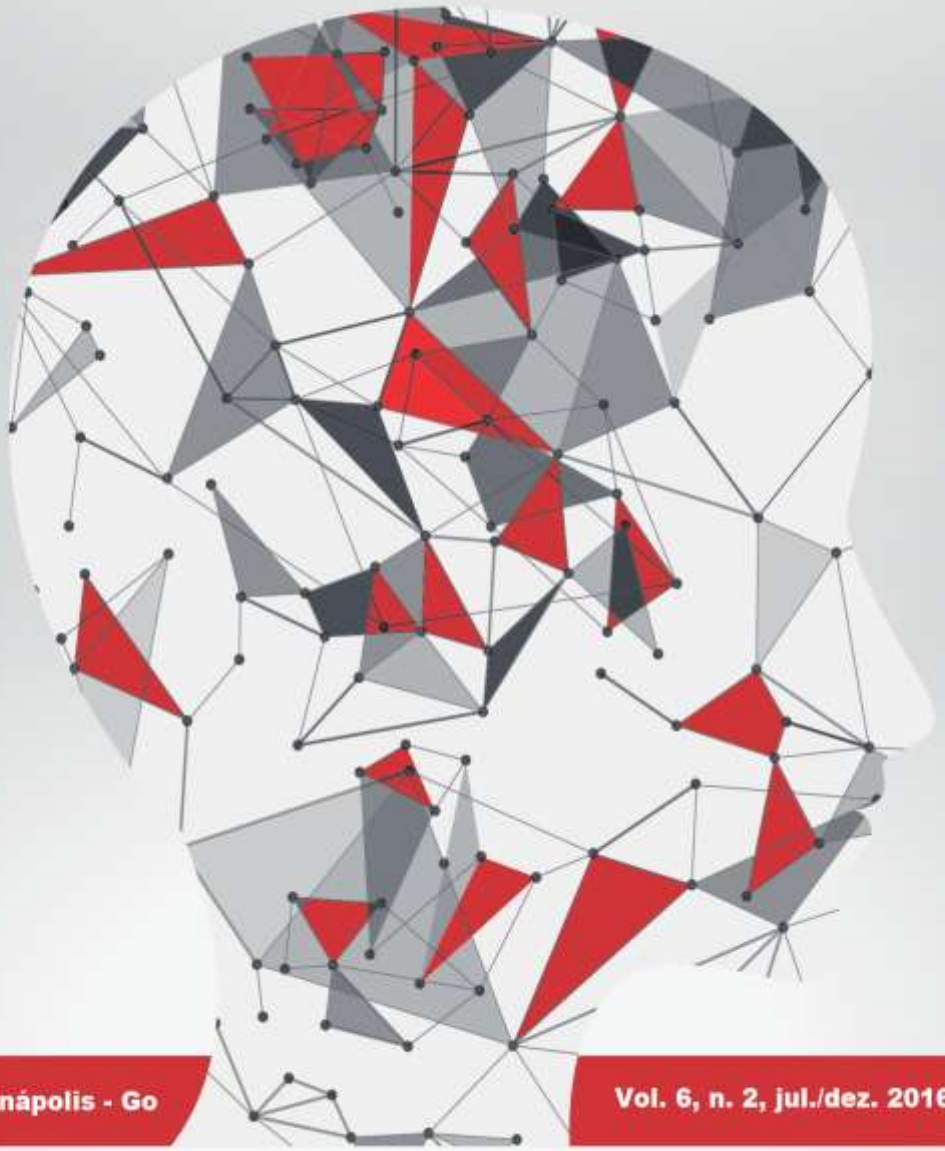
REVISTA PLURAIS

PPG IELT

ISSN 2238-3751



Anápolis - Go

Vol. 6, n. 2, jul./dez. 2016

Universidade Estadual de Goiás
Reitor: Haroldo Reimer

Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas
Diretor: Marcelo José Moreira

Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
Coordenador: Sóstenes Cezar de Lima
Vice Coordenadora: Maria Eugênia Curado

Coordenadora de projetos e publicações da UEG
Elisabete Tomomi Kowata

Designer Gráfico
Arnaldo Salustiano de Moura

Consultora de arte
Lígia Maria de Carvalho

Organizadores do Dossiê Temático "Ensino Religioso: diferentes olhares"
Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (IPEFER)
Raimundo Márcio Mota de Castro (UEG)

Bolsista de apoio editorial
Sheila Meirelle Cabral

Revista Plurais Virtual
Ano 6, vol. 6, n. 2 – jul./dez. 2016
ISSN 2238-3751

Revista do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da UEG

Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas

Avenida Juscelino Kubitschek, 146 – Jundiaí - 75110-390 - Anápolis – GO

SEER - Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas (Brasília)

Editor

Raimundo Márcio Mota de Castro

Conselho Científico:

Débora Cristina Santos e Silva | Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Fernando Catarino Correia| Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portugal

Francisco Evangelista | Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Brasil

Hélvio Frank de Oliveira | Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Isa Mara C. Scarleti | Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí, Brasil

João Henrique Suanno | Universidade Estadual de Goiás, Brasil

José Maria Baldino | Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

José Santana da Silva| Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Juan Miguel González Velasco | Universidad Mayor de San Andrés, Colômbia

Leonor Paniago Rocha | Universidade Federal de Goiás - Regional Jataí, Brasil

Lourival José Martins Filho | Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Magda Suely Pereira Costa | Universidade Federal do Tocantins – Campus Arraias, Brasil

Marcos Vinicius de Freitas Reis | Universidade Federal do Amapá, Brasil

Maria Teresa Ribeiro Pessoa | Universidade de Coimbra, Portugal

Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida | Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Martha Maria Prata Linhares | Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

Paulo Antônio Vieira Júnior |Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil

Roseli Martins Tristão Maciel| Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira | Instituto de Pesquisa e Formação Educação e Religião, Brasil

Sueli Teresinha de Abreu Bernardes | Universidade de Uberaba, Brasil

Tássia Ferreira Tártaro | Instituto Federal de São Paulo, Brasil

Teresa Cristina Barbo Siqueira | Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Yara Fonseca de Oliveira e Silva | Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Catalogação na Fonte
Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE)
Universidade Estadual de Goiás

Ficha catalográfica

R454 Revista Plurais[recurso eletrônico] / Universidade Estadual de Goiás, Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias. - Dados eletrônicos. - v.1,n.1(2011). - Anápolis,GO : UEG, 2016.
v.il.

Semestral.
Disponível em:
http://revista.ueg.br/index.php/revistapluraisvirtual
ISSN:2238-3751 (on line)
v.6,n.2(jul./dez.2016)

1.Educação - Periódicos. 2. Educação - Pluralidade – Periódicos. 3. Religião – Estudo e ensino. 4. Laicidade – Brasil. 5.Periódicos – UEG/CCSEH. I.Universidade Estadual de Goiás. Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas.PPG IELT. II.Título.

CDU: 37(051)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes
Bibliotecária/UEG/CCSEH
CRB1/2385

Sumário

Editorial

Editorial 212
Raimundo Márcio Mota de Castro

Dossiê

Ensino Religioso: diferentes olhares – Introdução..... 216
Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (IPEFER)*; Raimundo Márcio Mota de Castro* (UEG)

A liberdade religiosa como direito fundamental no estado democrático de direito em face do ensino religioso 218
Márcio Eduardo Senra Nogueira Pedrosa Morais (Universidade de Itaúna)

Educação, religião e espaço sagrado..... 231
Eunice Simões Lins Gomes (UFPB)*; Josilene Silva da Cruz* (UFPB)

Espaços sagrados: o patrimônio cultural como instrumento educativo 253
Taciane Terezinha Jaluska (PUCPR)

Festa e educação dos sentimentos: a sala de aula dos Ciriacos 268
Rudney Avelino de Castro (UFMG)

Diversidade, Educação e Religião 282
Sérgio Rogério Azevedo Junqueira (IPFER)

O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular........ 299
Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas (PUC-SP)

Formação de professores: contexto histórico e caminhos percorridos pelo curso de Ciências da Religião da UNIMONTES 314
Rosana Cássia Rodrigues Andrade (UNIMONTES)

Artigos e Ensaios

"André louco": violência e brutalidade na representação do bem-estar social. 325
Maria Eugênia Curado (UEG)

A orientação artística do livro ilustrado para adultos: uma leitura de *A alquimia dos nós*, de Yêda Schmaltz 350
*Paulo Antônio Vieira Júnior (*UNIFESSPA)

Entre a disciplina e a resistência: um caso de formação de professores de matemática 372
Tássia Ferreira Tártaro (IFSP)

O curso de formação da fundação Pestalozzi do Brasil em 1953: discursos sobre a deficiência intelectual e a cultura escolar 390
Cibele Braga Ferreira Nascimento (UFPA)*; Laura Maria Araújo Alves* (UFPA)

Fatores determinantes do desempenho acadêmico no ensino superior: estado da arte 409
Henrique Grabalos da Silva (UFTM)*; Ailton Paulo de Oliveira Júnior*(UFTM)

Resenha

Ensino Religioso na Escola Pública: histórias e memórias 429
Thiago Rodrigues Moreira (SENAC- Rio de Janeiro)

Editorial

Iniciamos informando aos nossos leitores e colaboradores que a Revista Plurais Virtual, está passando por uma série de reformulações, desde o número anterior quando assumimos a editoria da revista o que implicou que a edição passada fosse um volume de transição entre a equipe que ficou a frente dos trabalhos e a equipe que agora assume a editoria. Tal momento foi demarcado pela apresentação do editorial em duas partes: a primeira denominada editorial na qual se apresentou as novas mudanças e a segunda intitulada "apresentação da revista" realizada pelo professor doutor José Santana da Silva e a professora doutora Roseli Martins Tristão Maciel, que estavam finalizando seus trabalhos a frente da editoria deste periódico. Apesar de partes separadas tínhamos ali um único editorial.

