condição elaborativa. Assim, o diário foi pensado, considerando a importância de uma escrita livre, análoga ao conceito de associação livre, cunhado por Freud (1912), autoral e testemunhal, que se produz numa condição de *falar com*, ou seja, de uma demanda que é produzida e, por sua vez, se desliza em direção a um desejo de interlocução.

Buscando mais aproximações com o brincar, propusemos aos alunos e alunas de terceiro e quarto ano do ensino fundamental confeccionar o seu próprio diário. Afinal, o trabalho artesanal é uma característica importante do trabalho psíquico e de escrita. O ato de confeccionar, impregnado de investimento libidinal, nos pareceu uma ideia de criar uma moldura para a expressão subjetiva. Assim, o diário se configuraria em algo que vai além do puro material, podendo ser reconhecido como um espaço transicional, como diria Winnicott (1975), ou seja, um espaço potencial e que se traduz como intermediário entre o dentro e o fora. É nesse espaço que germina a linguagem e a criatividade.

Portanto, confeccionar o diário, nos pareceu uma forma de montar, costurar e inaugurar um lugar.

O grupo de pesquisa, primeiramente, buscou tutoriais de confecção de cadernos. Assim, inspirado em vários modelos, o grupo foi criando o nosso caderno. Para isso, utilizamos uma folha de papel Kraft para a capa e folhas de ofício A4 para as páginas, sendo todas elas utilizadas na horizontal e dobradas ao meio. Para unir as folhas, usamos uma técnica de costura com a ajuda de uma agulha e de uma corda encerada. O caderno era fechado com um elástico, que carregava uma chave de E.V.A., simbolizando o caráter íntimo e privado daquele caderno. Para demarcar os dias, utilizamos um carimbo com um formato de dia, mês e ano, para que as crianças preenchessem nos dias que registrassem

algo no diário. Essa ideia de customização nos parecia uma forma de eles confeccionarem um caderno, considerando os aspectos singulares. Assim, a capa poderia ser feita da forma como cada um desejasse.

Para ter maior aproveitamento da nossa manhã com as crianças, encontro que fora previamente combinado com a coordenação pedagógica da escola, já separamos os materiais, considerando o número de crianças. Chegando na sala de aula, nos apresentamos, conversamos sobre diários, perguntamos se eles conheciam e sabiam para que servia, trouxemos exemplos de diários na *literatura infantojuvenil, tais como O diário de um banana* e *O diário de uma princesa desastrada* e, por fim, convidamos a turma a confeccionar os diários. A estrutura física da sala de aula nos beneficiou, pois, as crianças se sentavam em grupos, em torno de mesas redondas e nos dividimos para acompanhar cada grupo nas mesas. Assim, também fomos estreitando vínculos e acompanhando as crianças nessa tarefa. As crianças nos receberam de forma carinhosa e receptiva e, prontamente, aderiram à tarefa, cada criança ao seu modo, sendo que algumas precisaram ser mais auxiliadas, outras precisaram de maior incentivo e outras já se mostravam com maior autonomia. As crianças que já se mostravam mais autônomas ofereceram ajuda a seus colegas, colaborando para uma manhã de trabalho ainda mais acolhedora. Entendemos também que aquela prática de coleguismo era algo incentivada pela escola. Com relação à tarefa em si, cada criança confeccionou o seu próprio diário e finalizou fazendo a customização do mesmo.

Ao final da atividade, convidamos os alunos e as alunas a registrarem o que considerassem importante ao longo de uma semana e combinamos que na semana seguinte voltaríamos para ver com eles como tinha sido a experiência. O registro, nesse sentido, era livre, podendo ser escrita, desenho, recortes, colagens, enfim, qualquer forma de expressão. Retornamos na data combinada e o grupo de pesquisa foi recebido com muito entusiasmo pelas crianças. Perguntamos se eles emprestariam os diários para nós vermos o resultado, deixando claro que não era uma obrigação e sim uma autorização que eles estariam dando para nós. Assim, algumas crianças concederam essa permissão e outras optaram por não mostrar.

Este estudo iniciou-se em 2022 com uma turma de terceiro ano. Em 2023, o trabalho foi retomado na mesma turma, que estava, portanto, no quarto ano. Com eles, refizemos o diário desde a sua confecção e

propusemos uma nova inserção, com esta mesma prática, em uma nova turma de terceiro ano. Em 2023, casualmente, a nossa ida à escola, para a realização desses encontros, coincidiu com os atentados que ocorreram em escolas, nos meses de março e abril, além de ameaças a novos atentados.

É importante evocar a lembrança destes ataques que ocorreram nas escolas, embora o seu caráter brutal e violento nos produza um desejo de esquecê-los. O primeiro ataque registrado ocorreu em março de 2023, em uma escola estadual de São Paulo. Neste episódio, um aluno de 13 anos, do 8° ano, esfaqueou quatro professores e um aluno. Uma das professoras e a principal vítima veio a óbito. Conforme testemunhas, ela havia separado uma briga entre este aluno e um dos seus colegas. A briga iniciou devido a falas racistas do autor das facadas, que já dava sinais de comportamentos violentos na escola em que estudava anteriormente e em suas redes sociais compartilhava conteúdos suspeitos que envolviam armas de fogo.

Em torno de uma semana após este primeiro episódio, em Blumenau, Santa Catarina, foi noticiado que um homem, de 25 anos, pulou o muro de uma creche da rede particular e feriu com uma machadinha, as crianças que estavam brincando no pátio. Quatro delas, com a idade de quatro a sete anos foram mortas neste ataque, espalhando, novamente, uma onda de inseguranças e temores entre crianças, jovens e familiares.

Em meio a estes episódios, começaram a surgir boatos, que foram alimentados pela mídia, que um novo ataque ocorreria a escolas, desta vez, em caráter nacional, mais precisamente, no dia 20 de abril, como uma espécie de homenagem ao Massacre de Columbine, que ocorreu nesta mesma data, em 1999, no Estado de Colorado/EUA. O atentado teve repercussão internacional e provocou a morte de 12 alunos e um professor, além de mais de 20 pessoas feridas. Infelizmente, para alguns grupos extremistas, os autores desses ataques são considerados heróis e, portanto, fonte de inspiração. Diante desses rumores, as escolas, juntamente com os órgãos de segurança municipal, tomaram medidas para que tais ataques fossem evitados. Embora algumas escolas não tenham cancelado as aulas, muitas famílias optaram por deixar os filhos em casa. A escola que é campo empírico de nosso estudo decidiu pelo não cancelamento das aulas e, como estratégia de intervenção, realizaram um trabalho de sensibilização em torno da paz com todas as crianças.

Entretanto, mesmo que a escola tenha feito um esforço para dar outros significados às relações e incluir a paz como um elemento que pode ser cultivado na relação com o outro e deve ser objeto de intervenção escolar, percebemos que o clima produzido pelos atentados e pelas ameaças tinha se instalado entre as famílias e, sobretudo, entre as crianças. Nesse sentido, não somente os diários se prestaram a ser molduras para a expressão das angústias, mas também o próprio processo de confecção dos diários, momento em que as pesquisadoras estiveram com eles, de forma próxima e atenta, constituindo um espaço propício para que eles falassem sobre essas e tantas outras coisas. Registros de medo e de pedido de socorro foram evidenciados em alguns diários, além de conversas em torno da confecção dos diários. As crianças foram apresentadas pelas pesquisadoras como assustadas com relação aos atos de violência que estavam circulando na cena midiática. A seguir, vamos nos ocupar de desenvolver um pouco mais sobre os efeitos destes atentados, além de pensarmos também sobre o atentado como um efeito.

3 Sobre violência na escola: os atentados poderiam ser considerados uma tragédia anunciada?

Antes de seguirmos com o raciocínio proposto neste item, é importante considerar que o conceito de violência, como nos pontuam Assis, Njaine e Marriel (2023), é complexo e multicausal, sendo um fenômeno que, numa perspectiva dialética, atinge e é produzido pelas pessoas, grupos e instituições. A Organização Mundial da Saúde (WHO, 1996) define violência numa perspectiva de uso intencional da força física ou do poder, resultando em lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

Escrevendo sobre esse tema, nos ocorreu, de imediato, o massacre numa escola, que ocorreu há mais tempo, precisamente, no dia sete de abril de 2011, em Realengo, no município do Rio de Janeiro. Este atentado foi conduzido por um jovem, de 23 anos, que invadiu a escola Tasso da Silveira e disparou dois revólveres contra diversos alunos. Doze alunos, entre 13 e 15 anos, morreram e mais de 20 outros foram feridos. A história teve o mesmo desfecho de suicídio que o massacre de Columbine. Entretanto, no episódio brasileiro, o jovem agressor gravou vídeos, que antecederam o ataque e insinuaram que ele estaria relacionado

a inúmeros episódios de violência que ele sofrera quando era aluno desta mesma escola. Interessante pensar que essa não é uma narrativa incomum em casos de atentados em escolas. Pessoas, não raras vezes, ex-alunas da escola e que lá retornam, em uma perspectiva de acerto de contas, em decorrência de violências sofridas. Nesse sentido, poderíamos pensar que tais tragédias podem ser, de certo modo, anunciadas?

A prática clínica, no campo Psi, está repleta de relatos de situações de dor e sofrimento vividas dentro dos muros das escolas. São relatos que produzem feridas na subjetividade, afinal, escolas são importantes espaços constitutivos para as crianças. São muitas experiências que fazem parte dos anos de escolarização e que produzem muitas marcas na vida psíquica. Aqui, o nosso foco é pensar nas marcas da violência, na maioria das vezes, cicatrizes que não são vistas a olho nu, mas que geram muitas dores para aqueles que as carregam.

A escola, com o seu caráter disciplinador, desde a sua origem praticou e banalizou uma série de violências. A palmatória, os beliscões, os puxões de orelha, os castigos, como o de ajoelhar no milho, as humilhações, entre outras práticas, fizeram parte do universo escolar por muitos anos, como forma de exercício de poder. Embora, atualmente, tais práticas sejam condenáveis, ainda podemos observar uma lógica disciplinadora e de controle, porém com outras roupagens e, portanto, de formas mais sutis. Aquilo que Bourdieu (1989) chamou de *violência simbólica*, um conceito proposto para compreender a sociedade na lógica da dominação. Sendo assim, a violência simbólica pode ser considerada uma forma de dominação por parte dos professores, que, por sua vez, também estão submetidos a um exercício de poder do sistema escolar como um todo. Essa sutil forma de perpetuar a violência não é rara de ser percebida, por exemplo, no campo da educação infantil, por meio do uso das chamadas cadeirinhas de pensar, como um dispositivo, que, muitas vezes, nem existe fisicamente, mas que serve para isolar uma criança que tenha praticado algo que é considerado errado.

Humilhações e xingamentos também são perpetuados como práticas disciplinares, além das advertências e expulsões. Não pretendemos aqui discutir as práticas em si, mas entender que a lógica foucaultiana de vigiar e punir ainda é vigente e acaba por reproduzir um ambiente em que pouco se confere um espaço para escutar o que as crianças e os jovens têm a dizer sobre a dinâmica das relações. Além disso, o furor disciplinar ofusca o princípio da escola que é a educação.

Aqui, o termo educação é trazido no sentido de humanização e não apenas de transferir um conhecimento, que está pautado num currículo.

O ato de humanizar requer conduzir os alunos pelo caminho das palavras e, para tanto, é preciso que haja permanentes espaços de fala e de escuta. É, portanto, supor que, estando em processo de constituição subjetiva, crianças e adolescentes precisam ser acolhidos. Sendo assim, se há um lugar que a escola não pode ocupar é o de reproduzir as violências que são praticadas fora dela. Apesar de parecer fácil falar, esquivar-se de responder desde o lugar da violência é algo complexo. Discutir esse tema nos levaria a refletir sobre o lugar do professor, que é o agente que permanece a maior parte do tempo com os alunos. Como mencionamos anteriormente, a violência é algo que inevitavelmente faz parte do ambiente escolar.

A história da instituição escolar nos revela que práticas de violência eram, além de comuns, banalizadas, na relação dos professores com os alunos. Considerando o Brasil, suas desigualdades sociais e a violência que atravessa todos os estratos da sociedade, devemos também incluir suas incidências e repercussões no ambiente escolar. Ademais, seria ingênuo da nossa parte se não considerássemos o quanto o professor também é alvo de múltiplas violências, seja pelo abandono, seja pela precarização do trabalho, seja pelo frágil reconhecimento financeiro e social, ou seja, aquilo que Ristum (2023) chamou de deterioração da situação profissional do professor. O professor é um agente de cuidado e de educação, mas quem cuida do professor? Essa é uma questão que ressoa em nossos ouvidos e que vamos desenvolver melhor no próximo item, sem antes considerar que, apesar de a violência insistir no espaço escolar, o compromisso da educação é com a paz.