Ao assumir a revista, o primeiro desafio foi manter a periodicidade semestral, fato que se consolida com a publicação deste número que agora oferecemos as/aos nossas/os leitoras/es. Trata-se de um trabalho executado a várias mãos em que as/os pesquisadoras/es comunicam e apresentam os resultados de pesquisas em áreas diversas do conhecimento, o que corresponde a vocação plural e interdisciplinar deste periódico.

Este número da Plurais Virtual apresenta três seções: a primeira é o dossiê intitulado "Ensino Religioso: diferentes olhares", organizado pelo professor Dr. Sérgio Rogério Azevedo Junqueira e pelo professor Dr. Raimundo Márcio Mota de Castro, ambos do Grupo de Pesquisa Educação e Religião (GPER); a seção de artigos e ensaios na qual figuram cinco artigos com temáticas diversas; e por fim, a seção de resenhas, que objetiva a análise de obras publicadas nos últimos cinco anos ou de obras clássicas das áreas do conhecimento.

A temática do Ensino Religioso sempre ocupou certa centralidade no debate educacional brasileiro. Duas vertentes apresentam-se de forma oposta: os que entendem Ensino Religioso como parte integral da formação do cidadão e por isso deve ter seu espaço da escola, e os que entendem o Ensino Religioso como adendo dos ensinamentos promovidos e produzidos pelos discursos religiosos proclamados no interior dos templos identificando-se como catequese ou proselitismo.

Valorizando a temática do Ensino Religioso como espaço para o diálogo o dossiê apresenta sete artigos, escritos por pesquisadores vinculados a diversas instituições de ensino e pesquisa, que buscam refletir as possibilidades de um espaço escolar que ajude na

formação de uma consciência plural, na qual o sagrado tenha centralidade sem, menosprezar ou desconhecer que a crença se manifesta de diferentes formas e por isso deve ser respeitada em sua pluralidade, na qual se encontra presente também o ato do não crer como possibilidade.

Nesta senda, o artigo "A liberdade religiosa como direito fundamental no estado democrático de direito em face do ensino religioso", apresenta-se uma possibilidade de institucionalização do Ensino Religioso escolar na qual a centralidade seja a história das religiões, tal possibilidade responderia o princípio da liberdade religiosa num estado democrático de direito.

Em "Educação, religião e espaço sagrado" as autoras apresentam o ensino religioso como área de conhecimento e que são perceptíveis nos diversos espaços e símbolos sagrados que circundam a escola. O artigo "Espaços sagrados: o patrimônio cultural como instrumento educativo" promove a percepção do espaço sagrado como recurso educativo na medida em que contribui para a percepção do patrimônio cultural, histórico e social. Recorrendo a Antropologia e Sociologia da Religião, o artigo "Festa e educação dos sentimentos: a sala de aula dos Ciriacos", analisa como a festa religiosa encontra eco na formação e educação de crianças pertencentes a um grupo que conserva a religiosidade popular.

Em outra vertente, o artigo "Diversidade, educação e Religião" compreende o Ensino Religioso como espaço para compreensão das diferenças e dos discursos produzidos em torno da sexualidade, fator que pode contribuir para a formação de uma sociedade em que as diferença de gênero e orientação sexual possa ser respeitada.

Em "O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular" discute-se o propósito da Base Nacional Comum Curricular que foca sua atenção na abordagem dos Direitos da Aprendizagem de alunas e alunos e que a introdução desse componente curricular constitui-se direito a formação integral e cidadã. Por fim, finalizando a seção dossiê, no artigo a "Formação de professores: contexto histórico e caminhos percorridos pelo curso de Ciências da Religião da UNIMONTES" analisam-se as propostas pedagógicas de um curso de graduação em Ciências da Religião que tem por finalidade a formação de professores para atuarem no Ensino Religioso escolar.

Para a seção "Artigos e ensaios" que apresentam artigos diversos e plurais, foi aprovado cinco artigos. O artigo intitulado "'André louco': violência e brutalidade na representação do bem-estar social" discute a produção de Bernardo Élis, focando-se na obra

"André louco" demonstrando a construção da violência e da desumanização em uma sociedade sem horizontes. Em "A orientação artística do livro ilustrado para adultos: uma leitura de *A alquimia dos nós*, de Yêda Schmaltz", o autor analisa as ilustrações contidas no livro "A alquimia de nós", na qual se demonstra o processo de emancipação da mulher ocorrida a partir da segunda metade do século XX.

O artigo "Entre a disciplina e a resistência: um caso de formação de professores de matemática" analisa a formação de professores de matemática considerando as relações subjetivas de poder que se constroem no interior dos cursos de formação. Em "O curso de formação da fundação Pestalozzi do Brasil em 1953: discursos sobre a deficiência intelectual e a cultura escolar", partido da analise documental e da análise do discurso de base bakhtiana, as autoras analisam os discursos sobre deficiência intelectual publicados no Jornal Folha do Norte de 1953, momento em que a criança com deficiência intelectual era entendida como excepcional, o que central tal pesquisa no campo da História da Educação.

No último artigo deste número, "Fatores determinantes de desempenho acadêmico no ensino superior: estado da arte" os autores analisam a situação do desempenho e da entrada no ensino superior, percebendo que além dos mecanismos de ingresso a esse nível de educação, fatores como situação econômica, social e cultural, também são determinantes para o bom desempenho acadêmico do discente.

Por fim, na secção resenhas, tem-se a análise da obra "Ensino Religioso na escola pública: história e memória" publicada em 2014, pela Fonte Editorial.

Deste modo, não nos resta senão agradecer aos pesquisadores e pesquisadoras oriundos das diversas regiões do país e vinculadas a instituições públicas e privadas que nos honraram com suas produções e de modo particular ao professor Dr. Sérgio Junqueira, pela pronta disposição em contatar diversos pesquisadores para enviarem suas contribuições ao Dossiê temático desta edição. Também nosso reconhecimento aos membros do conselho editorial que nos auxiliaram na emissão dos pareceres e aprovação dos textos selecionados para esse número da Plurais Virtual

E a você, que nos acompanha com sua leitura, desejamos que este volume contribua para ampliação de seu olhar sobre as diversas temáticas aqui tratadas.

Raimundo Márcio Mota de Castro
Editor

Dossiê

Ensino Religioso: diferentes olhares

Ensino Religioso: diferentes olhares

Introdução

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira – Instituto Pesquisa e Formação Educação e Religião
Raimundo Márcio Mota de Castro – Universidade Estadual de Goiás
(Organizadores)

A educação e a religião são construções sociais. Trata-se de duas instituições que, intencionalmente pensadas, constituem movimento dinâmico, ora complementando-se ora contrapondo-se, especialmente em uma sociedade em constantes transformações. Se a educação exige um olhar para o tempo presente, a religião finca suas raízes na tradição. Eis a dificuldade de se estabelecer um diálogo que possa compreender que ambas estruturam a sociedade e a vida em sociedade.

Marcado pela colonização de matriz cristã católica e, posteriormente, protestante, a educação brasileira sempre se apresentou como adendo da Igreja. É recente na história do país o entendimento de vivemos em um sistema de governo republicano que por isso necessita que seja respeitado o principio da laicidade do estado a fim de garantir a todos e a cada um a liberdade religiosa.

Em meio a essa constante relação entre o público e o privado, que nem sempre é nítida em uma república democrática nova como a nossa, vê-se levantarem-se as aspirações religiosas que buscam apelar às consciências dos cidadãos princípios definidos nos púlpitos de algumas denominações, esquecendo-se que os princípios religiosos são matéria de foro íntimo e que cada um pode manifestá-lo ou até mesmo resolver não querer assumir nenhum.

No entanto, mais do que nunca percebemos o crescimento da intolerância, do preconceito, dos discursos unívocos, no qual o espaço de domínio do dominador é sempre garantido. Se cabe a educação institucionalizada a função de auxiliar a formação do indivíduo, cabe a instituição escolar apresentar-se espaços de diálogo, de debate, de reflexão sobre a vida, sobre a cultura na qual estamos inseridos e também um espaço para conhecer o diferente e aprender a construir a consciência do respeito mediada pela alteridade. Acreditamos ser este o espaço do Ensino Religioso na escola.

Não se pode ignorar que educação pública no Brasil, efetivamente, conta menos de 100 anos, em que pese a iniciativa das aulas régias inaugurada pelo Marquês de Pombal a educação esteve por 230 anos sob a égide da Igreja Católica, e posteriormente era a igreja que fornecia a educação. Até mesmo os intelectuais liberais, conhecidos como pioneiros da educação nova, possuíram formação rigidamente católica nos seminários, colégios e universidades ideologicamente cristãs. Deste modo era nítido ter na escola ensino da doutrina religiosa.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e da alteração do artigo 33, pela Lei n. 9.475, demarcou um novo tempo e novo entendimento do Ensino Religioso. Deixou-se para trás o modelo catequético (ainda que este ainda resista ao tempo) e passou-se a compreender que se trata de uma área do conhecimento que possibilita uma interpretação da realidade capaz de conduzir o cidadão a percepção de que o mundo é diferente e que diferente também são as formar de conceber a fé, a cultura, a vida e até mesmo a morte. E essas diferenças não podem ser utilizadas para reforçar as desigualdades.