Crianças e adolescentes precisam de um ambiente organizado e, certamente, de rigor e disciplina, mas sem cair na armadilha de um viés disciplinador calcado nos pressupostos de vigiar e punir. Disciplina não deveria ser sinônimo de calar o sujeito e sim de uma construção diária, onde o falar e o escutar sejam práticas cotidianas. Nesse sentido, práticas de escuta ativa, por exemplo, podem representar acolhimento não somente para aquele aluno que está em sofrimento, mas também para aquele que está envolvido em situações de violência, como autor. Apesar de ser corriqueiro escutar que os alunos, considerados problema, são aqueles que não param quietos e que recebem o rótulo de indisciplinados, o perigo pode estar naqueles alunos que estão

em silêncio e isolados. A escuta ativa, nessa perspectiva, tem que ser sensível para captar sinais sutis de sofrimento, pois esses sinais podem ser pequenos anúncios, na sua versão mais radical, de tragédias que estão por vir.

4 Cultura de paz e formação de professores: que "armas" a escola precisa?

Em junho de 2023, foi divulgada pelo site Folha de São Paulo matéria intitulada *Metade da população brasileira defende que professor deve saber usar arma, diz pesquisa*, que abordava uma pesquisa feita pelo Instituto IDEA com a população brasileira que defendia a ideia de que professores, coordenadores e inspetores escolares deveriam receber treinamento para lidar com armas em caso de ataque a escolas, o que poderia coibir o ataque às escolas. No entanto, o que preconizamos é justamente o oposto, que a educação está a favor e a serviço de uma humanização que desconsidere totalmente uma resposta bélica a um ataque bélico. O que entendemos é que os professores são agentes de referência para crianças e jovens e precisam exercer o ofício com um olhar que vai para além do pedagógico - promovendo o que propomos como humanização no laço social.

Quando falamos em educação, é comum lembrarmos do imenso abismo entre os saberes e os fazeres. São muitas teorias que são produzidas em torno das mais variadas realidades vividas pelas escolas, mas nem sempre tais teses, embora tenham um significativo compromisso social, penetram nos poros das escolas e pulsam nas políticas de ação. Afinal, para colocar as teorias em prática, é necessário capital humano, que esteja sensível aos saberes que são produzidos academicamente. Para tanto, é preciso fazer uma verdadeira aposta nos professores, tomando-os como educadores, como afirma Tião Rocha (2007), no Programa Roda Viva, transmitido pela TV Cultura. Educadores não só ensinam, mas também aprendem! Os docentes são agentes de referência de crianças e adolescentes e não apenas portadores de um dado conhecimento, conforme sua formação acadêmica.

O título deste último item de nosso escrito sugere uma ressignificação da proposta de armar os professores para protegê-los, que circulou nas mídias, a exemplo da referida reportagem, após os atentados ocorridos no início do ano letivo de 2023. Essa proposta segue a mesma lógica das

ideias de colocar detectores de metais nas entradas das escolas e de policiar a escola. Entendemos que tais proposições são criadas de forma apressada, sem levar em consideração as pluralidades contextuais. Além disso, não estariam elas ferindo justamente os princípios da educação? Não seriam formas de darmos um testemunho de que falhamos enquanto educação?

A nossa discussão segue um caminho que busca soluções para o problema da espiral da violência nas escolas. Destacamos a palavra caminho, por nos remeter à obra *Las palabras andantes*, de Eduardo Galeano, livro lançado em 1993. Galeano cita Fernando Birri e sua fala sobre o valor da utopia, como algo que está sempre despontando no horizonte. À medida que nos aproximamos, ela se afasta, tornando-a sempre inalcançável. Dessa forma, a utopia exerce a função de sempre nos manter caminhando. Inspirados nessas palavras, entendemos que o caminho, que aqui nos propomos a trilhar, consiste em "armar" as escolas, principalmente, os professores. No entanto, as armas aqui propostas dizem respeito a investir no corpo docente, como forma de protegê-los, bem como proteger os alunos. Armar, aqui, também evidencia o sentido de criar, de compor, de construir junto. Portanto, o que trazemos como proposição está longe de se configurar em uma cartilha e sim em algo que se constrói com a comunidade escolar, considerando as suas particularidades.

Novamente, precisamos retornar a um ponto central de nosso argumento, que consiste em pensar na lógica da educação e não do ensino. Educar faz referência ao processo de humanização, como propõem Mariotto (2009) e Lajounquière (1999), enquanto ensinar faz referência a conteúdos a serem transmitidos. Assim, ao educar, assumimos um compromisso com a formação humana, de forma integral. Não é à toa que o Ministério da Educação tem juntado esforços ao longo de muitos anos de sedimentar elementos transversais ao currículo, tais como ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho, consumo, pluralidade e cultura. Nessa perspectiva, é necessário produzir uma guinada na formação dos professores, que por ora ainda é norteada pelo viés conteudista. É, portanto, necessário incluir um olhar que vai além do pedagógico e que dê sustentação a uma relação mais dialógica com os alunos e suas famílias.

É nessa lógica que entendemos a importância de a escola criar programas de cultura de paz. Considerando a cultura de paz um

movimento, podemos situá-la como ganhando maior destaque, no final do século passado, a partir da implicação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) com os direitos humanos. Não é preciso citar a Declaração dos Direitos Humanos (1948), para compreender a importância de assegurar a dignidade e o valor do ser humano. É de acordo com este princípio fundamental que a cultura de paz se sustenta como movimento. Entendendo a escola como um espaço atravessado pela violência, pensar uma torção é indispensável.

A cultura de paz é essencial na formação de professores, pois ajuda a cultivar valores de respeito, empatia e resolução de conflitos nas salas de aula. Segundo a UNESCO,

> [...] a cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, uma cultura que respeita todos os direitos individuais que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis" (UNESCO, 2010, p. 245).

Os professores são referências para os alunos e costumam imprimir importantes marcas na vida dos estudantes. Tognetta (2010) cita que é no ambiente escolar que muitas relações são construídas e estabelecidas. A escola, nessa perspectiva, pode ser considerada um campo de possibilidades para a promoção de relações éticas, pela via das relações entre pares, por meio da mediação dos educadores.

Segundo Roldão (1998), o professor tem um compromisso com a ensinagem. Freire (1996), nesse sentido, propõe que o ensino não pode ser reduzido ao pedagógico, uma vez que ele deve abranger também a formação moral do educando. Este ponto é central, uma vez que destaca a importância do vínculo entre professores e alunos. É mediado pelo vínculo que muitas situações de violência podem ser lidas pelos professores, mesmo que elas sejam sutis, visto que nem sempre as crianças possuem um aparato simbólico suficiente que dê sustentação às palavras. Sendo assim, por vezes, um gesto, um desenho ou um comportamento pode ser considerado um pedido de ajuda.

O diário, dispositivo metodológico utilizado por nós, demonstrou ser uma interessante proposta de aproximação do universo subjetivo dos

alunos. A perspectiva de se proporcionar um espaço para uma escrita livre pode representar uma forma de convidar a criança e o jovem a confiar na escola como um lugar de endereçamento de angústias, medos e sofrimentos. Isso não significa que o professor deve responder desde esse lugar de endereçamento, mas sim, que ele pode ser um agente em quem o aluno pode confiar, como alguém que pode escutar, compreender e dar os encaminhamentos necessários, no sentido de cuidar dos alunos.

Nesse sentido, trabalhar na perspectiva de formação de professores, nos parece fundamental, uma vez que partilhamos da ideia de Pedroza (2010) de que a qualidade do professor, como principal agente da educação, no território escolar, define a qualidade da educação. Para tanto, é necessário retomar as contribuições do educador português António Nóvoa (1992), que pavimentaram o caminho percorrido pelos trabalhos sobre formação de professores, divorciando-se de uma perspectiva técnica da formação. Para ele, a formação de professores passa, necessariamente, pela lógica de se pensar a profissão docente. Nesse sentido, Nóvoa (1992) resgata o humano do docente, ao destacar que o professor é primeiramente uma pessoa, que porta uma experiência e que precisa construir uma reflexividade crítica acerca de sua prática. Esse autor também relaciona a formação de professores com o desenvolvimento pessoal, no sentido de produzir a vida do professor, com o desenvolvimento profissional, na medida em que se produz a profissão docente e com o desenvolvimento organizacional, na perspectiva de produzir a escola.

Não é difícil de se engajar às ideias propostas por Nóvoa (1992), uma vez que elas convergem com a interface entre psicanálise e educação. Num raciocínio semelhante, destacamos as proposições do psicanalista Voltolini (2023). Para ele, são raros os momentos em que os professores são escutados em seus percursos formativos. Quando é escutado, em geral, o professor é endereçado a cumprir uma função eminentemente técnica. O trabalho docente envolve uma implicação subjetiva do professor. Nesse sentido, não haveria como ignorar a importância de se trabalhar em torno dos efeitos dessa implicação. Trata-se daquilo que Voltolini chamou de formação significante dos professores.

Entendemos que, ao dar esse lugar aos professores, poderemos produzir efeitos na relação entre professor e aluno. Com os diários, aprendemos a importância de criar espaços de expressividade para o aluno e, escrevendo sobre o tema, nos damos conta de que essa metodologia também poderia ser aplicada aos professores, como

forma de eles também terem um espaço de encaminhamento de suas angústias e conflitos. A pesquisa em psicanálise, justamente, possibilita esses desdobramentos e arejamentos, de modo que uma pergunta vai sendo respondida por tantas outras e é nessa perspectiva que seguimos em frente.

Considerações Finais

Embora estejamos em um momento de concluir, cabe mencionar que esse trabalho nos convoca a seguir nos questionando. Violência é um fenômeno que carrega muita complexidade e, portanto, não podemos reduzir o seu combate à escola. São muitos fatores que estão associados à violência, mas certamente, a educação nos parece um terreno fértil para pensarmos uma torção nessa lógica, no sentido de produzir uma cultura de paz.

A cultura de paz também é algo complexo e que, certamente, requer um trabalho coletivo. A partir do provérbio africano, lembramos que é preciso toda uma aldeia para educar uma criança. Ainda assim, consideramos a escola como um espaço potencial para provocar esse discurso dentro e fora de seus muros. Isso requer um esforço de sustentação ao trabalho do professor, ao qual, por sua vez, entendemos ser importante incluir outras disciplinas, tais como a psicanálise e a antropologia, para produzir diálogos com a educação.

O nosso exercício de escrita de um caminho para pensar a educação e sua relação com a psicanálise segue a partir dos efeitos dessa e de outras pesquisas. Estamos instigadas a pensar em um trabalho que esteja sustentado na ideia de prevenir a violência. Prevenir, aqui, remete ao verbo "venir", presente nas línguas espanhola e francesa. Sendo assim, "pré venir", seria uma espécie de "ver antes", não no sentido de uma determinação causal, mas no sentido de pensar o processo de humanização, inerente à educação, como algo que funda uma ética da paz e que, portanto, deveria ser a bússola que orienta o trabalho na escola.

Referências

ALVES, Rubem. *Pinóquio às avessas*. Campinas: Verus, 2010.

ASSIS, Simone Gonçalves de; NJAINE, Iúri; MARRIEL, Érica Fernandes. *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, CDEAD/ENSP, 2023.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1989.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREUD, Sigmund. Além do princípio do prazer. In: STRACHEY, James (Ed.); SALOMÃO, Jayme (Trad.). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas e completas de Sigmund Freud*. v. XVIII. Rio de Janeiro: Imago, 1920.

FREUD, Sigmund. Recomendações ao médico que pratica a psicanálise. In: SOUZA, Paulo Cesar de (Trad.). *Sigmund Freud Obras completas: Observações psicanalíticas sobre um caso de paranoia relatado em autobiografia (O caso Schreber), artigos sobre técnica e outros textos (1911-1913)*. v. X. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. (Originalmente publicado em 1912).

FREUD, Sigmund. Totem e Tabu. In: STRACHEY, James (Ed.); SALOMÃO, Jayme (Trad.). *Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas e completas de Sigmund Freud*. v. XIII. Rio de Janeiro: Imago, 1996. (Obra original publicada em 1913).

GALEANO, Eduardo. *Las palabras andantes*. Espanha: Siglo XXI Ediciones, 1993.

KUPFER, Maria Cristina. *Educação para o Futuro: psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2001.

LACAN, Jacques. A instância da letra no inconsciente ou a razão desde Freud. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 496-533. (Obra original publicada em 1957).

LACAN, Jacques. Função e campo da fala e da linguagem em psicanálise. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 238-324. (Obra original publicada em 1953).

LACAN, Jacques. Subversão do sujeito e a dialética do desejo no inconsciente freudiano. In: *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998. p. 807-842. (Obra original publicada em 1960).

LAJONQUIERE, Leandro de. *Infância e ilusão (psico)pedagógica: escritos de psicanálise e educação*. Sao Paulo: Vozes, 1999.

MARIOTTO, Maria Celina. *Cuidar, Educar e Prevenir: as funções da creche na subjetivação de bebês*. São Paulo: Escuta, 2009.

MOSCHEN, Simone; BRANCO, Guilherme Castelo; CHRAIN, Marilise. O ensino como ato poético. *ETD- Educação Temática Digital*, Campinas, São Paulo, v. 25, n. 00, p. e023005, mar. 2023.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948.

PEDROZA, Regina Lucia Sucupira. Psicanálise e educação: análise das práticas pedagógicas e formação do professor. *Psicologia da Educação*, São Paulo, n. 30, p. 81-96, jun. 2010.