Ao atender o convite dos editores da Revista Plurais Virtual para elaborar um dossiê sobre o Ensino Religioso e propor olha-lo sobre diversos olhares nosso intento foi contribuir e ampliar o debate que tem sido constantemente fomentado pelo GPER - Grupo de Pesquisa Educação e Religião, principalmente nos últimos 16 anos. Nosso desejo é que o Ensino Religioso possa constituir-se como espaço educacional de humanização e transformação social em uma sociedade que necessita de princípios éticos, justos e solidários. Valores defendidos e proclamados por todos aqueles que professam, ou até mesmo pelos que não professam uma fé religiosa.

Desejamos que os escritos aqui apresentados possam auxiliar a reflexão, promover a crítica e promover um olhar desprovido de preconceitos capaz de trazer para dentro do campo educacional o debate sobre o Ensino Religioso. Por fim, defendemos que esse debate se faz necessário e que já não há lugar para levantar bandeiras em devesa ou contrário sua permanência na escola, posto que a bandeira a ser erguida é que um Ensino que seja promovido pela escola, pela academia e não simplesmente pelas instituições e denominações religiosas majoritárias. Assim esperamos!

A liberdade religiosa como direito fundamental no estado democrático de direito em face do ensino religioso

Márcio Eduardo Senra Nogueira Pedrosa Morais
Doutor em Teoria do Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professor na Universidade de Itaúna (Graduação e Pós-graduação *stricto sensu*) e na Faculdade de Pará de Minas, e-mail: marcioeduardopedrosamorais@gmail.com

Resumo

Objetiva-se analisar, por intermédio do presente trabalho, o tema *A LIBERDADE RELIGIOSA COMO DIREITO FUNDAMENTAL NO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO EM FACE DO ENSINO RELIGIOSO*. Nesta pesquisa, que será bibliográfica, inicialmente, faz-se a abordagem do conceito e raízes históricas da liberdade religiosa, compreendendo-a como componente do princípio da laicidade. Analisa-se ainda a caracterização estrutural do direito à liberdade religiosa, tendo como sustentáculo a relação liberdade religiosa/dignidade da pessoa humana. Em seguida, esmiúça-se a liberdade religiosa durante o Império brasileiro (1822-1889). Debruça-se sobre a liberdade religiosa no constitucionalismo brasileiro, dando-se ênfase sobre a definição do ensino religioso no contexto do Estado Constitucional, objetivo principal desta pesquisa. O problema da pesquisa é como o Estado Democrático de Direito deve institucionalizar a oferta do ensino religioso. A hipótese do trabalho é a de que o ensino religioso que coaduna com o Estado Democrático é o ensino da história das religiões, sem proselitismo religioso.

Palavras-chave: Brasil. Ensino Religioso. Estado Democrático de Direito. Laicidade. Liberdade religiosa.

The religious freedom as fundamental right as democratic right in face of religious education

Abstract

He objective is to analyze, through the present work, the theme RELIGIOUS FREEDOM AS FUNDAMENTAL RIGHT AS DEMOCRATIC RIGHT IN FACE RELIGIOUS EDUCATION. In this research, which will be literature, initially, it is the concept of the approach and historical roots of religious freedom, understanding it as a component of the principle of secularity. still analyzes the structural characterization of the right to religious freedom, and as the basis the relationship religious freedom / human dignity. Then religious freedom during the Brazilian Empire dissects, (1822-1889). focuses on religious freedom in the Brazilian constitutionalism, giving emphasis on the definition of religious education in the context of the constitutional state, the

main objective of this research. The research problem is how the democratic rule of law must institutionalize the provision of religious education. The hypothesis of this study is that religious education that is consistent with democratic rule is the teaching of the history of religions without religious proselytism

***Keywords**: Brazil. Religious education. Democratic state. Secularity. Religious freedom.*

Introdução

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 adotou o modelo de Estado Democrático de Direito, relacionando democracia e direitos humanos, conquista histórica decorrente de várias experiências dolorosas, como as guerras mundiais, o holocausto, as segregações racistas vivenciadas em vários países. O objetivo do paradigma é superar as desigualdades, instituindo uma sociedade mais justa e solidária.

Nesse sentido, o primado da liberdade, da igualdade material, do respeito à diversidade, são balizas que devem nortear todas as decisões estatais. Dentre esses direitos humanos, que devem ser positivados, tornando-se direitos fundamentais, está a liberdade religiosa, que pode ser definida como uma ramificação do princípio de liberdade.

Conceituando "liberdade", Brian H. Bix (2009) observa ser a mesma compreendida como ausência de limitações à ação, em especial à falta de limitações jurídicas. Para Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino, a palavra *liberdade*:

> [...] tem uma notável conotação laudatória. Por esta razão, tem sido usada para acobertar qualquer tipo de ação, política ou instituição considerada como portadora de algum valor, desde a obediência ao direito natural ou positivo até a prosperidade econômica. (BOBBIO, 1998, p. 708).

Por sua vez, Nicola Abbagnano (1998, p. 605-606), analisando o conceito filosófico de *liberdade*, destaca que o referido termo possui:

> [...] três significados fundamentais, correspondentes a três concepções que se sobrepuseram ao longo de sua história e que podem ser

> caracterizadas da seguinte maneira: *1* Liberdade como autodeterminação ou autocausalidade, segundo a qual a liberdade é ausência de condições e de limites; *2* Liberdade como necessidade, que se baseia no mesmo conceito da precedente, a autodeterminação, mas atribuindo-a à totalidade a que o homem pertence (Mundo, Substância, Estado); *3* Liberdade como possibilidade ou escolha, segundo a qual a liberdade é limitada e condicionada, isto é, finita.

Não obstante a falta de consenso acerca do significado que o vocábulo possa ensejar, uma verdade inegável acerca da liberdade é o seu reconhecimento como meio fundamental para a realização da personalidade do homem, seja enquanto ser humano, seja como indivíduo integrante de uma determinada comunidade.

A liberdade religiosa, originariamente, não se apresenta como um dos pressupostos constitucionais da sociedade ocidental, no sentido de não existir, há muito tempo, a ideia de se garantir a liberdade de escolha da religião, como também a liberdade de não possuir uma. Durante considerável período da história ocidental, o homem, encantado pela mítica, considerava a natureza o próprio deus. Neste sentido, tem-se o panorama pré-histórico, com gravuras religiosas estampadas nas paredes das cavernas, numa tentativa de se justificar fenômenos naturais. Nesse ambiente não havia o pluralismo religioso, o que somente se desenvolverá posteriormente.

Nesse sentido, a liberdade religiosa consiste num princípio que se desenvolve tardiamente na história do constitucionalismo, principalmente se considerando que o pluralismo religioso também surgiu em tempos posteriores da civilização ocidental, sendo fruto da crise institucional ocasionada, dentre outros fatores, pelas guerras religiosas que assolaram a Europa no início do Estado Nacional.

Nesse sentido, a liberdade religiosa, como pressuposto constitucional, passou a ser uma questão de interesse pela convivência pacífica da sociedade política organizada, após a Reforma Protestante, originando modificações no modo de agir e pensar ocidental. O século XVIII (Século das Revoluções, principalmente da Revolução Francesa de 1789) constitui importante momento histórico no desenvolvimento da liberdade religiosa como princípio jurídico.[1] As revoluções desse século, impulsionadas pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade, consideraram fundamentais as

[1] O atual modelo de Estado Constitucional (Democrático de Direito) tem consideráveis influências da Revolução Francesa de 1789, conforme observa Peter Haberle em sua obra *Libertad, igualdad, fraternidad*: 1789 como historia, actualidad y futuro del estado constitucional. Madri: Trotta, 1998.

liberdades de pensamento e de crença. Deste modo, não é equivocado afirmar ser a liberdade religiosa o primeiro direito fundamental a se desenvolver no Ocidente.

Juntamente com a democracia e a igualdade, o princípio da liberdade religiosa compõe o princípio da laicidade, ou seja, o princípio da laicidade pode ser considerado um supraprincípio jurídico. Todo indivíduo tem o direito de escolher e manifestar sua religião, seja sua visão de mundo positivista ou negativista, como também esse direito não pode possuir pesos diferentes em relação à crença professada. Além disso, a democracia deve se vincular com a tolerância, o que sugere respeito mútuo em matéria de religiosidade, não se podendo considerar nenhum olhar religioso superior ou melhor do que outro.

Não obstante, em que pese o discurso democrático instituído pela Constituição de 1988, percebe-se que as instituições democráticas brasileiras ainda são influenciadas por razões dogmáticas religiosas, caracterizando-se o ensino religioso mecanismo de continuidade de dominação, por intermédio de atores que confundem, estrategicamente, as esferas pública e privada, o que fere o primado do Estado Democrático de Direito.

A história brasileira mostra uma interrelação os campos político, religioso e social. O homem possui todas essas dimensões, porém, a religiosa não pode ser fundamento para decisões políticas num Estado que se propõe democrático.

Com essas considerações anteriores, é chegado o momento de apresentar o problema metodológico que permeia a presente pesquisa, ou seja, a pergunta que perpassa as linhas do trabalho, qual seja: *o ensino religioso coaduna com o Estado Democrático de Direito?*

Breves linhas, o Estado Democrático de Direito, modelo de Estado desenvolvido ao longo do século vinte, decorrente do desenvolvimento do próprio Estado Moderno, influenciado por acontecimentos históricos fundamentais, tais como a Segunda Guerra Mundial, que mostrou ao mundo os campos de concentração, além de vários outros ataques aos direitos humanos, como guerras em várias regiões do Globo, tem como fundamentos a liberdade, a igualdade, a dignidade da pessoa humana, a democracia, e os demais direitos humanos fundamentais, como destacado.

Deste modo, partindo-se da existência dos referidos fundamentos, tem-se como hipótese para a pesquisa: o ensino religioso, nos moldes instituídos pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei n.º 9394 de 1996), como também de acordo com a prática, ofende os princípios estruturantes desse modelo. A ofensa ocorre por desconsiderar, principalmente, a liberdade de escolha e a igualdade no tratamento relativo à decisão do indivíduo.

Além de introdução (seção I) e conclusão, o presente trabalho está estruturado em outras duas seções, quais sejam: seção II (*Caracterização e histórico do ensino religioso no Brasil*); seção III (*O problema do princípio da liberdade religiosa em face do ensino religioso*).

Por fim, a pesquisa, embasada em fontes bibliográficas, se justifica pela importância da liberdade e da tolerância no Estado Democrático. A liberdade é gênero que comporta várias espécies, dentre elas a liberdade de religião, e, dentro da liberdade religiosa, o ensino religioso é um dos mais importantes aspectos, principalmente por envolver a criança em fase de formação intelectual. Certamente, nesse momento, é provável que, a prática de ensino religioso mal-conduzida, sem critérios democráticos, possa gerar sequelas graves na formação desse indivíduo, que se sentirá excluído do grupo, caso seja integrado a instituição religiosa minoritária.

Caracterização e histórico do ensino religioso no Brasil

Dentre os atos exteriores decorrentes da liberdade religiosa está a difusão da religião. Deste modo, sendo a vida humana comunicação e colaboração, a comunicação da própria fé religiosa a outras pessoas é também um ato próprio e necessário da liberdade religiosa. A problemática está no modo de difusão dessa fé religiosa, que não pode ser realizada em escolas públicas.

Historicamente, o ensino religioso como conteúdo escolar com currículo próprio é fato recente, sendo um desdobramento da Paz de Westfália (1648), que reconhecendo o impacto político do pluralismo religioso, deu aos governantes mais poder de ingerência em relação à questão. "Ao Estado interessava formar cidadãos ordeiros e submissos; em diversos países, o ensino da religião na escola passou a ser considerado de especial valia para atingir este objetivo" (GRUEN, 1995, p. 7). Inicialmente ensinava-

se a religião oficial do país, tendo o ensino caráter iluminista, baseado na razão, apesar de ser visto como catequese infantil, deslocada da família para a escola.

No que se refere ao constitucionalismo brasileiro, todas as Constituições brasileiras, com exceção da Constituição de 1891, previram o ensino religioso nas escolas públicas. A exceção da Constituição de 1891 relacionava-se com o espírito liberal e positivista comteano da época, frisando a necessidade de o ensino religioso ser leigo. Destaco ter o Brasil herdado o modelo de ensino religioso de catequização, que beneficiava a Igreja Católica, tendo em vista a situação de domínio da cristandade reinante. Ademais, o texto constitucional de 1891 representava uma ruptura com o Estado confessional previsto na Constituição brasileira de 1824, o que faz plausível a não previsão do ensino religioso no seu corpo.

As mudanças percebidas, laicização do Estado e secularização da sociedade, o modernismo, a crise da religião, ocasionaram, a partir dos anos 60, questionamentos em relação a esse ensino religioso no Brasil.[2]

A educação como parte do sistema equitativo de cooperação, que caracteriza uma sociedade bem-ordenada, tem por objetivo a capacitação de indivíduos para serem cidadãos autônomos, membros transformadores da sociedade e de suas próprias vidas, objetivando a concretização da dignidade humana. Esse caráter público da educação, tendo em vista tratar-se de questões que afetam a esfera pública, ensejou o Constituinte a inserir na Constituição de 1988, especificamente nos artigos 205 a 209,[3] o

[2] Os Estados de Santa Catarina e Minas Gerais foram pioneiros na mudança do modelo catequético que vigorava até então. Nesse sentido, no ano de 1970 a Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Santa Catarina oficializaria um programa de Educação Religiosa para o ciclo básico, de caráter ecumênico, coadunando ensino com as realidades do Estado catarinense. Em Minas Gerais, no ano de 1973, a Delegacia Regional de Ensino da cidade de São João Del Rei introduziu um modelo de ensino religioso que visava educar para a "religiosidade", estimulando uma abertura para o desenvolvimento da solidariedade com aqueles que sofrem, estimulando os valores cristãos.

[3] Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. § 1º É facultado às

compartilhamento desta função entre Estado, família e sociedade. Uma das justificativas de se dividir as responsabilidades entre Estado, sociedade e as famílias é o de que atribuir à sociedade e às famílias o poder de interferirem no processo educacional seria um meio de se controlar a atividade estatal. Essa interferência, de acordo com Fábio Portela Lopes de Almeida, visa "a evitar que o poder público seja utilizado para impor uma concepção abrangente de bem sobre as crianças por meio do ensino de determinados valores que deveriam guiar suas vidas" (ALMEIDA, 2008, p. 169). Esse mecanismo de controle funcionará como um sistema de freios e contrapesos (*checks and balances*) possibilitando o controle, a fiscalização do Estado por intermédio das famílias.

Tendo em vista a possibilidade/exigência de se dividir os deveres de educação entre Estado, famílias e sociedade, os pais e as famílias podem ensinar às crianças os seus próprios valores, em contraposição aos valores ensinados na escola, o que, de acordo com Meira Levinson (2004) pode estimular, a partir do confronto entre concepções de bem, o desenvolvimento da virtude da autonomia.

Apesar de constar a matrícula facultativa para o ensino religioso, como oferta aparentemente ingênua, democrática, o ensino religioso tem em si peculiaridades mais relevantes e complexas do que se pode interpretar de uma primeira leitura do dispositivo em exame.

Historicamente, desde a época colonial, a Igreja Católica exerceu o monopólio da educação no Brasil, inicialmente por intermédio da Companhia de Jesus, preocupada com a catequese e proteção dos índios. No final do século XVIII, em decorrência das reformas do Marquês de Pombal, o ensino passa a ter caráter iluminista, continuando a

---

universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. § 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica.
Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. § 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. § 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente. § 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.
Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Igreja a manter o controle da maioria das escolas, em decorrência do despreparo estatal para a manutenção educacional. No século XIX com a vinda da família real portuguesa para o Brasil, iniciou-se um processo de educação direcionado à incipiente burguesia, como também aos novos aristocratas ligados à vida na corte.

Na segunda metade do século XIX, em decorrência do processo de romanização da Igreja Católica, iniciou-se um trabalho educativo com base no catecismo romano. Ao final do século, com a crescente vinda de imigrantes protestantes europeus, de missões protestantes e comerciais, sob influência da franco-maçonaria que atuava nas instâncias políticas, o ensino escolar sob a égide da Igreja Católica assumiu uma postura de resistência a essa 'invasão' e às tendências modernizadoras que ela trazia.

Com a promulgação da Constituição Republicana de 1891, proibiu-se o ensino religioso nas escolas oficiais, empenhando a Igreja Católica desde então no restabelecimento desta disciplina ora no âmbito estadual, ora no âmbito nacional, sobretudo por ocasião de mudanças constitucionais. Tímidos retornos nos Estados, forte conteúdo na proposição da Revisão Constitucional de 1926, bem-sucedida por ocasião da reforma educacional do Ministro Francisco Campos na década de trinta, o ensino religioso retornou às escolas públicas através de decreto, inicialmente fora do horário normal das outras disciplinas e depois dentro do mesmo horário (CURY, 2004), tendo sido o Estado de Minas Gerais o primeiro a garantir o ensino religioso nos horários regulares das aulas semanalmente (DINIZ; LIONÇO; CARRIÃO, 2010).

O ensino religioso aparece em todas as constituições federais desde 1934, sob a figura de matrícula facultativa, devendo ser ministrado para os alunos conforme sua filiação religiosa e de acordo com a consulta aos pais. Todavia, "tal permanência não se deu sem conflitos, empolgando sempre seus propugnadores e críticos, fazendo com que os debates [...] se revestissem de contenda e paixão" (CURY, 2004, p. 189). Assim, a disciplina "ensino religioso", desde 1934, é caracterizada como disciplina de matrícula facultativa para uma oferta obrigatória.

Até a década de 60 as escolas religiosas dominaram a elite do ensino[4], tendo a partir de então começado a existir concorrência com escolas privadas laicas, o que fez

[4] A partir da Constituição de 1934 até o final da década de 1960, o ensino religioso caracterizar-se-á como "catequese" na escola, reproduzindo na esfera do ensino público o que acontecia nas escolas confessionais, ficando a cargo das Igrejas a definição de professores e conteúdos. (DICKIE, 2008).

com que as escolas confessionais tivessem que se reformular pela primeira vez, sob pena de perder alunos em não o fazendo, tendo surgido uma aproximação dos colégios confessionais aos laicos, tornando os mesmos menos doutrinários, como também desobrigando os estudantes de velhos hábitos, tais como comungar e frequentar missas.