RISTUM, Marilena. Violência na escola, da escola e contra a escola. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; et al. *Impactos da violência na escola: um diálogo com professores*. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, CDEAD/ ENSP, 2023.

ROCHA, Tião. Roda Viva. São Paulo: TV Cultura, 2007.

RODULFO, Ricardo. *O brincar e o significante- um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ROLDÃO, Maria do Céu. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. *Revista da ESES*, n. 9, Nova Série, p. 79-87, 1998.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino. *Um panorama geral da violência... e o que se faz para combatê-la. Série Desconstruindo a violência na Escola: os meus, os seus e os nossos bagunceiros*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

UNESCO. *Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo*. Brasília, São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

VOLTOLINI, Rinaldo. Por uma formação significante dos professores. In: SOUSA, Fernando Henrique de; et al. *Inclusão social e diversidade na educação: desafios do mundo atual*. Cajazeiras/PB: AINPGP, 2023. p. 173-193.

WINNICOTT, Donald Woods. *Objetos transicionais e fenômenos transicionais*. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Trabalho original publicado em 1971).

WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). *Global consultation on violence and health.Violence: a public health priority*. Geneva: (document WHO/EHA/SPI.POA.2).

CAPÍTULO XI 11

EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA FORMAÇÃO DOCENTE

Viviane Cristina de Mattos Battistello
Lucas Souza dos Santos

1 Introdução

Episódios de violência e desrespeito no contexto escolar brasileiro têm sido frequentemente divulgados nas mídias, causando medo e insegurança em um local que tem como premissa a proteção, a segurança, as aprendizagens e a formação intelectual. As pesquisas apontam que as violências nem sempre são físicas, "casos de violência psicológica são bem mais comuns e menosprezados, pois constantemente são julgados como brincadeiras" (Souza, 2019, s/p), mas que se configuram como *bullying* no ambiente escolar.

> Compreende-se ser de suma importância que os estudantes se sintam seguros e acolhidos na escola e que esse tema seja abordado nas escolas, por meio de projetos de prevenção e intervenção sobre o bullying. E, para que tenham os resultados esperados, estes projetos necessitam do apoio das secretarias de educação, da gestão das escolas e de toda a comunidade escolar por meio de legislação municipal e formação continuada dos profissionais da educação sobre o tema (Brand *et al.*, 2021, p. 2).

Diante desse contexto, pesquisas têm apontado que, em 2019, 81% dos estudantes e 90% dos professores souberam de casos de violência em suas escolas estaduais brasileiras (Souza, 2019). Os índices de

medos e vulnerabilidades elevam a propensão do desenvolvimento de doenças físicas e mentais, abono escolar, evasão e ensino-aprendizagem negativos (Barbieri *et al*., 2021). Tais vulnerabilidades se apresentam disseminadas em diferentes países e com distintos níveis de gravidade, evidenciado por pesquisadores e profissionais de várias áreas.

Outro estudo realizado pela OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (2019), denominada Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Brasil, 2018), apontou o Brasil como tendo um dos índices mais altos do mundo em relação às agressões contra professores; ademais, 28% dos diretores de escolas brasileiras já testemunharam a prática de *bullying* entre os alunos. A pesquisa apontou que as escolas brasileiras apresentam o ambiente mais propício ao *bullying* e à intimidação do que a média internacional (Rezende, 2020).

> O levantamento, divulgado em 2019, consultou 250 mil professores e demais profissionais da educação, incluindo os que cursaram faculdade de pedagogia, psicologia e artes cênicas, em 48 países e regiões. No Brasil, foram entrevistados 2.447 professores da educação básica e 184 diretores de escolas. A média de idade dos profissionais brasileiros é de 42 anos para professores e de 46 para diretores. A carreira é majoritariamente formada por mulheres, que representam 69% do contingente de professores e 77% do total de diretores (Brasil, 2018).

Conforme o artigo 205 da Constituição Federal (Brasil, 1988), a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Diante disso, considera-se que:

> [...] deve-se conscientizar a comunidade escolar e não-escolar sobre as formas da violência e suas consequências na vida do indivíduo, bem como lhe oferecer condições de análise quanto à influência dos inúmeros fatores de violência externos que refletem no comportamento das crianças na vida escolar, fornecendo subsídios para que os educadores identifiquem e busquem minimizar ou solucionar os mesmos, constituindo assim, outras pretensões (Souza, 2008, p. 2).

Salienta-se que "para um bom desenvolvimento escolar é indispensável o pleno desenvolvimento da pessoa. Ou seja, o indivíduo, além de estar capacitado em todas as suas ações, também deve estar plenamente apto nas questões mentais" (Soares, 2022, p. 24). Dito isso, compreende-se que ações violentas, tais como se configuram o *bullying*, implicam nos direitos das vítimas.

Ademais, estudos apontam que o fenômeno da violência afeta decisivamente o cotidiano escolar (INEP, 2021). Contudo, "o aparecimento de leis antibullying nos últimos anos evidencia a preocupação de construir políticas públicas e projetos que assegurem e protejam todo o ambiente escolar das violências" (Soares, 2022, p. 26).

Em 2015, foi sancionada a Lei nº 13.185/2015, que institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática de caráter nacional, com oito artigos de caráter preventivo, que incentivam as escolas brasileiras a realizarem ações eficientes para impedir o *bullying*.

Em 14 de maio de 2018, foi sancionada a Lei nº 13.663/2018, a qual estabelece que todos os estabelecimentos de ensino devem promover, conscientizar e prevenir o combate à violência dentro do ambiente escolar e estimular a cultura da paz.

Desde então, foram acrescentados dois incisos ao art. 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a saber: IX – promover medidas de conscientização, de prevenção de todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*) no âmbito das escolas; X – estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas (Brasil, 1996). Salienta-se que:

> [...] a partir de 2018, foi estabelecida a obrigatoriedade, em todos os estabelecimentos de ensino, da implantação de programas antibullying e de promoção da cultura da paz.[...].Outro ponto importante a acrescentar é referente à capacitação do corpo docente, pois os professores necessitam de formação para conseguir diagnosticar casos de violência nos ambientes educacionais, segundo disposto em lei. Mas a solução mais viável para as escolas seria adotar a cultura da paz, por meio de programas antibullying. Somente dessa forma seria possível reduzir os índices de violência dentro dos ambientes educacionais e beneficiar a própria comunidade no entorno das escolas (Brandt *et al*., 2021, p. 4)

Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre a cultura de paz na perspectiva da educação para a paz, instigando saber como se efetiva a formação de professores como proposta de redução de índices de violência nos ambientes escolares, a partir de pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa e natureza exploratória.

2 A Cultura de Paz e Educação para a Paz

A Cultura de Paz é um conceito que agrega elementos relacionados a "valores, atitudes, comportamentos e formas de vida, que rejeitam a violência e previnem os conflitos", por meio do diálogo entre pessoas, sociedades e países (ONU, 1998). Em consonância com Jares (2002), o conceito de paz apresenta-se como uma estrutura em que as relações sociais têm como principal característica a ausência de todo tipo de violência, estando presentes a justiça, a igualdade, o respeito e a liberdade; portanto, constitui-se como um elo entre o desenvolvimento, os direitos humanos e a democracia.

O termo cultura de paz virou um termo recorrente nas escolas e nas mídias, mas a literatura aponta que esse é um conceito global que começou a se difundir amplamente na Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1984. O evento denominado Comissão Brundtland produziu um relatório, no qual explorou as interconexões entre paz, desenvolvimento sustentável e proteção ambiental, sendo intitulado como *Nosso Futuro Comum*.

Já em 1999, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a primeira década do século XXI como a *Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não Violência para as Crianças do Mundo* (2001-2010). Esse marco representou um compromisso internacional para promover a cultura de paz como um caminho para a construção de uma sociedade mais pacífica e harmoniosa.

Na mesma época, em 1999, também foi adotada e proclamada a Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a qual destacou a necessidade de promover uma cultura de paz através do respeito aos direitos humanos, da igualdade de gênero, da educação, do diálogo intercultural e da não violência. Desde então, a cultura de paz tem sido um tema recorrente nas discussões e ações realizadas em fóruns internacionais, organizações

não governamentais e movimentos sociais. Seu surgimento reflete a necessidade de mitigar conflitos, promover relações pacíficas e trabalhar em conjunto para alcançar um mundo onde a paz seja a base de todas as atividades humanas.

Ressalta-se que a construção de uma cultura de paz é um processo contínuo que requer esforços individuais e coletivos em todos os níveis da sociedade. Diante disso, o conflito:

> [...] não necessariamente é sinônimo de ausência de paz. A cultura de paz busca um entendimento de formas distintas de olhar para o conflito, para os participantes, para as motivações que deram origem ou que contribuem para que haja uma busca de solução, por vezes, de transformação. Após o conflito, o antes não volta a ser como era, mas pode haver um entendimento, novamente, entre as partes, entre os envolvidos, entre os atingidos. O conflito é transformador. A paz é restauradora (Damiani; Hansel; Quadros, 2017, p. 20).

Nesse sentido, considera-se que a educação para a paz é uma vertente educacional da cultura de paz. Apesar de ter sido difusa de estudos europeus e contornos metodológicos da Espanha, no que tange o contexto brasileiro, ainda são incipientes o aprofundamento no âmbito educacional, considerando que a inserção de discussões da Educação para a Paz, na formação de professores, tem o principal objetivo da melhoria da convivência no ambiente escolar e, com isso, sendo importante na prevenção das múltiplas formas de violência escolar, de acordo com Salles e Frazon (2020).

É fundamental que a cultura de paz seja incorporada em todos os níveis da escola, desde a gestão até os educadores e os estudantes. Os profissionais da educação desempenham um papel crucial na promoção da cultura de paz, atuando como mediadores de conflitos, facilitadores do diálogo, modelos de comportamento pacífico e promotores de uma pedagogia baseada na participação e na cooperação, principalmente pela compreensão empática que, conforme abordagem rogeriana, postula aprender a partir do referencial do outro, pela ação do facilitador que deve se colocar no lugar do outro (Rogers, 1977).

Além disso, as escolas devem criar ambientes seguros e inclusivos, em que a diversidade seja valorizada e a violência seja prevenida e enfrentada de forma efetiva. Como exemplo, práticas pedagógicas

pautadas na educação emocional, gestão de conflitos e respeito à diversidade são fundamentais para criar uma atmosfera propícia à cultura de paz. De acordo com Fante e Pedra (2008), a cultura da paz apresenta-se como uma solução para combater a violência em todas as suas formas, reconhecendo nas escolas um papel significativo na redução do *bullying* e de seus efeitos negativos. Os profissionais de educação, especialmente os professores, têm a responsabilidade de cultivar nos alunos valores como solidariedade, tolerância, respeito às diferenças, justiça, cooperação, amizade e amor.

A literatura estudada aponta que uma das estratégias mais utilizadas é a implementação de programas de educação para a paz, que incluem atividades e projetos que promovem a resolução pacífica de conflitos, a empatia, a tolerância, a cooperação e a não discriminação. Esses programas podem abranger desde ações pontuais, como palestras e *workshops*, até a incorporação de conteúdos relacionados à paz e à não violência no currículo escolar.

Desse modo, ao disseminar essas *sementes da paz* desde os primeiros anos de escolarização, os alunos aprendem a respeitar e valorizar as diferenças individuais, resolver conflitos de maneira construtiva e conviver em harmonia. A promoção da paz não se trata apenas de evitar a violência, mas também de construir um ambiente de compreensão, empatia e cooperação. Acredita-se que a educação desempenha um papel fundamental na transformação da sociedade, preparando os indivíduos para serem cidadãos ativos e promovendo a construção de um futuro mais pacífico.

Nesse viés, as práticas pedagógicas focadas na cultura da paz no ambiente escolar podem proporcionar um ambiente seguro, inclusivo e promotor do bem-estar, onde os alunos aprendem não apenas conteúdos acadêmicos, mas também valores e habilidades socioemocionais fundamentais para uma convivência saudável e pacífica, pois a promoção da cultura da paz vai além das ações individuais dos profissionais de educação, visto que envolve também políticas educacionais inclusivas, apoio às vítimas de *bullying*, conscientização da comunidade escolar e parceria com as famílias dos alunos. Juntos, esses esforços podem criar um ambiente propício para a formação de uma sociedade mais pacífica e harmoniosa no futuro.

3 Form(Ação) Docente: A Busca pela Cultura de Paz

Entende-se que o amparo legal visa diminuir os casos de violências dentro das escolas, entretanto, é imperativo refletir acerca da efetividade das leis (Lima, Pereira, Francisco, 2018). Nesse contexto, a pedagogia libertadora compreende a autonomia do estudante como um valor fundamental, reconhecendo a sua capacidade de participar ativamente do processo educacional e exercer sua voz.