Por sua vez, na década de 1970 o ensino religioso foi inserido no currículo pleno, tendo as Secretarias de Educação de vários Estados-membros tentado reestruturá-lo por intermédio de diálogo travado com entidades religiosas. Alguns Estados instituíram a interconfessionalidade cristã, possibilitando a suavização do caráter catequético desse ensino. Em 1997, com a Lei de Diretrizes e Bases, o ensino religioso passará a ser atribuição do Estado, por determinação do artigo 33, sendo mantido nos horários normais de aula das escolas públicas, com matrícula facultativa.

O problema do princípio da liberdade religiosa em face do ensino religioso

O Estado laico não se sustenta em fundamentos religiosos, relacionando-se com a afirmação da legitimação democrática do poder, como também com a imparcialidade em matéria de fé, o que não significa abstenção ou ataque a questões religiosas. A fundamentação religiosa deve se situar no âmbito privado do indivíduo, enquanto as decisões públicas devem estar estruturadas sob bases democraticamente construídas, não se considerando fatores religiosos.

A laicidade coaduna-se com a democracia, principalmente a radical, onde todos os projetos de vida concorrem em condições de igualdade, sem haver prevalência de um sobre o outro, por mais sofisticado ou digno que possa parecer aos olhos de alguém, como também da sociedade marcantemente moralizada por valores religiosos. O conceito estrito de democracia pressupõe simplesmente participação popular e absorção de demandas majoritárias pelo Governo.

De outro lado, o constitucionalismo impõe limitações às decisões majoritárias que violem direitos de minorias, principalmente direitos que envolvem matéria religiosa. A democracia radical pressupõe que todas as visões de mundo sejam respeitadas, não havendo projeto de vida melhor ou mais digno do que outro. Todos os olhares e concepções individuais compõem o mosaico formador da sociedade democrática.

De acordo com essa moldura conceitual, a laicidade é prevista como princípio implícito no texto constitucional brasileiro de 1988, em face dos princípios da democracia, da igualdade e da liberdade religiosa.

Assim, não cabe ao Estado dizer se uma religião é "verdadeira" ou não, como também não possui legitimidade e a função de proteger ou professar uma fé qualquer. Respeitar a manifestação religiosa de uma sociedade corresponde aos princípios da laicidade, enquanto perseguir e impedir a manifestação religiosa corresponde a laicismo, ou seja, desrespeito aos direitos fundamentais da pessoa humana.

Desse modo, a oferta do ensino religioso viola o Estado Democrático de Direito, ao desprestigiar visões divinas negativistas (ateus e agnósticos), o que não coaduna com os postulados de uma sociedade multicultural.

Em termos práticos, quando um aluno se sente inserido num grupo minoritário, tende a se isolar e essa situação ocasiona consequências psicológicas e sociais negativas, podendo ensejar a intolerância, o sentimento de despertencimento do grupo, situação que ofende sua dignidade.

Conclusão

A laicidade compreende o princípio da liberdade (inclusive religiosa), princípio da igualdade e princípio democrático. Não basta a liberdade religiosa para se caracterizar um Estado como laico, é necessário também que este Estado garanta a igualdade de tratamento entre crenças, dentre as regras do processo democrático. Essa igualdade de crenças pode ser positiva (no sentido de crer), como também negativa (no sentido de não crer).

Uma das manifestações mais importantes do princípio da liberdade religiosa, componente do princípio da laicidade, é a manifestação do ensino religioso. Ensino religioso não é proselitismo ou doutrinação de uma determinada religião, mas sim o estudo das diferenças existentes na forma de crer ou não crer, ou seja, o modo como o indivíduo se relaciona com o sagrado e como isso pode ser fundamental para o desenvolvimento de virtudes éticas, democráticas e humanas.

Diante de todo o exposto, conclui-se que o ensino religioso, em que pese estar inserido no constitucionalismo brasileiro desde tempos remotos da história do país,

deve ser repensado, sob pena de se descontruir o primado do Estado Democrático de Direito, almejado pela Constituição de 1988.

A religião é importante mecanismo de estimulação de práticas saudáveis, sem sombra de dúvidas, porém, na fase de desenvolvimento infantil, quando de sua oferta, o ensino da religião pode trazer consequências negativas na formação da criança, principalmente, daquelas pertencentes a grupos minoritários, que poderão se sentir excluídas.

É fundamental a prática da tolerância e da diversidade. Caso não fique definido um direcionamento sobre a oferta da prática do ensino religioso, é possível que mais prejuízos advenham do que benefícios. O que se percebe, muitas vezes, é a doutrinação do ensino religioso camuflada de ensino do fenômeno religioso, o que é prejudicial à democracia inclusiva, ofendendo as diferenças e a intimidade que o *sagrado* impõe a cada pessoa. A religião, neste sentido, deve estar no íntimo de cada indivíduo, que tem autonomia para vivenciá-la de modo pessoal.

A proposta que pode ser apresentada como substitutivo ao ensino religioso é a inserção do conteúdo de história das religiões no conteúdo escolar, prestigiando todas as religiões presentes na sala-de-aula. Neste sentido, o docente deve conhecer quais são as visões religiosas de todos os alunos e trabalha-las num viés histórico, abordando origem e desenvolvimento histórico, dogmas, rituais, sem realizar juízo de valor. O trabalho demandará pesquisa séria e dedicada, tendo como resultado um estudo enriquecedor para todos os envolvidos, desenvolvendo o espírito de comunhão e respeito pela diversidade. Não pode o docente, ainda, desconsiderar o que seja religião (como instituição) e sua diferença de visão religiosa de mundo.

Neste sentido, para garantir o primado da liberdade religiosa é fundamental que o ensino religioso não seja confessional, devendo o mesmo ser repensado, sob pena de, em não o fazendo, estar comprometido o Estado Democrático de Direito, que deve ser pluralista, tolerante e limitado por normas jurídicas democraticamente construídas.

Concluindo: o limite da liberdade religiosa é o "outro" como indivíduo detentor de dignidade. O paradigma instituído pela Constituição de 1988, engajado no neoconstitucionalismo desenvolvido no Pós-Guerra, entendendo-se a *constituição* como um *locus* de princípios, prevê a dignidade da pessoa humana (princípio) como estrutura

da construção de uma sociedade tolerante, igualitária, que almeja o respeito individual, situação que passa pelo direito de cada indivíduo decidir sua religião e mais, o direito de crer (crença positiva) ou não crer (crença negativa).

O ensino religioso, em que pese parecer ser uma prática ingênua, uma simples escolha de se ofertar ou não uma disciplina na grade escolar, apresenta a identidade do sujeito estatal, instituidor de políticas capazes de emancipar ou perpetuar as práticas de dominação existentes na sociedade brasileira desde tempos passados.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ALMEIDA, Fábio Portela Lopes de. **Liberalismo político, constitucionalismo e democracia:** a questão do ensino religioso nas escolas públicas. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BIX, Brian H. Diccionario de teoría jurídica. Cidade do México: UNAM, 2009.

BOBBIO, Norberto Bobbio; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política.** 11. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. **Constituição** (1988) *Constituição da república federativa do Brasil*. 29. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BRASIL. **Decreto n.º 119-A**, de 7 de janeiro de 1890. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d119-a.htm>. Acesso em 8 dez. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 9.394** (1996) Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 2 jan. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-191, set./out./nov./dez. 2004.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e educação brasileira:** católicos e liberais. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

DICKIE, Maria Amélia Schmidt. O ensino religioso no Brasil. *In*: **Seminário Ensino Religioso, Gênero e Sexualidade.** 2008, Florianópolis.

DINIZ, Débora; LIONÇO, Tatiana; CARRIÃO, Vanessa. **Laicidade e ensino religioso no Brasil.** Brasília: UNESCO, Letras Livres, 2010.

GRUEN, Wolfgang. **O ensino religioso na escola**. Petrópolis: Vozes, 1995.

HABERLE, Peter. **Libertad, igualdad, fraternidad**: 1789 como historia, actualidad y futuro del estado constitucional. Madri: Trotta, 1998.

LEVINSON, Meira. **The demands of liberal education.** Nova Iorque: Oxford University, 2004.

MORAIS, Márcio Eduardo Pedrosa. **Liberdade religiosa**: o ensino religioso na Assembleia Nacional Constituinte de 1987-88. Curitiba: Juruá, 2015.

Educação, religião e espaço sagrado

Eunice Simões Lins Gomes
Pedagoga, Teóloga, Professora Pós Dra. no Centro de Educação-CE da Universidade Federal da Paraíba-UFPB. Lotada no Departamento de Educação do Campo –DEC. Professora na Pós Graduação do Curso de Ciências das Religiões – PPG-CR. Líder do Grupo de Pesquisa. Educação, Religião e Imaginário. GEPA, e-mail. euniceslgomes@gmail.com

Josilene Silva da Cruz
Mestra e licenciada em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Doutoranda em Ciências das Religiões pela mesma instituição. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação, Religião e Imaginário – GEPAI, e-mail: josileneufpb@gmail.com

Resumo

Compreendemos o Ensino Religioso (ER) como área do conhecimento humano, científico e social, que se constitui disciplina escolar para contribuir com a educação, formação e humanização das crianças e jovens. Percebemos o espaço sagrado, como lugar de manifestação, com suas peculiaridades, crenças e valores e consideramos a sala de aula como lugar propício para professor e aluno discutirem em clima de harmonia essas questões, proporcionando uma educação que respeita o indivíduo e a diversidade. Desse modo desenvolvemos uma pesquisa descritiva e de campo em uma escola da rede estadual no ensino fundamental com professores do componente curricular Ensino Religioso. Traçamos como objetivo favorecer uma aprendizagem mais ampla sobre a diversidade de fenômeno religioso, desenvolvendo o turismo religioso, visitando os espaços sagrados através da aula passeio uma proposta pedagógica de Celestin Freinet. Como primeiro resultado foi possível identificar e mapear os lugares sagrados que fazem parte da região onde a escola encontra-se inserida e visitar três espaços sagrados: um terreiro de umbanda, uma igreja católica e uma igreja evangélica, bem como identificar os símbolos religiosos e sua simbologia presentes nestes espaços favorecendo a compreensão e percepção dos educandos com relação à perspectiva simbólica e sua relação homem e espaço sagrado.