Na concepção freiriana, a pedagogia libertadora não apenas ensina, mas também aprende. Não impõe conhecimento, mas o constrói com os alunos, em um processo dialógico e colaborativo. É uma educação que visa à conscientização e à transformação social, permitindo que os estudantes se tornem sujeitos críticos e atuantes na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Nesse sentido, é pertinente a criação e fortalecimento de espaço para que as manifestações dos alunos sejam escutadas, valorizando-as e permitindo que expressem suas opiniões, sentimentos e perspectivas. O respeito, tanto entre professor e aluno quanto entre os próprios alunos, é enfatizado como base para a construção de um ambiente de aprendizagem saudável e inclusivo, destacando a importância do diálogo como um elemento chave para que os professores ajam de forma adequada em situações de desrespeito. Pois, "os atos de *bullying* devem ser tratados por toda equipe pedagógica da instituição de ensino junto com os órgãos responsáveis pela proteção da criança e adolescente" (Soares, 2022, p. 31). A mesma autora afirma que:

> [...] para saber como agir perante ao desrespeito discente, os professores devem possuir uma formação interligada com uma pedagogia libertadora, onde se entende a importância da autonomia, da manifestação, do respeito, na inclusão e principalmente do diálogo com o aluno. As formações iniciais precisam oferecer um preparo psicológico e pedagógico para o futuro educador, para que quando estiver diante de tais situações o mesmo possa lidar de forma justa e dialogal com seus alunos (Soares, 2022, p. 35).

O diálogo se apresenta como uma ferramenta poderosa para compreender as motivações por trás do comportamento discente, para

buscar soluções conjuntas e para promover o entendimento mútuo, visto que, na visão freiriana:

> o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (Freire, 1999, p. 108).

Portanto, proporcionar momentos para a troca de ideias e perspectivas, pois, assim, os professores podem ajudar os alunos a refletirem sobre seus atos, a compreenderem as consequências de suas ações e a desenvolverem habilidades sociais e emocionais. Para isso, conforme a literatura estudada, são necessárias as formações iniciais dos docentes, visto que desempenham um papel fundamental, pois devem oferecer um preparo psicológico e pedagógico para lidar com situações de desrespeito.

É essencial que os futuros professores sejam capacitados a compreenderem o impacto do desrespeito na aprendizagem e no bem-estar dos alunos, e a desenvolverem estratégias de intervenção adequadas para cada situação. Em suma, a formação interligada com uma pedagogia libertadora, que valoriza a autonomia, a manifestação, o respeito, a inclusão e o diálogo, juntamente com um preparo psicológico e pedagógico, tornam os professores mais aptos a lidarem com o desrespeito discente de forma justa e dialogal. Essa abordagem proporciona contribuições para a construção de ambientes educacionais mais saudáveis, cooperativos e propícios à aprendizagem significativa e ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim, o desenvolvimento de projetos políticos pedagógicos que incluam a formação docente para a educação para a Paz, no qual priorize o desenvolvimento de competências socioemocionais nos professores, capacitando-os a criar ambientes seguros e acolhedores para os alunos, tornam-se imprescindíveis. Isso inclui o ensino de competências e habilidades de comunicação, empatia, respeito mútuo e resolução de conflitos, que são essenciais para a construção de relacionamentos saudáveis e pacíficos no contexto escolar.

De acordo com Battistello *et al.* (2021), o conceito de competências e habilidades tem ganhado espaço no contexto educacional nacional, especialmente após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e internacionalmente, associado à proposta de pensar o ensino em uma perspectiva da formação integral. Desse modo, destaca-se "a necessidade de ensinar e aprender diferentes competências conceituais, procedimentais e atitudinais de forma funcional, para poder levar o sujeito da aprendizagem à resolução de problemas reais do cotidiano escolar" (Battistello *et al.*, 2021, p. 98).

Desse modo, a educação para a paz vai além da transmissão de conhecimentos acadêmicos; busca o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, valores éticos e atitudes cooperativas nos estudantes. Ademais, a educação para a paz nas escolas tem sido objeto de estudo e intervenção no campo da educação e outras áreas, com o objetivo de criar ambientes propícios à convivência pacífica, à resolução de conflitos de forma não violenta e ao cultivo de valores fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa.

Em consonância com esses propósitos, tem sido recorrente a aderência de práticas de círculo restaurativo no ambiente escolar. Assim, a ideia é estabelecer um diálogo:

> a partir de constructos de inteligência coletiva, os quais buscam resgatar sujeitos que sofrem com algo ou sujeitos que erram; resgatar o sujeito e evidenciar para aquela micro comunidade ou grupo o nível de desagregação presente, a ponto de um de seus membros agir de modo danoso (Damiani, Hansel, Quadros, 2017, p. 110).

Portanto, conforme os mesmos autores, a partir das operações das inteligências coletivas que ocorrem em momentos de crise e de criatividade, são necessárias para a dissolução de problemas substanciais, pois tais ações potencializam o diálogo autêntico, de modo a (r) estabelecer a paz.

Considerações Finais

A partir da pesquisa bibliográfica, foi possível verificar que a educação para a paz nas escolas leva a benefícios significativos para os estudantes, como a redução do *bullying*, maior engajamento acadêmico,

melhoria do clima escolar e desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, sendo um caminho promissor para a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa, iniciando pela formação das novas gerações.

Diante desse contexto, conclui-se que a cultura de paz nas escolas é um esforço coletivo, com amparo legal, que visa transformar as instituições educacionais em espaços de convivência pacífica, aprendizado colaborativo e resolução de conflitos de forma não violenta. Porém, a educação para a paz torna-se pertinente na formação da equipe de docentes, de modo a capacitá-los para os desafios enfrentados no cotidiano escolar, na busca de transformar a escola em um ambiente de sensibilização e convivência menos violenta, através da construção de espaços que proporcionem uma pedagogia libertadora.

Referências

BARBIERI, B. da C.; SANTOS, N. E. dos; AVELINO, W. F. Violência escolar: uma percepção social. *Revista Educação Pública*, v. 21, n. 7, 2 mar. 2021.

BATTISTELLO, V. C. de M. et al. Inclusão e Formação De Professores: Competências Socioemocionais para a Práxis Pedagógica. In: ALMEIDA, M.; KENJI, D.; ANDRADE, C. R. dos S.; ANDRADE, G. K. M.; BATTISTELLO, V. C. de M. (Org.). *Interfaces da Educação: Perspectivas e dimensões teórico-práticas*. São Paulo: Editora Na Raiz, 2021, p. 89-110.

BRANDT, A. G.; PADILHA, P. S. da S. *Bullying*: legislação, políticas de prevenção e intervenção no contexto escolar. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, Seção 1, p. 1, 15 maio 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Talis)*. Tradução de Teaching and Learning International Survey. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Bullying e violência: desafios nas escolas brasileiras*. 2021.

DAMIANI, S.; HANSEL, C. M.; QUADROS, M. S. P. de. *Cultura de paz: processo em construção*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2017.

FANTE, C.; PEDRA, J. A. *Bullying escolar: perguntas e respostas*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

JARES, X. R.; MURAD, F.; MARTINS, I. P. de. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, R. A. S. de; PEREIRA, C. A. A.; FRANCISCO, A. L. F. Reflexões sobre a Lei nº 13.185/2015 e o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). *Revista Ibero-Americana de Ciências Humanas*, v. 5, n. 2, p. 329-345, 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*. 1999.

REZENDE, V. Escolas brasileiras têm mais bullying do que a média internacional. 2020.

ROGERS, C. R. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

SALLES, V. O.; FRASSON, A. C. Educação para a paz na formação de professores: uma análise da produção científica sob a ótica do methodi ordinátio. *Publicação UEPG: Ciências Sociais Aplicadas*, v. 28, 2020.

SILVA, F. R. da; ASSIS, S. G. Prevenção da violência escolar: uma revisão da literatura. *Educação e Pesquisa*, v. 44, 2017.

SOARES, R. da S. *Bullying e as práticas docentes: a saída para educar para a paz*. 2022.

SOUZA, L. Violência contra professores e alunos cresce na rede pública paulista. *Agência Brasil*, 2019

SOUZA, M. R. Violência nas escolas: causas e consequências. *Caderno Discente do Instituto Superior de Educação*, 2008.

CAPÍTULO XII 12

CONTEXTO DO ENSINO RELIGIOSO EM NATAL-RN NO PERÍODO PANDÊMICO: COMO FICAMOS DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19?

Andreza Patrícia de Azevedo Ferreira

1 Introdução

A pandemia de COVID-19 provocou transformações significativas na educação global, exigindo respostas emergenciais para garantir a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Em Natal-RN, assim como em outras regiões do Brasil, o impacto foi intenso, especialmente no campo do Ensino Religioso. Este capítulo apresenta parte de uma pesquisa realizada em 2023 no município, com o objetivo de analisar as mudanças e adaptações nas práticas pedagógicas, o uso das tecnologias digitais e a atuação dos professores diante dos desafios impostos pelo ensino remoto emergencial.

A transição repentina para o ensino remoto evidenciou fragilidades estruturais e ressaltou a necessidade de um ensino mais humanizado, mesmo mediado por tecnologias. A adoção de ferramentas digitais ocorreu de forma acelerada, muitas vezes sem o preparo adequado dos docentes, o que motivou reflexões sobre a prática pedagógica e a importância de uma comunicação ativa entre professores, estudantes e a comunidade escolar. Nesse cenário, o papel do professor de Ensino Religioso foi profundamente impactado, exigindo reformulações metodológicas e sensibilidade diante das desigualdades sociais acentuadas pela pandemia.

O estudo destaca o papel estratégico do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE-Natal) como agente fundamental na formação

continuada dos professores e na integração de tecnologias educacionais. Através de iniciativas como o ProInfo, o NTE contribuiu para a informatização das escolas públicas e o fortalecimento da competência digital docente. Além disso, o uso do WhatsApp como ferramenta pedagógica ganhou centralidade no processo de ensino, especialmente em contextos marcados pela precariedade no acesso a recursos tecnológicos, tornando-se um importante meio de manter o vínculo com os alunos e promover interações significativas.

Por fim, a pesquisa enfatiza a relevância das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no contexto educacional, ressaltando que, embora indispensáveis no cenário pandêmico, elas devem estar a serviço de uma educação crítica, inclusiva e centrada no ser humano. No Ensino Religioso, a integração consciente das TICs pode ampliar o diálogo com as diversidades culturais e religiosas, promovendo aprendizagens mais significativas. O texto também analisa as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Natal/RN no que tange à aplicação das tecnologias durante o ensino remoto, evidenciando os desafios enfrentados pelos educadores e a necessidade de políticas públicas que garantam condições equitativas para o ensino de qualidade.

2 Desafios da educação com foco no aluno: aspectos pedagógicos

> Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento (Freire, 2013, p. 47).

A partir da reflexão de Paulo Freire, entende-se que o fazer pedagógico deve estar fundamentado na coletividade e na escuta sensível às demandas do alunado. O educador, ao assumir o papel de mediador, promove a autonomia dos estudantes e contribui para a construção de um conhecimento significativo e relevante. Freire propõe uma educação dialógica, em oposição ao modelo "bancário", no qual o professor apenas deposita conteúdos nos alunos, sem interação ou

reflexão (Freire, 1987). Ao invés disso, ele defende que o professor deve problematizar a realidade, estimulando nos educandos uma consciência crítica a partir do contexto em que vivem.

O diálogo, para Freire, é essencial no processo educativo. Ele o define como a capacidade de olhar e interessar-se genuinamente pelo outro, especialmente aquele que pensa diferente. Essa perspectiva valoriza a troca de saberes como parte fundamental do ato de educar, reforçando a importância da escuta e da construção conjunta do conhecimento. Sendo patrono da educação brasileira, Freire apresentou em suas obras uma profunda preocupação com a qualidade da educação e os desafios enfrentados no cenário educacional do país, destacando a importância da valorização da dignidade humana e da liberdade de pensamento.

Durante a pandemia de COVID-19, o papel do diálogo e da sensibilidade docente ficou ainda mais evidente. Muitos educadores recorreram às ferramentas disponíveis para manter vínculos afetivos e pedagógicos com seus alunos, mostrando que o ato de educar, além de intelectual, é também um ato de amor. A proposta de uma educação crítica e transformadora exige, segundo Freire, práticas pautadas no respeito, na paciência, na humildade e no exercício contínuo da alteridade, fortalecendo a formação de sujeitos conscientes e engajados com a transformação da realidade.

3 Mudanças na sociedade? Vamos em frente!

Ao longo do tempo, as tecnologias transformaram significativamente diversas atividades cotidianas, como a forma de pedir refeições, consumir entretenimento e realizar transações bancárias (Pungens; Habowski; Conte, 2021). No entanto, ao voltarmos nosso olhar para a escola, percebemos que essas mudanças não acontecem com a mesma velocidade. Questões culturais e estruturais mantêm o modelo escolar preso a uma lógica industrial, dificultando a adoção plena das potencialidades tecnológicas no processo educacional. Segundo Moran (2007), embora as tecnologias permitam transformações profundas, elas ainda são pouco exploradas devido à resistência cultural, ao medo da mudança e aos valores tradicionais consolidados nas práticas pedagógicas.

Embora muitas escolas possuam equipamentos como projetores e computadores, o uso pedagógico dessas tecnologias ainda é limitado.

A presença das mídias no cotidiano dos estudantes, que já nasceram inseridos na era digital, desafia as práticas escolares. Freire e Guimarães chamam a atenção para a importância de integrar esses recursos ao ambiente educativo, aproveitando os conhecimentos que os alunos constroem por meio das tecnologias. Freire ressalta que a escola não deve se opor às novas presenças que a cercam, mas, ao contrário, deve dialogar com elas e incorporá-las criticamente no processo de ensino-aprendizagem.

O fato de a escola possuir alguns recursos tecnológicos não implica, necessariamente, em afirmar que temos uma escola inovadora, nem tampouco podemos dizer que a tecnologia irá resolver os problemas da educação.

> Como em outras épocas, há uma expectativa de que as novas tecnologias nos trarão soluções rápidas para o ensino. Sem dúvida as tecnologias nos permitem ampliar o conceito de aula, de espaço e tempo, de comunicação audiovisual, e estabelecer pontes novas entre o presencial e o virtual, entre o estar juntos e o estarmos conectados a distância. Mas se ensinar dependesse só de tecnologias já teríamos achado as melhores soluções há muito tempo. Elas são importantes, mas não resolvem as questões de fundo. Ensinar e aprender são os desafios maiores que enfrentamos em todas as épocas e particularmente agora em que estamos pressionados pela transição do modelo de gestão industrial para o da informação e do conhecimento (Moran, 2006, p. 12).

Podemos perceber o destaque que Moran dá para as relações interpessoais na educação. Apesar de considerar a tecnologia um recurso extremamente importante para o bom desenvolvimento das aulas, ele nos alerta para a questão de que não são as tecnologias que farão sozinhas uma revolução na educação. Ou seja, a concepção de mundo e a percepção sobre o que está ao redor do indivíduo são perpassadas pelas diversas mídias, a despeito até da condição social à qual ele está inserido. Assim, se as mídias e as tecnologias são tão presentes no cotidiano dos discentes, elas realmente precisam e podem ser ferramentas auxiliares na construção de conhecimentos dentro do ambiente escolar, acompanhando, assim, as mudanças sociais que vêm acontecendo ao longo dos tempos.

> Em relação à escola, as TICs representam, de certa forma, uma revolução nos processos lineares e tradicionais de comunicação escolar, uma cultura baseada na oralidade, na escrita linear, na leitura linear, com pouca apropriação das novas linguagens manifestadas nas tecnologias contemporâneas que invadem o espaço educativo escolar. As TICs precisam ser concebidas em suas especificidades, características e linguagens, as quais se tornam, no âmbito do processo educativo, mediadoras entre os atores do processo pedagógico (professores e alunos). O foco do processo passa a ser a própria aprendizagem nas interações multidirecionais, não lineares. (Sá; Endlich, 2014, p. 65).

Percebe-se, assim, que as práticas pedagógicas e os instrumentos, incluindo as tecnologias, devem promover conexões e interações em sala de aula, favorecendo o aprendizado coletivo e colaborativo. O ensino deve ser um processo participativo, no qual todos contribuem para a construção do conhecimento, e não apenas uma transmissão de informações.

A sociedade adota rapidamente as tecnologias, mas estas demoram a ser integradas às escolas, que resistem às mudanças por estarem ancoradas em modelos tradicionais. No entanto, as TICs chegam mais facilmente por meio dos alunos, que, nascidos na era digital, possuem autonomia no uso das tecnologias e acabam trazendo esses recursos para o ambiente escolar (Moran, 2012).

Freire e Guimarães (2013) destacam que os meios de comunicação de massa influenciam todos os alunos, independentemente de sua classe social, moldando suas visões de mundo. As mídias desempenham um papel central na percepção do indivíduo sobre a realidade ao seu redor. Por serem tão presentes no cotidiano dos estudantes, essas tecnologias podem e devem ser utilizadas como ferramentas de apoio no processo de ensino-aprendizagem. Integrá-las ao ambiente escolar permite alinhar a educação às mudanças sociais e culturais em constante evolução.

4 A importância das tecnologias na escola, especialmente nas aulas de Ensino Religioso

Segundo a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Ensino Religioso é uma disciplina de matrícula facultativa, cabendo, assim, ao educando – juntamente com seus familiares – decidir se quer participar

ou não das aulas. Atualmente, as tecnologias digitais possuem grande potencial de interferência em nossa sociedade e, por isso, não podem ser excluídas do processo educacional, em nenhuma das áreas de conhecimento.

Moran (2012) esclarece que o diálogo e a comunicação são exercícios que dependem tanto de mim quanto do outro, estando ainda atrelados ao tipo de relação que estabelecemos entre nós. Nesse sentido, compreendemos que o professor de Ensino Religioso pode utilizar as variadas tecnologias digitais como ferramentas de aprendizagem, para problematização e pesquisa sobre as diferentes culturas e tradições religiosas, com o intuito de promover uma reflexão e aumentar o leque de conhecimentos dos educandos, assim como também combater preconceitos e ideias equivocadas sobre as diferentes religiões.

> O Ensino Religioso pode usar as tecnologias como dispositivo de abertura para aprendizagens integradoras, para animar sujeitos edificados mutuamente na pluralidade de linguagens, e da mesma maneira as religiões precisam ter essa abertura, o que pode ser realizado através do diálogo com as diferenças (deixar ser), entendimentos e sincretismos religiosos (Pungens; Habowski; Conte, 2021, p. 8).

Promover o diálogo, respeitando diferentes formas de pensar e crer, é essencial para uma aprendizagem significativa. Segundo Moran (2007), o diálogo depende de ambas as partes e da relação estabelecida entre elas. Assim, o professor de Ensino Religioso pode utilizar as tecnologias digitais como ferramentas para problematizar, pesquisar e refletir sobre culturas e tradições religiosas, ampliando o conhecimento dos alunos e combatendo preconceitos e equívocos sobre as diversas religiões.

A formação escolar deve desenvolver capacidades que permitam aos alunos compreender e interagir com fenômenos sociais e culturais, valorizando as manifestações locais e universais (Junqueira, 2012). Nesse contexto, as tecnologias digitais podem ser ferramentas importantes para desmistificar preconceitos, fomentar debates e promover o respeito à diversidade humana, ajudando os alunos a reconhecer e acolher tanto as semelhanças quanto as diferenças entre si e os outros (Brasil, 2018).

As tecnologias digitais, presentes no cotidiano, devem ser integradas ao ensino para que os alunos vejam a escola como um espaço

de conexão entre o ser humano e seu tempo. Freire e Guimarães (2013) ressaltam que é lamentável para uma pessoa não se sentir pertencente à sua época, comparando isso a um exílio temporal.

5 Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE-Natal): um centro de apoio para os professores de Natal-RN

Em Natal, a Secretaria Municipal de Educação mantém vinculado ao Departamento de Ensino Fundamental o Núcleo de Tecnologia Educacional, criado por meio da Lei Complementar n° 067, de 24 de novembro de 2005, publicada no Diário Oficial do Município n° 824. O núcleo foi instituído e, para seu funcionamento, os estados da federação forneceram profissionais do quadro de servidores para cursarem uma especialização sobre o uso dessas tecnologias e, em seguida, atuarem como multiplicadores.

> Art. 2º - O NTE Natal será uma estrutura descentralizada de apoio, subordinado a Subsecretaria para Assuntos Pedagógicos, com a finalidade de acompanhar e avaliar a utilização da tecnologia da informação e comunicação e da tecnologia da imagem nas Escolas Públicas Municipais.
>
> Art. 3º - O NTE é estrutura permanente de suporte ao uso da informática, orientada exclusivamente para a educação, voltada para a incorporação da tecnologia da informação e comunicação e da tecnologia da imagem no processo de ensino-aprendizagem das Escolas Públicas Municipais de Natal, auxiliando tanto no processo de incorporação e planejamento, quanto no suporte técnico, capacitação dos professores, equipes administrativas e de apoio pedagógico e avaliação do processo de informatização das escolas"(Natal, 2005, p. 1).

Os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) foram estabelecidos em todo o Brasil por meio do Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo), um programa educacional destinado a incentivar o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) na rede pública de educação básica. Instituído pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, o ProInfo tem como finalidade, conforme expresso em seu artigo 1º, "disseminar o uso pedagógico das tecnologias de informática e

telecomunicações nas escolas públicas de ensino fundamental e médio pertencentes às redes estadual e municipal".

> A meta do governo federal era enviar computadores para todas as escolas do Brasil para implementar os laboratórios de informática nas escolas e a partir desses, os professores começarem a utilizar os computadores como ferramenta pedagógica. O ProInfo foi criado no ano de 1997, e a parceria funcionava da seguinte forma: o governo federal enviava comutadores, impressoras e estabilizadores (toda parte de hardware) com o sistema operacional Linux, que é um software aberto e não necessita de pagamentos de direitos autorais e a contrapartida dos estados e municípios, parceiros do programa, era justamente preparar as escolas para receberem esses equipamentos. Em relação ao estado do Rio Grande do Norte e o município de Natal, a gente tinha que preparar uma sala, um espaço na escola, daí eles (governo federal) enviavam as recomendações, o padrão que a sala deveria ficar... quantos metros quadrados deveria possuir... a sala necessitava obrigatoriamente de ar-condicionado, de uma bancada para colocar os computadores, teria que ter uma porta de proteção reforçada com grades de ferro; e tão logo eram feitas essas adequações na estrutura, a escola enviava as fotos da sala e os equipamentos eram enviados. E os estados forneceram profissionais do quadro de servidores para fazerem uma especialização sobre o uso dessas tecnologias. Em Natal-RN, foram selecionados 10 (dez) professores para cursarem uma especialização, oferecida pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que precisou ser feita de maneira intensiva num período de três meses, com aulas pela manhã, a tarde e à noite, inclusive finais de semana (Mailson Barros apud Ferreira, 2023, p. 37).

Os professores selecionados para atuarem no projeto foram escolhidos por meio de um processo seletivo, sem divulgação prévia dos seus objetivos (Farias, 2006, p. 179). Após o retorno desses professores, o estado do Rio Grande do Norte (RN) criou quatro Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) em três cidades: um em Caicó, um em Mossoró e dois em Natal. Por intermédio dos professores multiplicadores, é feito o atendimento aos professores que atuam nas escolas contempladas com os laboratórios, principalmente na transmissão dos conhecimentos

básicos sobre o manuseio do computador e sua utilização adequada e criativa na prática educativa (Ferreira, 2023).

Sobre o professor multiplicador, Farias (2006) expõe:

> [...] sobre a atuação dos NTEs é salientada a estrutura física e pedagógica de apoio, de formação e disseminação do processo de informatização das escolas, consideradas chave para a dinamização do Proinfo. Por intermédio dos professores multiplicadores é feito o atendimento aos professores que atuam nas escolas contempladas com os laboratórios, principalmente, na transmissão dos conhecimentos básicos sobre o manuseio do computador e a sua utilização adequada e criativa na prática educativa. A esse processo soma-se a sensibilização para que as escolas de fato incorporem o uso dessas tecnologias, ingressem em uma nova cultura, integradora e estimuladora de interação e comunicação que possibilite a interligação com outras comunidades virtuais ou reais (Farias, 2006, p. 179).

Dando continuidade à interlocução com funcionários do Núcleo de Tecnologia Educacional de Natal (NTE-Natal), registramos o relato de um deles sobre a criação dessa instituição em nosso município.

> *Em 2005, a então secretaria municipal de educação, professora Justina Iva, resolveu criar o NTE do município de Natal. O NTE foi criado através de uma lei municipal onde foram estabelecidos todos os critérios, o que era, qual sua estrutura, atribuições, quadro funcional... Essa lei foi muito positiva pois os NTE's do estado eram criados através de decretos e o de Natal foi através de lei, por isso os funcionários que estavam cedidos ao estado foram convocados a retornarem para o município e começara a trabalhar no NTE-Natal. O primeiro prédio do NTE ficava localizado na rua São José, enquanto o* Centro Municipal de Referência em Educação (CEMURE) estava sendo construído, importante lembrar que apesar de funcionar dentro do CEMURE o NTE é ligado administrativamente ao Departamento de Ensino da SME-Natal. No CEMURE são disponibilizadas quatro salas para o NTE, uma sala para a coordenação, uma sala para a manutenção de computadores e duas salas de laboratório de informática/salas de aulas (Mailson Barros apud Ferreira, 2023, p. 38).

A criação do NTE, respaldada pela Lei Complementar nº 067, que em seu texto define que "Cabe ao Departamento de Ensino da Secretaria Municipal de Educação definir a localização e prover os meios físicos, financeiros e a infraestrutura administrativa que garantam as condições pedagógicas de funcionamento do NTE Natal" (DOM Natal, 2005 p. 01), foi de grande valia para o fortalecimento da instituição. Isso fica bastante evidente na fala do coordenador deste Núcleo.

> A missão do NTE, de modo geral, é trabalhar com os professores maneiras de usar a tecnologia, não apenas os computadores, como uma ferramenta de trabalho, por isso o NTE tem uma programação de cursos semestral, onde são disponibilizados cursos para os professores e os gestores, em média são oferecidos 500 a 600 vagas para cursos que vão desde a questão da inclusão digital até a parte pedagógica (Mailson Barros apud Ferreira, 2023, p. 38-39).