Palavras–chave: Ensino Religioso. Diversidades. Espaço Sagrado.

Education, religion and sacred space

Abstract

We comprehend the religious education (RE) as a field of human knowledge, scientific and social, which is a school discipline that contribute to the education, training and humanization of children and youth. We see the sacred

space, as a manifestation place, with its peculiarities, beliefs and values and consider the classroom as a proper place where teacher and student discuss in harmony climate these issues, providing an education which respects the individual and diversity. Thus we developed a descriptive and field research in the elementary school of a public school with teachers of the curriculum component of Religious Education. We set the aim as to promote a deeper learning about the diversity of religious phenomena, developing religious tourism, visiting the sacred spaces through a trip class as a pedagogical proposal of Celestin Freinet. As a first result we could identify and map the holy places that are part of the region where the school is inserted and visit three sacred spaces: a umbanda temple, a catholic church and an evangelical church, and to identify the religious symbols and their symbology present in these spaces promoting the comprehension and perception of students due to symbolic perspective and the man and sacred space relationship.

***Keywords**: Religious Education. Diversity. Sacred Space.*

Considerações iniciais

Nada melhor que iniciar nosso artigo trazendo à memória o grande educador Paulo Freire (2003), quando ressalta que aprendeu a ler e a escrever com seus pais, sob as mangueiras do quintal de sua casa, e que costumava a escrever na terra com um pedacinho de pau. E assim, lendo e escrevendo palavras do seu horizonte, da sua experiência, a leitura foi se tornando um ato de amor, fazendo a diferença na sua formação.

Entendemos que educar deve ser um ato de amor, de desafiar a buscar o desconhecido, de aprender através da experiência. Pensando assim, estruturamos nossa proposta de estudo buscando valorizar a diversidade cultural e religiosa visitando espaços sagrados com professores e alunos do Ensino Religioso (ER), traçando como proposta desenvolver a teoria e a prática na sala de aula, bem como instigar um olhar sensível para a diversidade do fenômeno religioso, pela imaginação simbólica individual e coletiva.

Selecionamos a pesquisa descritiva e de campo e delimitamos uma escola da rede estadual do estado da Paraíba envolvendo professores do ER e alunos do Ensino Fundamental II, buscando desenvolver a temática sobre a diversidade do fenômeno religioso e os símbolos sagrados. Sobretudo os que foram contemplados na perspectiva

dos espaços sagrados abordados na experiência pedagógica proposta, valorizando a religiosidade dos partícipes dessa experiência vivenciada.

Até porque, consideramos que a religiosidade é parte integrante do ser humano, a qual se expressa por meio de várias formas simbólicas, por isso nosso objetivo foi favorecer uma aprendizagem mais ampla sobre a diversidade de fenômeno religioso e desenvolver o turismo religioso, visitando os espaços sagrados próximos a escola selecionada através da aula passeio fundamentada na proposta pedagógica de Celestin Freinet.

Desse modo, buscamos proporcionar aos docentes do ER um despertar para o uso da imaginação simbólica, para a construção de um olhar sensível e curioso para os símbolos religiosos numa perspectiva de respeito às diferenças religiosas, assim como à diversidade cultural religiosa em que nos encontramos inseridos. Esse fato justifica a relevância de nossa experiência com as visitas aos espaços sagrados nas proximidades da escola que realizamos nossa pesquisa. O que proporcionou um contato com a diversidade religiosa presente naquela região levando o educando ao conhecimento mínimo sobre o contexto em que se encontra inserido, transformando-se numa oportunidade de valorização sobre a diversidade religiosa ali existente.

Torna-se evidente que o ER caracteriza-se como um forte instrumento de aceitação da diversidade, promovendo o estudo dos símbolos bem como o diálogo inter-religioso, e que pode beneficiar, o exercício da tolerância religiosa no mundo pluralista em que vivemos, tal como nos assegura Nasser (2006).

Sabemos que as religiões, na sua maioria, trabalham com linguagens simbólicas, pois o símbolo surge como mediação do homem com o transcendente. Desse modo a religião exerce também uma função social na qualidade de criador de um vínculo entre as pessoas. Assim nosso desafio foi proporcionar aos alunos uma releitura dos símbolos religiosos ao visitar espaços sagrados.

Entretanto, ressaltamos que todo trabalho realizado com o uso das tradições religiosas deve ser feito com muito zelo, pois se estará lidando com o de mais sagrado que cada indivíduo possui, desde ao respeito, a ética, aos princípios morais, sociais. Por outro lado, nossa pesquisa é relevante e desafiadora, pois proporciona um mundo mágico e encantado (DURAND, 2003), ao identificar que os símbolos moram na

dimensão espiritual dos seres humanos. Até porque os símbolos, revelam quem somos, apontam para nossa história remetendo à sonhos e sentimentos que demonstram nossa identidade (NASSER, 2006).

Consideramos importante ressaltar que a perspectiva da mediação simbólica é o que muitas vezes rege a nossa relação humana com nossas divindades, ou em outros termos, o sagrado. Por isso essa é uma instância relevante em todos os relatos que possam ser tratados no que se refere à vivência religiosa, seja ela por uma adesão, como ocorre na relação de seus crentes e a religião; ou por um contato à título de conhecimento religioso, como o que ocorre numa pesquisa. Sem o viés simbólico dificilmente conseguiríamos explicar e/ou compreender as relações entre os fieis e sua divindade. Desse modo, o simbolismo se faz presente nessa relação como aquilo que facilita a compreensão e entendimento dessa relação humano *versus* divino.

Nesse sentido, em nosso artigo buscamos tratar de três temáticas (educação, religião e espaço sagrado) que permeiam a vida do educando enquanto ser social que encontra-se inserido numa cultura. Obviamente elas não são as únicas, mas com certeza será influenciado por diversas instâncias e dentre elas destacamos: a educação (juntamente com o Ensino Religioso), a religião (e a perspectiva da diversidade religiosa) e o espaço sagrado (e a relevância da perspectiva simbólica). Para tanto estruturamos em três partes para tratar de cada um desses elementos relacionando-os com a pesquisa realizada, vejamos:

Quanto a Educação e ao Ensino Religioso

O pensamento pedagógico renascentista se caracterizou por uma revalorização da cultura greco-romana. Essa nova mentalidade influenciou a educação, necessária para todos os homens. Foi um momento fértil de grandes descobertas, tal como a invenção da imprensa, a invenção da bússola possibilitando grandes navegações dentre outras descobertas. Vale ressaltar também a reforma protestante, como a primeira grande revolução burguesa, que foi iniciada pelo monge agostiniano, Martinho Lutero (1483-1546), que transferiu a escola para o controle do estado nos países protestantes, uma escola pública. Ressaltamos também a participação dos Jesuítas com seus planos,

programas e métodos na educação, onde tudo estava previsto, desde a posição das mãos e o modo de levantar os olhos, com seu lema "obediência ao papa até a morte".

Entretanto é possível identificar no decorrer da história certa desconfiança ou estranhamento aos estudos sobre a temática educação/religião, a partir de algumas marcas que ficaram depois da cisão do binômio igreja/educação. Outro fator também que contribui para a resistência desta temática diz respeito ao lugar distinto que cada uma destas áreas vem ocupando ao longo dos anos, sendo alvo de controvérsias e embates, em função de sua herança histórica como um tema privilegiado de um determinado sistema religioso, configurando-se na atualidade como uma temática a ser tratada de forma cautelosa por alguns estudiosos.

A nossa compreensão sobre a educação é que ela não está reduzida aos conhecimentos intelectuais transmitidos e assimilados. De modo que essa categoria é vista em nossa concepção como um processo orgânico-afetivo-cultural de interação com o meio, de transformação social e de relacionamentos de preferências e estranhamentos, além de constituir-se eminentemente num ato político, carregado de decisões e ações sobre a vida das pessoas.

Educar é aprofundar a consciência e a consciência se forma a partir de nossa existência, de nossas vivências, incluindo-se nesse processo vivencial a nossa relação com o sagrado. Portanto, nem descartamos a natureza biológica do ser, pois assim estaríamos desconsiderando a organização filogenética evoluída do sistema nervoso e órgãos sensoriais, já que o cérebro é um sistema aberto auto-organizável que é moldado pela sua interação com objetos, pessoas e eventos. Nem podemos nos afastar do humano como ser de consciência e história. Em um processo de reflexão sobre si, sobre as suas operações e ações, o homem vai produzindo de maneira singular a sua sobrevivência, buscando o sentido em diversos elementos, dentre eles a religião.

Até porque essa instância da vivência humana precisa ser contemplada também no âmbito escolar, pois não se tem conhecimento de alguma cultura em que não se encontre a vertente religião como algo presente. E nesse sentido, percebemos a relevância do componente ER, tendo em vista que o mesmo se ocupa tanto deste tema como dos temas correlatos à ele, e para que esse atenda à essa perspectiva de

abordagem dos fenômenos ligados à religião é necessário que o professor esteja preparado para lidar com os embates, conflitos e discussões que se vinculam ao tema.