A manutenção da periodicidade dos cursos na área de Tecnologia e Educação é crucial, pois favorece a disseminação de novas metodologias de ensino mediadas por tecnologia. De acordo com funcionários do NTE-Natal, os professores multiplicadores desempenham um papel fundamental nesse processo, sendo considerados os profissionais mais adequados para transferir esses conhecimentos.

Os professores multiplicadores são essenciais para o sucesso dos cursos e ações do ProInfo. A Lei Complementar nº 067 do município de Natal, em seu artigo 7º, estabelece que todos os educadores/multiplicadores e o coordenador do NTE devem ter curso superior com licenciatura plena, além de especialização em informática educativa ou áreas correlatas. Essa exigência assegura a qualidade dos profissionais no NTE-Natal e minimiza a interferência política na entidade.

Apesar das dificuldades políticas e operacionais no Rio Grande do Norte, há avanços na criação de novos Núcleos de Tecnologias Educacionais (NTEs). Mesmo com a supervisão de professores sem formação adequada, há uma preocupação em expandir e estabelecer NTEs em todas as Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIRECs). O objetivo é oferecer conhecimento sobre tecnologias educacionais aos professores e alunos da rede estadual:

> Quando foram criados os primeiros NTE's do estado, era formado por professores que possuiam vínculo o estado e no município, mas que ficaram cedidos ao estado; em Natal ficaram trabalhando dez professores, cinco no Colégio Estadual do Atheneu Norte-Riograndense e outros cinco na *Escola* Estadual Presidente *Kennedy*, pois o município ainda não tinha o NTE-Natal, esse grupo começou a dar as formações obdecedo as normas do ProInfo, que é uma política públic de formação, aquisição, acompahamento pedagógico e técnico" (Mailson Barros apud Ferreira, 2023, p. 39-40).

No período pandêmico, o NTE-Natal promoveu a continuidade das formações de forma on-line, atendendo à necessidade dos professores da rede municipal que careciam de conhecimento para desenvolver aulas remotas. Essa iniciativa resultou em uma experiência positiva, que se manteve mesmo após o retorno das atividades presenciais.

> Durante a pandemia o NTE-Natal funcionou de forma completamente remota para ajudar os professores da rede municipal a adquirirem os conhecimentos necessários no desenvolvimento das aulas remotas inclusive os cursos do NTE-Natal foram ajustados para os que pudessem contiuar no formato online permanecessem, assim como maior oferta de cursos semi-presenciais (Mailson Barros apud Ferreira, 2023, p. 40).

Os servidores do NTE-Natal destacam que a experiência vivenciada durante a pandemia foi tão produtiva que foi integrada ao sistema de ensino da instituição. Essa situação propiciou uma reflexão e uma expansão dos modelos de ensino e mediação de aulas no NTE. Como um centro de formação continuada para professores da rede municipal, acredita-se que essas novas práticas educacionais também serão incorporadas às escolas do município.

6 A Pandemia e o uso das tecnologias digitais: portarias e documentos oficiais que deram respaldo ao ensino remoto

Para o início deste tópico, faz-se necessário reconhecer a gravidade e o impacto que a pandemia gerou em todas as esferas da sociedade,

em nível mundial, as quais precisaram de urgentes adequações para que houvesse efetivo combate e controle do novo coronavírus (COVID-19). Diante dessa situação, as escolas foram significativamente impactadas pela mudança brusca na forma de lecionar, pois não estavam preparadas para tal transformação. Os desafios foram particularmente intensos na educação pública, onde o acesso às tecnologias digitais é limitado. Nos anos iniciais, muitos alunos e professores careciam de recursos e dispositivos tecnológicos necessários para facilitar a interação durante as aulas.

Apesar das dificuldades, as escolas reconheceram a importância de manter o vínculo com os estudantes desde o início. Algumas instituições, mesmo antes da regulamentação das aulas remotas, organizaram-se para interagir com os alunos on-line, principalmente por meio do aplicativo *WhatsApp Messenger*.

Em 28 de abril de 2020, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou o Parecer nº 05/2020 para a "Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19". O parecer do CNE confirmou a necessidade da conservação da relação aluno-escola, bem como a obrigação de ampliação das possibilidades e tipos de aulas que poderiam ser ofertadas durante o período pandêmico, considerando as divergências e complicações que permeiam o universo da educação:

> Sob este aspecto, é importante considerar as fragilidades e desigualdades estruturais da sociedade brasileira que agravam o cenário decorrente da pandemia em nosso país, em particular na educação, se observarmos as diferenças de proficiência, alfabetização e taxa líquida de matrícula relacionados a fatores socioeconômicos e étnico-raciais. Também, como parte desta desigualdade estrutural, cabe registrar as diferenças existentes em relação às condições de acesso ao mundo digital por parte dos estudantes e de suas famílias. Além disso, é relevante observar as consequências socioeconômicas que resultarão dos impactos da COVID-19 na economia como, por exemplo, aumento da taxa de desemprego e redução da renda familiar. Todos estes aspectos demandam um olhar cuidadoso para as propostas de garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem neste momento a fim de minimizar os impactos da pandemia na educação (Brasil, 2020, p. 03).

A pandemia trouxe uma situação sem precedentes, complicando a busca por soluções eficazes. Reconhecendo que a ausência das aulas prejudicaria os estudantes, especialmente os mais carentes, o Conselho Nacional de Educação (CNE) manifestou sensibilidade às particularidades do Brasil. Assim, o ensino remoto tornou-se a opção mais viável para as escolas públicas nesse novo contexto.

No estado do Rio Grande do Norte, o governo publicou, em 4 de maio de 2020, a Portaria nº 184, que "Dispõe sobre as Normas para reorganização do planejamento curricular do ano de 2020, com a finalidade de orientar os Planos de Atividades e a inclusão de atividades não presenciais na Rede Pública de Ensino do Rio Grande do Norte, em regime excepcional e transitório, durante o período de isolamento social motivado pela pandemia da COVID-19" (RIO GRANDE DO NORTE, 2020, p. 1). Esse documento contém as orientações normativas da Secretaria Estadual de Educação e Cultura (SEEC) com uma proposta de aulas não presenciais na rede pública de ensino e a sugestão de como elaborar aulas não presenciais.

Em 18 de março de 2020, a Prefeitura Municipal de Natal publicou o Decreto nº 11.920, que "Decreta situação de emergência no Município de Natal e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do COVID-19" (Natal, 2020, p. 1). Esse foi o primeiro decreto publicado pela Prefeitura de Natal para a contenção da COVID-19, sendo posteriormente prorrogado ao longo do ano de 2020 e parte de 2021. O documento continha medidas para prevenir e reduzir a transmissão do novo coronavírus, incluindo a criação de um gabinete de crise e a suspensão das atividades presenciais pelas secretarias municipais, exceto para serviços essenciais como saúde, segurança e transporte. Neste momento inicial, ainda não havia orientações da Secretaria Municipal de Educação sobre a condução das aulas remotas.

Em 1º de abril de 2020, foi publicado o primeiro decreto que oficializava a interrupção das aulas, em que a Prefeitura de Natal, por meio do Decreto nº 11.931, suspendeu as aulas nas escolas públicas de Natal, inicialmente até o dia 30 de abril de 2020. Conforme já previsto, "O prazo previsto no caput deste artigo poderá ser revisto a qualquer tempo, antecipado ou prorrogado" (Natal, 2020, p. 1). O que de fato aconteceu, o prazo de suspensão das aulas foi sendo prorrogado até o final do ano de 2020, por meio dos decretos: Decreto Municipal nº 11.952, de 29 de abril de 2020; Decreto Municipal nº 11.967, de 28 de maio de 2020; Decreto

Municipal nº 11.987, de 29 de junho de 2020; Decreto Municipal nº 12.039, de 27 de agosto de 2020; Decreto Municipal nº 12.040, de 31 de agosto de 2020; Decreto Municipal nº 12.073, de 30 de setembro de 2020; Decreto Municipal nº 12.091, de 29 de outubro de 2020; Decreto Municipal nº 12.111, de 26 de novembro de 2020 (Natal, 2020, p. 10).

No contexto da prorrogação dos decretos de suspensão das aulas em Natal, o contato entre escolas e estudantes em 2020 foi gerido pelas próprias instituições de ensino, com orientações vindas de reuniões e conversas com assessores da Secretaria Municipal de Educação. Não houve, no entanto, um documento que regulamentasse e orientasse as aulas remotas durante esse período.

Em 23 de dezembro de 2020, o município de Natal publica a Portaria nº 159/2020/GS/SME, que "Estabelece normas, em caráter excepcional, para cumprimento do Calendário Escolar, a avaliação e registro dos processos de ensino aprendizagem para o ano letivo de 2020, em função da suspensão das aulas e atividades presenciais em decorrência da pandemia do novo coronavírus - COVID-19" (Natal, 2020, p. 10). No documento assinado pela Secretária Municipal de Educação, são apresentados diversos motivos que justificam a suspensão das aulas durante a pandemia, incluindo pareceres e decretos em níveis nacional e municipal. Um dos argumentos citados são os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Região Nordeste, onde apenas 69,1% dos domicílios tinham acesso à internet (Natal, 2020, p. 10), e

> principalmente, pelo fato de que o estabelecimento do ensino remoto durante o período de Pandemia da COVID-19 implicaria em condições desiguais de acesso à aprendizagem para os estudantes e, entendendo ser possível implementar ações pedagógicas efetivas e consistentes coordenando atividades presenciais e não presenciais, quando do retorno das atividades letivas" (Natal, 2020, p. 10).

A Secretaria Municipal de Educação (SME) decidiu reorganizar o calendário letivo de 2020 para o primeiro semestre de 2021, oferecendo aulas e atividades tanto presenciais quanto não presenciais. Essa medida visou garantir que os estudantes cumprissem a carga horária mínima anual obrigatória de 800 horas. As atividades pedagógicas não presenciais incluíram um conjunto de tarefas desenvolvidas pelos professores, que

puderam ser mediadas por recursos tecnológicos ou não (Natal, 2020, p. 10).

No início de 2021, com a pandemia do coronavírus ainda presente e sem a vacinação de crianças e adolescentes em Natal, a Secretaria Municipal de Educação (SME) ofereceu aos pais e responsáveis a opção de manter os estudantes em atividades totalmente não presenciais. Essa opção era condicionada à assinatura de um termo de compromisso (Natal, 2020, p. 11).

Em 22 de julho de 2021, a SME publicou o Plano de Ação para o Retorno das Aulas 2021 no Diário Oficial do Município. O plano incluía ações administrativas de biossegurança, normas sobre a estrutura organizacional das unidades escolares e sistemáticas sobre metodologias e práticas docentes (Natal, 2021, p. 10). Essas ações foram integradas para garantir um retorno seguro às aulas presenciais, que deveriam ocorrer de forma escalonada, com apenas 1/3 dos alunos por sala. Assim, o ensino híbrido permaneceu em vigor, permitindo que os alunos, durante suas semanas de aula presencial, levassem o cronograma de estudos para as semanas seguintes.

Após o retorno das aulas, a SME enviou o Ofício Circular nº 081/2021, datado de 9 de agosto de 2021, para as unidades de ensino, solicitando informações sobre o andamento das aulas híbridas. O ofício requisitava que os diretores informassem sobre o progresso das aulas, o número de alunos que retornaram e, para as unidades que não puderam voltar, as justificativas para a ausência no retorno às aulas híbridas.

O ano letivo de 2020, que começou em 3 de março de 2020 de forma totalmente presencial, foi concluído apenas em junho de 2021. Devido à situação de emergência, as aulas foram ministradas em um formato diferente, com atividades presenciais e não presenciais organizadas em apenas um período, sem a divisão em bimestres, trimestres ou semestres, ocorrendo entre fevereiro e junho de 2021.

Reconhecendo o sucesso do modelo híbrido, a SME publicou, em 25 de junho de 2021, a Portaria nº 086/2021-GS/SME, estabelecendo o calendário letivo de 2021. O ano letivo começou em 7 de julho de 2021 e estava previsto para terminar em fevereiro de 2022, com aulas ministradas tanto de forma presencial quanto não presencial. Nesse formato, os alunos estudavam parte do conteúdo na escola, enquanto outras tarefas eram enviadas para serem realizadas em casa, principalmente por meio de grupos de WhatsApp criados para cada turma e ano escolar.

Com o avanço da vacinação e a redução de casos de COVID-19 em Natal, a SME optou por retomar as aulas de forma totalmente presencial. O calendário letivo de 2022 foi publicado em 6 de dezembro de 2021, com início em 9 de março de 2022 e término previsto para 4 de janeiro de 2023. Nesse novo cenário, as aulas remotas foram extintas e o ano letivo foi organizado em bimestres, trimestres ou semestres, variando conforme o nível e modalidade de ensino. Apesar da volta às aulas presenciais, os grupos de WhatsApp continuaram a ser utilizados, pois se mostraram eficazes como ferramenta de comunicação entre as unidades de ensino e as famílias dos estudantes. Discutiremos melhor essa questão no próximo tópico.

7 O WhatsApp e sua utilização na escola

O WhatsApp é um aplicativo bastante popular e, atualmente, está disponível para smartphones que possuem o sistema Android ou iOS. Trazemos para a nossa discussão a questão do uso do WhatsApp como recurso pedagógico, por compreendermos que essa foi a ferramenta mais utilizada pelos educadores das escolas públicas do município de Natal no desenvolvimento das aulas remotas durante o período da pandemia da COVID-19.

Sabemos que o WhatsApp não foi desenvolvido para fins educacionais, pois sua principal funcionalidade é a troca de mensagens de texto e de voz, chamadas de vídeo e de voz. Também possibilita o envio de imagens, vídeos, arquivos de documentos de texto, links da internet, além de outras funcionalidades. No entanto, tendo em vista o seu alcance tão popular, acabou sendo uma importante ferramenta de comunicação durante e após o período pandêmico.

Muitas questões assentavam no fato de alguns professores apresentarem uma certa "tecnofobia", fruto de não sentirem um verdadeiro controle sobre o que deve ser a interação entre tecnologia e educação, no sentido de criar ecossistemas de aprendizagem eficazes. Sobretudo por causa da rapidez com que evoluem os equipamentos e os próprios aplicativos digitais, muitos profissionais da educação não conseguem acompanhar tais avanços (Moreira; Trindade, 2017). Como um espaço mais reservado e protegido, o WhatsApp tem sido usado amplamente para aproximar pessoas em uma comunicação rápida, barata

e ao alcance das mãos. Na escola pública, esse aplicativo também teve essa conotação: chegar mais rápido e ao maior número de pessoas possível.

Na educação, tem propiciado a quebra dos "muros" da escola (Lapa; Girardello, 2017), tanto levando o mundo exterior para dentro da sala de aula como conectando estudantes e professores fora do tempo e espaço escolares. Quando pensamos em "condições espaciais e temporais" que Lapa e Girardello (2017) mencionam, entendemos o motivo pelo qual o WhatsApp se tornou um aliado tão importante para a comunidade escolar durante o período pandêmico e pós-pandêmico, pois ele propicia uma comunicação síncrona e também assíncrona – para quem não pode acessar imediatamente –, tendo em vista as condições de estudo que os alunos da rede pública enfrentaram nesse difícil período. Essa flexibilidade se fez de grande valia, pois os professores podiam postar as atividades e os conteúdos, e os alunos poderiam acessá-los na oportunidade que tivessem. Até porque, em muitos casos, não havia disponibilidade de equipamentos eletrônicos para os vários membros da família e, em algumas oportunidades, os alunos não podiam acessar os materiais disponibilizados pelos professores em horários comuns de aula, pois o celular que tinha acesso ao WhatsApp muitas vezes pertencia a um membro da família que não estava em casa ou não possuía acesso à internet em todos os turnos e dias de aulas.

Considerações Finais

Diante dos desafios enfrentados pela educação em Natal-RN durante e após a pandemia de COVID-19, fica evidente que a resiliência e a capacidade de adaptação dos professores foram fundamentais para a continuidade do ensino, especialmente no contexto do Ensino Religioso. O período pandêmico não apenas evidenciou a necessidade de incorporar tecnologias ao ambiente escolar, mas também reforçou a importância de um ensino que valorize o diálogo, a interação e a construção coletiva do conhecimento, conforme defendido por Paulo Freire.

A atuação do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE-Natal) destacou-se como um suporte essencial para a formação dos professores e a implementação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) nas escolas. A experiência adquirida com o uso de ferramentas digitais, como o WhatsApp, mostrou que, mesmo diante das limitações tecnológicas e sociais, é possível criar ambientes de aprendizagem

inclusivos e significativos. No entanto, o uso das tecnologias, por si só, não é suficiente para transformar a educação. A verdadeira mudança ocorre quando essas ferramentas são utilizadas de forma crítica e reflexiva, promovendo o protagonismo dos alunos e o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Por fim, é fundamental que as políticas públicas e as ações institucionais continuem a apoiar a formação docente e a infraestrutura tecnológica das escolas, garantindo que as experiências positivas do período pandêmico sejam incorporadas de maneira permanente ao sistema educacional.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP n° 5/2020*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

FARIAS, Maria da Salete Barboza de. *Racionalidade capitalista e novas tecnologias na educação brasileira*. 2006. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

FERREIRA, Andreza Patricia de Azevedo. *Tecnologias digitais no Ensino Religioso*: desafios e perspectivas à prática pedagógica. 2023. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

JUNQUEIRA, Sérgio. *História, legislação e fundamentos do Ensino Religioso*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

LAPA, Andrea; GIRARDELLO, Gilka. Gestão em rede na primavera secundarista. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. (org.). *WhatsApp e educação*: entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA; Ilhéus: EDITUS, 2017.

MORAN, José Manuel. *Desafios na comunicação pessoal*. 3. ed. São Paulo: Paulinas, 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 10. ed. Campinas: Papirus, 2006.

MOREIRA, J. António; TRINDADE, Sara Dias. O WhatsApp como dispositivo pedagógico para a criação de ecossistemas educomunicativos. In: PORTO, C.; OLIVEIRA, K. E.; CHAGAS, A. (org.). *WhatsApp e educação:* entre mensagens, imagens e sons. Salvador: EDUFBA; Ilhéus: EDITUS, 2017.

NATAL (RN). *Decreto nº 11.920, de 17 de março de 2020.* Decreta situação de emergência no Município do Natal e define outras medidas para o enfrentamento da pandemia decorrente do COVID-19. Natal, 2020.

NATAL (RN). *Decreto nº 11.931, de 1º de abril de 2020.* Determina a suspensão das aulas na Rede Pública Municipal de Ensino até o dia 30 de abril de 2020, e define outras medidas. Natal, 2020.

NATAL (RN). *Lei Complementar nº 067, de 25 de novembro de 2005.* Cria o Núcleo de Tecnologia Educacional do Município do Natal e dá outras providências. Natal, 2005.

NATAL (RN). Secretaria Municipal de Educação. *Portaria nº 086/2021-GS/SME, de 24 de junho de 2021.* Natal, 2021.

NATAL (RN). Secretaria Municipal de Educação. *Portaria nº 151/2021-GS/SME, de 3 de dezembro de 2021.* Natal, 2021.

NATAL (RN). Secretaria Municipal de Educação. *Portaria nº 159/2020-GS/SME, de 23 de dezembro de 2020.* Natal, 2020.

NATAL (RN). Secretaria Municipal de Educação. *Protocolo para o retorno das atividades escolares da rede municipal de ensino.* Natal, 2021.

PUNGENS, Nátalia de Borba; HABOWSKI, Adilson Cristiano; CONTE, Elaine. As tecnologias digitais: uma análise das possibilidades para o ensino religioso. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, Blumenau, v. 15, n. 1, p. 1-14, 2021.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Línguas de sinais brasileiras:* estudos linguísticos. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer. *Portaria-SEI nº 184, de 04 de maio de 2020.* Natal, 2020.

SÁ, Ricardo Antunes de; ENDLISH, Estela. Tecnologias digitais e formação continuada de professores. Educação, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 63-71, jan./abr. 2014.

XAVIER, Cláudia; CAMPOS, Sérgio. *Educação, cultura e religiosidade*: reflexões sobre o ensino religioso. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

NOTAS DE FIM

1 Tese de Doutorado: A Laicização do Ensino no Brasil (1889 – 1934). Universidade Federal de Santa Catarina. (UFSC), Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação. Curso de Doutorado em Educação (2016).

2 Primeiro governo que sucedeu a queda do imperador Dom Pedro I. Indico a dissertação de mestrado de Pedro Eurico Rodrigues (2012).

3 SILVA, João. A Regência Trina. InfoEscola, 2024

4 Cognome de Pedro de Alcântara, (D. Pedro II- 1840).

5 Citado por Walter Costa Porto. Autor do Livro. Rui e as Eleições Presidenciais. Senatus, Brasília, v.8, n.2, p. 46-57, outubro de 2010.

6 Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, (IPHAN). É uma autarquia federal do Governo do Brasil, criada em 1937, vinculada ao Ministério da Cultura, responsável pela preservação e divulgação do patrimônio nacional.

7 Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso, organizado e fundado em 26 de setembro de 1995.

8 Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017/ 2018), vindo para fortalecer e solidificar o Ensino Religioso no chão das escolas públicas do Brasil.

9 Momento marcante para o ER, o FONAPER adquiriu 78 mil assinaturas de educadores, entre os quais esta pesquisadora se inclui, favoráveis ao Ensino Religioso nas escolas públicas sem nenhuma distinção. Portanto, pela retirada da frase: “Sem ônus para os cofres públicos”. Com isso, conseguimos reverter este documento.

10 A expressão “sem ônus para os cofres públicos” era interpretada como uma permissão para que cada governo decidisse se investiria ou não no ensino religioso, sem compromisso financeiro.

11 A BNCC é um documento que define as diretrizes essenciais para o conteúdo que deve ser ensinado na rede de educação básica do Brasil, desde a educação infantil até o ensino médio. Seu objetivo principal é estabelecer uma base curricular uniforme que garanta uma formação

integral para todos os estudantes do país, promovendo a igualdade educacional e a preparação para a cidadania (Brasil, 2018).

12 Publicado inicialmente em capítulos na revista Ocidente, de Lisboa, durante os anos de 1939 e 1940, Olhinhos de Gato constitui uma poética narrativa autobiográfica de Cecília Meireles. As personagens principais, pessoas que conviveram com a menina Cecília, são carinhosamente evocadas por cognomes. Por exemplo, a avó Jacinta, com quem viveu depois da morte dos pais, é Boquinha de Doce; a ama é chamada de Dentinho de Arroz; Olhinhos de Gato, por sua vez, é a própria autora.

13 Cecília Meireles escreveu uma quantidade significativa de obras como poetisa, cronista, tradutora, jornalista (Silva, 2013, p. 87).

14 Renato Russo foi um cantor e compositor brasileiro, fundador e vocalista da banda de Pop Rock, a "Legião Urbana", que participou da efervescência do rock brasileiro dos anos 80 (Taconeli, 2009).

15 Acerca de seu nome, Freire narrou: "Reglus, foi invenção de meu pai. Não sei qual foi a influência latina que ele teve quando foi me registrar. O fato é que Reglus deveria ser Re-gu-lus, mas o sujeito do cartório errou e escreveu Reglus. Comecei a ser conhecido como Paulo Freire desde a minha adolescência. O nome por extenso, na verdade, nunca pegou." (Barreto, 1998, p. 17).

16 Na década de 1930, o Brasil era demasiado dependente das exportações de produtos agrícolas como o café, o algodão, o cacau e a borracha. Destes, o café correspondia a 70% das exportações brasileiras. Diante da retração do consumo mundial devido à crise de 1929, a cotação da saca do café caiu 90%, prejudicando todos os envolvidos na cadeia produtiva do café – cafeicultores, comerciantes, banqueiros e trabalhadores. O maior símbolo desse período de crise foi a enorme fogueira acesa em junho de 1931 e usada até o final desse mesmo ano para queimar o excedente de café. Apesar de muitos produtores terem ido à bancarrota, devido à política da "socialização dos prejuízos" promovida por Getúlio Vargas, quem mais sofreu com a desaceleração na atividade econômica e alta no desemprego foi a classe trabalhadora do campo que, empurrada pelo desemprego rural, emigrou em massa para as grandes cidades em busca de emprego. Esse movimento migratório alterou as relações sociais no Brasil, gerando ao mesmo tempo um potencial de mão de obra e um mercado consumidor nascido do fato da desvalorização cambial

que impossibilitava a importação de parte considerável dos produtos consumidos no país. Esses dois fatores, aliados à tradição de intervenção estatal, fomentou a industrialização do país.

17 Tradução parafraseada de: "La misère est passée, avec son cortège de grandeurs. Voilà la clé. Quiconque ne ressentira d'abord la misère comme une présence et une brûlure en soi nous fera des objections vaines et des polémiques à faux" (Mounier, 1961, p. 132-133).

18 Durante esse período de estudos, Paulo Freire dedicou-se especialmente aos estudos de filosofia da linguagem. Fato fartamente registrado em suas biografias e que nos ajuda a compreender a dificuldade de Freire em adequar-se aos sistemas fechados.

19 Merece destaque na biografia de Freire a educadora Cecília Brandão, que foi a intercessora junto ao Colégio Osvaldo Cruz, sendo fundamental para que o menino Freire pudesse estudar. Além do significativo apoio na conquista da bolsa de estudos, a educadora foi lembrada por Freire como aquela que despertou seu amor pela língua portuguesa. Em suas lembranças, cheias de afeto, referia-se a ela como "mulher extraordinária", "um misto de tradição e modernidade", "Latinista, gramática sem ser gramaticóide, pianista, tão morosa dos chorinhos brasileiros quanto da criação dos Beethoven e dos Mozart" (Freire, 2005, p. 67).

20 Esta tese foi apresentada no âmbito do concurso para a cátedra de História e Filosofia da Educação, na Escola de Belas Artes da Universidade do Recife. No mesmo ano do concurso, Freire publicou, com recursos próprios, a sua tese em forma de livro. Atualmente, essa tese, segundo a versão entregue à banca, está disponível em formato digital no Acervo Paulo Freire, no endereço digital: https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1976. Sua tese ganhou, em 1967, uma nova edição sob o título de Educação como prática da liberdade, acrescida de revisões e importantes alterações que demonstram a clara atualização do pensamento de Freire.