Partimos do pressuposto de que para os professores de ER se prepararem para enfrentar o desafio de provocar aprendizagens num mundo de incertezas, de preconceitos, intolerância religiosa, necessitam ter suas mentes despertadas para a delicadeza e amplitude das relações que educam através da diversidade do fenômeno religioso. "O desafio de compreender o ser humano e suas peculiaridades se faz vivendo diferentes situações, refletindo sobre elas e compartilhando suas reflexões com seus pares", (CALDEIRA, PAROLIN, 2007, p. 17).

Desse modo, consideramos que a formação de professores para o ER reivindica uma articulação dentro dos currículos, tratando de questões referentes ao ato pedagógico e aos conhecimentos religiosos, sobretudo na perspectiva do fenômeno religioso. Desse modo, podemos inferir que a formação em Ciências da Religião e/ou Ensino Religioso, que vislumbram a análise do fenômeno sob diversas perspectivas, ou em outros termos, múltiplos olhares, seja pertinente para tal componente.

> O acúmulo de estudos de Ciências da Religião nos cursos de pós-graduação já foi um primeiro passo para a superação dos preconceitos e da própria institucionalização do estudo científico da religião, no âmbito das ciências habilitadas nas áreas estabelecidas pelos órgãos do Ministério da Educação. As Ciências da Religião podem oferecer a base teórica para o ER, posicionando-se como mediação epistemológica para suas finalidades educacionais em cursos de licenciaturas. (PASSOS, 2007, p. 114).

De acordo com o exposto uma questão essencial que permeia o componente ER consiste na formação adequada até porque a atuação dos professores intenta promover ações que possam contribuir "[...] no sentido de: subsidiar os(as) educandos(as) a enfrentarem as questões que estão no cerne da vida [...] para que possam agir desde uma atitude dialógica e de reverência no processo de aproximações e de relação com as diferentes expressões religiosas." (KLEIN; JUNQUEIRA, 2008, p. 227). Esse fato nos remete à atual identidade dada ao componente ER que durante muito tempo foi visto como uma extensão da religião dominante, mas que hoje não mais se configura dessa forma, tendo em vista seu aparato legal fundamentado na alteração do Art. 33 da LDBEN, conforme nos indica Junqueira (2015)

> [...] é possível conhecer a identidade do Ensino Religioso nas escolas brasileiras a partir do ano de 1997 com a revisão do artigo 33 (Lei 9475/97). Desta forma coube a cada sistema estadual e municipal de ensino a responsabilidade de organizar o Ensino Religioso, estabelecendo diretrizes para as diferentes realidades regionais. (JUNQUEIRA, 2015, p. 21).

O componente curricular ER encontra-se em processo de desenvolvimento, e sua história remete à períodos de avanços e retrocessos, mas perante a nova identidade que este componente adquiriu em nosso país os avanços são cada dia mais visíveis principalmente no que se refere à formação. Também é preciso ressaltar sua conquista mediante sua contemplação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), pela primeira vez na história, o que também nos remete à sua "nova identidade", sem proselitismos, sendo o mesmo cada dia mais visto como um real contributo para a formação cidadã fundamentado na alteridade.

Nesse sentido, ressaltamos que a "ética da alteridade é um dos fundamentos metodológicos a orientar o diálogo inter-religioso e intercultural, basilar para o reconhecimento da diversidade religiosa, implicando em corresponsabilidades para o bem-viver [...]" (BNCC, 2016, p. 173). O que demonstra a relevância deste componente para compreensão desta ética como um elemento norteador da vivência humana, seja ela com os religiosos ou os não religiosos, crentes ou não crentes.

Desse modo, procuramos traçar como proposta para realização de nosso turismo religioso o entendimento de que o professor de ER é o mediador do processo de aprender e responsável pelas aprendizagens promovidas em sala de aula e no ambiente escolar, bem como, que não se aprende só na escola, até porque o turismo religioso estará favorecendo a saída dos alunos da sala de aula assim como o conhecimento dos espaços sagrados como uma oportunidade de superação das intolerâncias tendo em vista o contato com as diferentes crenças.

Ressaltamos ainda que é na escola que se pode ter acesso às grandes obras de conhecimento e que o processo da aprendizagem, apesar de ser em última instância um processo particular e individual, acontece também num espaço coletivo, em diferentes níveis de relação, em nosso caso especifico, em espaços sagrados como os que foram visitados.

Assim, compreendemos que o espaço escolar comumente é visto como um espaço propício para o diálogo e partilha do conhecimento, no entanto em nosso entendimento o professor pode fazer uso de outros espaços para proporcionar aos educandos o contato com o "novo ou com o desconhecido". Em outros termos, podemos dizer, que a condução dos educandos à outros espaços pode contribuir consideravelmente para um processo de ensino aprendizagem que ultrapassa o "tradicional" podendo transformar-se numa oportunidade de uma vivência única e de aprendizado mútuo.

Além disso, ressaltamos que esta oportunidade torna-se ainda mais relevante quando se trata do componente Ensino Religioso, tendo em vista as dificuldades que o professor enfrenta por vários motivos, mas, podemos ressaltar a carga horária limitada à um encontro semanal, a não realização de avaliação, bem como sua matrícula facultativa, etc. Por fim o professor precisa realmente "conquistar" seus educandos para que esse momento vivenciado na disciplina seja prazeroso e proveitoso, como pode ser o momento de uma aula campo, instigando a curiosidade e a participação de todos, primando pelo conhecimento do "diferente".

Quanto a Religião e a Diversidade Religiosa

Um dos problemas na definição do termo "religião" é o que vem sendo registrado ao longo das pesquisas de grandes estudiosos sobre a temática, no entanto, cabe-nos de forma precisa abordar algumas definições. Iniciemos pelo termo etimológico, a palavra religião, vem do antigo termo latino religio, "sempre que esse termo aparece traz a conotação de escrúpulo, no sentido de uma consciência de como as coisas devem ser feitas, remete a um estilo de comportamento marcado pela rigidez e precisão", (SOARES, 2010, p.27), o que remete a observância cuidadosa, a atuação com certa consideração, a atuação correta no ato religioso.

No entanto, ressaltamos a definição de Cícero (106-43 a.C.) que considera a religião como culto aos deuses, cultivo, adoração dos deuses, estando em evidencia o comportamento ritual correto. Refere-se à realização e a sequencia correta dos atos no culto, no serviço aos deuses; esta compreensão romana está voltada mais para uma pratica religiosa do que para uma crença.

Embora na busca de um sentido, de uma definição ou de trazer um conceito o mais próximo possível de nosso objeto de estudo, reconhecemos que o termo religião ora aparenta ser estreito demais para defini-lo ora, amplo demais para abranger tudo aquilo que em outras tradições religiosas e culturais é descrito como termos que parecem corresponder a ele, sem falar que, nesses termos ressoam diversos significados não explícitos que não correspondem imediatamente aquilo que está em nossas mentes quando pensamos em religião. (HOCK, 2010). Segundo Alves (1981, p.22), "a religião surge como teia de símbolos, rede de desejos, confissão da espera, horizonte dos horizontes, a mais fantástica e pretensiosa tentativa de transubstanciar a natureza".

Obviamente que o uso do termo religião na atualidade já se tornou algo comum que intenta definir os diversos sistemas de crença que temos conhecimento. No entanto, é preciso considerar que ele (o termo) não é suficiente para que se "enquadre ou categorize" todos os sistemas religiosos, de crenças ou filosofias que conhecemos. Desse modo, nos apoiando em Eliade (1989) para justificar a nossa compreensão sobre o uso do termo religião, tendo em vista que em nossa experiência vivenciada com os alunos e o professor de ER visitamos vertentes distintas e que podem ter uma compreensão diferente do que significa religião.

Assim, destacamos que a compreensão que temos do termo, segundo esse autor, parte de alguns princípios que consideramos importante ressaltar. Um primeiro ponto que deve ser destacado é a contrariedade que o mesmo expressa na utilização do termo religião como insuficiente para tratar das "coisas sagradas" e isto pode ser verificado quando ele diz que "É lamentável não termos à nossa disposição uma palavra mais precisa que "religião" para designar a experiência do sagrado" (ELIADE, 1989, p. 9). O autor justifica esta sua colocação explicando que este termo usado para tratar sistemas religiosos diversos não seja suficiente para abarcar as religiões presentes no oriente e no ocidente como se fossem sistemas equivalentes, o que é uma visão equivocada quanto uso do termo de forma genérica.

No entanto, o próprio Eliade admite que na falta de um termo mais adequado e "talvez seja demasiado tarde para procurar outra palavra" (1989, p. 9) tenhamos que nos submeter ao uso deste termo que segundo ele

> [...] religião pode continuar a ser um termo útil desde que não nos esqueçamos de que ela não implica necessariamente a crença em Deus, deuses ou fantasmas, mas que se refere à experiência do sagrado e, consequentemente, se encontra relacionada com as ideias de *ser sentido e verdade*. (ELIADE, 1989, p. 9).

Nesta exposição o autor deixa claro seu entendimento e posicionamento sobre o termo religião. Ele vincula este uso à "experiência do sagrado", pois, é a essência de sua teoria, não há possibilidade de se falar em religião sem que parta do pressuposto da experiência. Um outro detalhe importante, é o fato de não vincularmos o termo "a crença em Deus", neste caso ele alerta que é muito comum a utilização do termo com a configuração judaico-cristã dada ao termo religião. E como o mesmo expressa, precisamos ligá-lo à ideia de "ser sentido e verdade", o que o torna muito mais abrangente e assim pode abarcar aqueles sistemas de crenças que não se vinculam à uma divindade.