21 Em 1964 o Brasil foi vítima de um golpe de estado que derrubou o governo constitucional de João Goulart e estabeleceu no país um regime autoritário e nacionalista que durou até 1985. Embora o golpe tenha sido levado a cabo pelo poder militar, uma série de manifestações públicas ocorridas entre 19 de Março e 8 de Junho de 1964, denominadas "Marcha da Família com Deus pela Liberdade", demonstram que a ação militar

recebeu amplo apoio das classes médias urbanas, da burguesia industrial e dos grandes proprietários de terra, que, ideologizados pelo discurso anticomunista propagado pelos Estados Unidos, apoiaram a ação que depôs o presidente democraticamente eleito João Goulart (Jango). Outro elemento constituinte desse cenário foi a bipolarização, existente desde o movimento antigetulista, que concebeu o país dividido em duas correntes ideológicas não conciliáveis. Após 8 de Janeiro de 2023, consideramos crucial a contínua investigação e explicitação das forças antidemocráticas por trás do golpe de 1964, especialmente devido às semelhanças que existem com as forças em atividade na nossa sociedade hoje em dia.

22 Julius Nyerere foi o primeiro tanzaniano a estudar numa universidade britânica. Iniciou sua vida política em 1954, com a fundação do partido Tanganyika African National Union (TANU), que conduziu a Tanzânia à independência da Grã-Bretanha, em 13 de Dezembro de 1962. Em 1985 foi-lhe atribuído o *Prêmio Internacional Stalin para o fortalecimento da Paz entre os Povos*.

23 A Fundação Wilson Pinheiro foi instituída em 1981 pelo Diretório Nacional do Partido dos Trabalhadores (PT) como um importante instrumento de formação política da militância do partido. Seu nome homenageia o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Basileia, no Acre, assassinado em frente à sede do sindicato em 1980. Em decorrência de divergências entre seções da Fundação Wilson Pinheiro e o diretório nacional do PT, a instituição foi extinta em 1990, sendo substituída pela Fundação Perseu Abramo, ainda em atividade.

24 Nome dado às escolas de tempo integral da Rede Pública Estadual da Paraíba.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Amanda Thayna Zimmermann

Acadêmica do Curso de Psicologia, bolsista de Iniciação Científica e voluntária de Projeto de Extensão da Universidade Feevale.

André Augusto Diniz Lira

Professor Titular e permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFCG. Pesquisador Associado ao Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade- Educação (CIERS-Ed) da Fundação Carlos Chagas (FCC). Estágio pós-doutoral em Educação na FCC. Estágio Pós-doutoral no Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem da UFRN. Realiza atualmente estágio Pós-doutoral na Escola Superior de Teologia (EST/RS). Doutor, Mestre e Especialista em Educação pela UFRN. Especialista em Bíblia (Universidade Presbiteriana Mackenzie) e em Estudos Bíblicos no Novo Testamento (UNICESUMAR). Licenciado em Psicologia e Formação de Psicólogo pela UEPB. Bacharel em Letras na Universidade Estácio de Sá. Tutor do PET Pedagogia da UFCG. Líder do Grupo de Pesquisa Sociedade, Cultura e Educação (GPSCE).

Andreza Patricia de Azevedo Ferreira

Graduada em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Especialista em Diversidade Étnico Racial. Mestre em Ciências das Religiões, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutoranda em Ciências das Religiões, pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Integrante do grupo FIDELID-UFPB. Professora de Ensino Religioso na rede pública de ensino, estadual e municipal, em Natal-RN.

Ângelo Márcio Correia da Conceição

Mestrando do Programa de Pós Graduação *Stricto*-Sensu Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Linha de pesquisa 1 –

Novos Contextos de Aprendizagem; Especialista em Treinamento Físico para a Terceira Idade; Licenciado e Bacharel em Educação Física pelo ISBA. Membro do Grupo de Estudos em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS).

Arthur Correa Silva

Mestre em Educação pela UFCG. Professor da Rede Estadual da Paraíba. Bacharel e Licenciado em Filosofia. Bacharel em Teologia pela Faculdade Paulo VI. Licenciado em História pela Faculdade Única de Ipatinga Minas Gerais. Interessa-se pelos temas Projeto de Vida, Educação Moral e Pesquisa Educacional.

Camila Backes dos Santos

Doutora em Psicologia Social e Institucional (UFRGS/Princeton), com Pós-doutorado em Diversidade Cultural e Inclusão Social, na Universidade Feevale.

César Costa Vitorino

Professor Permanente do MPIES – Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social / Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor lotado no Colegiado de Letras Vernáculas, DCH I, Salvador-Bahia / UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa EPODS – Grupo de Pesquisa Educação, Políticas Públicas e Desenvolvimento Social. Membro do Grupo de Pesquisa NGEALC – Núcleo do Grupo de Estudos Africanos e Afrobrasileiros em Línguas e Culturas. Membro do Grupo de Pesquisa GCONPORT – Fala e contexto no português brasileiro / UNEB. Docente do Curso de Pedagogia da FVC – Fundação Visconde de Cairu.

Clairton Puntel

Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social (Universidade FEEVALE) e Mestre em Ciências da Educação - Especialização em Educação e Desenvolvimentos Comunitário Instituto Politécnico de Leiria (Portugal). Doutorando em Psicologia na PUCRS. Psicólogo Clínico com Ênfase na Terapia Cognitivo-Comportamental. Atuou como docente na Faculdades EST (São Leopoldo/RS) e na Faculdade IENH (Novo Hamburgo/RS). Pesquisa regulação emocional, adolescência e vulnerabilidade

social. É Sócio Diretor da Empresa Beatitude: Desenvolvimento Humano, São Leopoldo/RS

Cleyton Carlos Silva de Vasconcelos

Me e Doutorando em Ciências das Religiões. Universidade Federal da Paraíba- (UFPB 2024). Professor de Educação Básica (Ensino Religioso).

Giselle Gomes Souza

Teóloga, Mestra em Extensão Rural e Desenvolvimento Local pela UFRPE e Doutoranda em Ciências das Religiões pela UFPB, bolsista FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba e membro do GRUJORDI – Grupo de Pesquisa em Jornalista e diversidade cultural.

Ijaelson Clidório Pimentel

Doutorando em Ciências da Religião pela UFPB; mestre em Filosofia pela UFCG (2019); licenciatura em Filosofia pela FAFIC (2015); bacharel em Teologia pelo Ateneo Pontifício Regina Apostolorum, Roma, Itália (2007); Master em Bioética pela mesma instituição (2007); especialista em Educação para Relações Étnico-Raciais pela UFCG (2016) e em Docência para Educação Profissional e Tecnológica pelo IFES (2022). Cursando Pedagogia na UEPB.

Jéssica Maís Antunes

Doutoranda do curso de Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale como bolsista CAPES; mestra em Letras pela Universidade Feevale; graduada em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade Federal do Pampa; graduada em Licenciatura em Letras/Português pelo Centro Universitário Ítalo Brasileiro e; Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Atualmente é professora da educação infantil no município de Campo Bom/RS e participa do Grupo de Pesquisa em Leitura, Letramentos, Tecnologias e Inclusão Social - LLETIS, da Universidade Feevale.

Juliana Aparecida Bohn

Doutoranda do curso de Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale como bolsista CAPES; mestra em Letras pela Universidade Feevale e também graduada em Letras pela mesma Universidade. Especialista em Gestão do Cuidado para uma escola que protege pela Universidade Federal de Santa Catarina e Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Feevale. Atualmente é professora na Rede municipal de Novo Hamburgo/RS e participa como professora convidada das formações de Desenvolvimento Socioemocional da Faculdade IENH.

Júlio Cézar Adam

Doutor em Teologia pela Universidade de Hamburgo, Alemanha e Pós-Doutor em Filosofia pela PUCRS e em Teologia pela Universidade de Hamburgo (CAPES/Humboldt), Psicanalista clínico. Professor adjunto de Teologia Prática na Faculdades EST (São Leopoldo/RS) e professor colaborador no PPGCR da Universidade Federal da Paraíba. Pesquisa na área da espiritualidade, psicanálise, religião vivida e mídias. É sócio-diretor da empresa Beatitude Desenvolvimento Humano, São Leopoldo/RS. Pesquisador PQ CNPq.

Jaime de Mello Junior

Mestre em Ciências das Religiões pelo PPGCR/UFPB (2023). Graduação em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2018). Graduação em Teologia pela Escola Superior de Teologia - EST (2013).

Lisiane Machado de Oliveira Menegotto

Doutora e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento (UFRGS), professora do Curso de Psicologia, do Mestrado em Psicologia e do PPG em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale.

Lucas Souza dos Santos

Professor de Educação Física; Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social da Universidade Feevale.

Lusival Antonio Barcellos

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação e do Departamento de Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba/UFPB.

Marcelo Ramos Saldanha

Doutor em Filosofia pela Universidade da Beira Interior, em Portugal, tendo sido bolsista da CAPES. É bacharel em Teologia pela Escola Superior de Teologia da Faculdades EST, licenciado em Artes visuais pela Claretiano e concluiu, como bolsista da CAPES, o mestrado em Teologia no Programa de Pós-Graduação das Faculdades EST. Tem experiência na interface entre teologia, arte e filosofia, em específico a fenomenologia da Vida. É coordenador do Núcleo de Educação a Distância da Faculdades EST e da Faculdade IENH.

Maria José Torres Holmes

Drª em Ciências das Religiões/Pedagoga /Universidade Federal de Paraíba (UFPB 2024). Aposentada da Rede de Estadual de Ensino da Paraíba e da Rede Municipal de João Pessoa-PB.

Marinilson Barbosa da Silva

Professor Titular da UFPB, atua no Departamento de Habilitações Pedagógicas e no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (PPGCR). É licenciado em Psicologia (UEPB), graduado em Formação de Psicólogo (UFPB) e bacharel em Teologia (Faculdades EST). Possui mestrado em Educação (PUCRS), doutorado em Educação (UFRGS) e pós-doutorado em Teologia Prática (Faculdades EST). Coordena pesquisas nas áreas de formação de lideranças, formação docente, Ensino Religioso, práxis pedagógica e pastoral com base na fenomenologia. Lidera o Grupo de Pesquisa FIDELID (UFPB/CNPq).

Melina Wasem Passos

Mestra em Letras pela Universidade Feevale, especialista em Gramática e Ensino da Língua Portuguesa pela UFRGS , graduada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Feevale . Atualmente é professora de português e espanhol de

escolas privadas de Novo Hamburgo/RS e estudante do curso de especialização em desenvolvimento socioemocional da Faculdade IENH.

Romario Evangelista Fernandes

Doutorando em Ciências da Religião pelo programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões (PPGCR) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) com bolsa CAPES. Mestre em Ciências das Religiões pelo mesmo programa (PPGCR-UFPB). Graduado em Ciências da Religião pela UERN. Membro do Observatório Transdisciplinar das Religiões no Recife. Pesquisador do Grupo de Pesquisa Formação, Identidade, Desenvolvimento e Liderança de Professores de Ensino Religioso (FIDELID).

Rozil da Silva Gomes

Teólogo. Mestre em Ciências das Religiões pela UFPB. Doutorando em Ciências das Religiões pela UFPB.

Raquel de Lourdes de Miranda Guedes Pinheiro

Graduada em História pela Universidade Federal da Paraíba (1990), Especialista em História da Arte, Mestre em Ciências das Religiões (UFPB).

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva

Pós - doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Doutora e Mestra em Ciência da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC – GO); Bacharela e licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE). Pós-Graduada em Sociologia, História Econômica e Terapia Transpessoal; Professora Adjunta da UNEB, campus XII; Professora permanente e Coordenadora do Programa de Pós Graduação Stricto-Sensu em Intervenção Educativa e Social-Mestrado Profissional (MPIES /UNEB- DEDC – Campus Xi- Serrinha-BA). Líder do Grupo de Estudos em Educação, Religião, Cultura e Saúde (GEPERCS).

Themis Andréa Lessa Machado de Mello

Bacharel em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1994); Graduação em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2008); Especialista em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (2009); Mestra em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba (2019); Doutora em Ciências das Religiões - UFPB (2025).

Viviane Cristina de Mattos Battistello

Professora, Psicopedagoga, graduanda em Psicologia (Unilasalle). Doutora em Diversidade Cultural e Inclusão Social.

Editora UFPB

Título OLHARES CONTEMPORÂNEOS SOBRE EDUCAÇÃO:
Ensino Religioso, Multidisciplinaridade e Temas Transversais

Organizadores Romário Evangelista Fernandes
Marinilson Barbosa da Silva
Clairton Puntel
Júlio Cézar Adam

Projeto de diagramação e Capa Jerfson Oliveira
Formato/ Tamanho e-book (PDF – 16x25,6 cm)/ 11.5 MB
Tipografia Myriad Pro e Acumin Variable Concept
Número de páginas 205