A religião tem a intenção de dar conta dos fenômenos que envolvem o ser humano, sejam eles suas angústias, sofrimentos conflitos e outros sentimentos que possam retirar do homem aquilo que se conhece como sensação de paz. E sobre esse aspecto é preciso também considerar a ação pedagógica que a religião pode empreender sobre determinado fenômeno como uma descoberta e de forma análoga a educação tem o caráter de continuar descobrindo o mundo, inaugurando outros saberes ainda não foram totalmente explicitados. São duas dimensões relevantes, pois uma leva a esforçar-se para assimilar o que foi sistematizado por outros e a outra conduz a sistematizar o ainda não estruturado, são ações simultâneas.

Consideramos relevante destacar que essas dimensões têm suas particularidades ou especificidades de acordo com cada contexto cultural em que se encontram inseridas. E de modo particular tratando do contexto brasileiro, e de modo mais específico, o paraibano, precisamos ressaltar a diversidade cultural e religiosa em que nos encontramos inseridos para que se valorize a perspectiva diversificada que nos permite múltiplos olhares e formas distintas de vivenciar a nossa relação com o sagrado. No entanto, precisamos enfatizar que mesmo vendo esse processo positivamente como uma oportunidade de aprendizado mútuo, sabemos que nem sempre as coisas foram vistas e vivenciadas dessa forma.

Assim, relembramos que a diversidade cultural e religiosa, a convivência entre sujeitos com culturas, identidades e crenças diferentes, historicamente, sempre foi marcada mais por tempos de cegueira que de lucidez. Cegueira esta em que representações sociais equivocadas, e porque não preconceituosas, negadoras, rotuladoras e exotizadoras em relação ao outro, tem fomentado a intolerância religiosa em distintos contextos, espaços e lugares como nos afirma Martini (1995).

São cegueiras produzidas pela falsa percepção que somente existe uma verdade cujo domínio pertence ao grupo que integro que faço parte, que meus pais me ensinaram, jamais o grupo do outro. O dogmatismo religioso, segundo Martini (1995, p.35) "consiste em fazer com que indivíduos e grupos se projetem numa ilusória infinitude ao pretenderem realizar em si propósitos a totalidade".

Tal problemática complexa ao longo do tempo foi instituindo diferentes olhares e saberes, buscando formas de superar limites, descortinar horizontes e dar sentido à vida. Esses grupos configuram cosmovisões, crenças e tradições religiosas capazes de desenvolver e instaurar processos de libertação e/ou opressão. Neste sentido, crenças religiosas podem ser utilizadas para produzir cegueiras, endossar lógicas opressivas, embora muitos documentos e declarações nacionais e internacionais já tenham sido elaborados com o objetivo de regulamentar, delimitar, defender os direitos humanos e da terra.

Desse modo, compreendemos que a abordagem da diversidade cultural e religiosa na escola se realiza, portanto, a partir do encontro de nossos valores simbólicos, sociais, econômicos, culturais e do outro (criança, adolescente, jovem, adulto e idoso), o diferente. Por fazer parte de uma construção sócio-histórica imersa na cultura, torna-se cada vez mais necessária a revisão de determinados padrões éticos, estéticos e formativos.

As religiões fazem parte da cultura humana, estão presentes na maioria dos povos em seus diferentes contextos históricos, desde as sociedades antigas, aquelas de tradição oral, ali a religião se faz presente, com suas crenças, com seus símbolos, com seus rituais, enfim, se manifesta como uma força poderosa na organização da vida social do povo. O que de certo modo revela no universo cultural o poder das crenças, dos movimentos das tradições religiosas, ora influenciando, ora sendo influenciado

pelas culturas através do grande sistema simbólico que possui. Assim sendo, as elaborações simbólicas relativas ao religioso, presentes em cada grupo social, são parte integrante da diversidade cultura, e portanto, patrimônio da humanidade, como nos assegura Fleuri (2013).

Ademais, as diferentes expressões religiosas, tendem a afirmar que a vida é absolutamente preciosa, infinita e inestimável, ou seja, para Eaton (2009, p.114), as expressões religiosas ensinam o valor da vida humana e a noção de Sagrado. Como nos demonstra Eliade (2010) tratando da manifestação através da hierofania, como algo essencial

> Quando o sagrado se manifesta por uma hierofania qualquer, não só rotura na homogeneidade do espaço, como também *revelação de uma realidade absoluta*, que se opõe à *não-realidade* da imensa extensão envolvente. A manifestação do sagrado funda ontologicamente o mundo. Na extensão homogênea e infinita onde, portanto, nenhuma *orientação* pode efetuar-se, a hierofania revela um "ponto fixo" absoluto, um "Centro". (ELIADE, 2010, p.26 – grifos do autor).

Nesse contexto, pode-se pensar no diálogo intercultural, como uma alternativa libertadora, como uma possibilidade de aproximar as pessoas com suas culturas e religiões tão diversificadas. Tendo como proposta uma educação comprometida com a diversidade de seus sujeitos, adotando o diálogo como princípio, para assim assumir o papel de refletir, discutir, analisar e organizar princípios que conduzam a vivências fundamentadas na ética e nos direitos do cidadão, bem como o respeito à diversidade cultural e religiosa, e sua relação com o sagrado.

Quanto ao Espaço Sagrado: Símbolos e a Vivência da Pesquisa

O símbolo não representa somente algo, mas também sugere "algo" que está faltando, uma parte invisível ou é necessária para alcançar a conclusão ou a totalidade. O símbolo carrega o sentido de unir as coisas para criar algo maior do que a soma das partes, como nuanças de significado que resultam em uma ideia completa.

É possível entender os símbolos como promotores de uma educação que é vida, parte da vida e volta-se para a vida com seu significado último. Nesse sentido, há de proporcionar ao ser humano os meios e oportunidades para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades, entre as quais está o senso do simbólico.

No universo simbólico redescobre-se, também, as razões de suas buscas, tendo como intermediários os símbolos, as imagens e os mitos. Para isso o estudo do simbolismo é oportuno, em "colaboração com a estética literária, antropológica filosófica, a psicológica" (ELIADE, 1991, p. 16). Dessa forma, leva-se em conta a história das religiões, da etnologia, do folclore, dos ritos e demais práticas religiosas da comunidade local, principalmente daquelas realizadas pela família ou grupo a que pertencem os educandos e as educandas.

Segundo Mardones (2006, p.15) "o símbolo é a linguagem da transcendência", e tem a capacidade de ser exposição, no sensível, de nossos vislumbres do mistério. Ou seja, o símbolo é "um tipo de conhecimento e aproximação da realidade invisível, da realidade não disponível nem à mão" (2006, p.15). Como também, [...] o símbolo procura tornar acessível o inacessível, dar palavra ao silêncio do inefável, dar hospedagem à transcendência. O símbolo quer unir o rompido e o fraturado, estender uma ponte sobre o separado e situado em dois âmbitos diferentes: por isso, é a expressão de encontros e desencontros, tal como nos assegura (MARDONES, 2006, p. 15), enfim o símbolo vive da evocação e inspiração do ausente, (2006, p.16), o que nos remete à uma instância do que pode ser apreendido pela imaginação.

De acordo com Alves (1981) foi necessário que a imaginação ficasse grávida para que o mundo da cultura nascesse. Conforme este teórico, consideramos que a imaginação tem uma função relevante na produção cultural da humanidade bem como observamos nas obras artísticas e literárias. Segundo Gomes (2011) a imaginação [...] provém do corpo ou da relação do homem com a natureza. Comungamos com este pensamento, pois está embasada na teoria bachelardiana da "imaginação material"[1]. Os símbolos refletem àquilo que a razão não é capaz de abranger, pois os símbolos são assim, representam algo, estão no lugar de um sentimento, de uma pessoa, de um momento (NASSER, 2006).

Do ponto de vista simbólico, notamos que o universo simbólico do homem tem como objetivo trazer sentido frente a realidade da existência efêmera da humanidade, como bem disse Alves (1981), os símbolos são cópias, reflexos, ecos daquilo que

[1] A imaginação material conforme Gaston Bachelard é a dialetização da objetividade da matéria com a subjetividade do homem, num mesmo tempo. Matéria em Bachelard é o objeto de intuição, como exemplo, o fogo em diversas culturas, assumindo papéis simbólicos na relação entre o homem e o mesmo.

fazemos [...] eles ganham densidade, invadem o mundo. Na relação entre os homens e o mundo presente está evidente a presença de símbolos em todas as partes, transmitindo algo a esse homem de tal modo que haja uma interação simbólica.

O mundo simbólico do homem é carregado de sentido. Conforme Cassirer (1994), os símbolos se apresentam como o campo intermediário entre o espírito e a matéria. "O símbolo se constitui na capacidade que o homem tem de transcender e trazer significados que faça uma relação entre o "eu subjetivo" e a "realidade objetiva". Basta observarmos a diversidade simbólica as produções culturais humanas nos apresentam. Como exemplo, as artes plásticas, as pinturas em quadros, as pinturas rupestres em cavernas, as obras arquitetônicas dos templos gregos e pirâmides egípcias, as obras literárias como a Bíblia Sagrada, o Alcorão, os Mitos Gregos, lendas que subsistem pela tradição oral, enfim, o homem em todas as épocas busca dar sentido ao mundo no qual está inserido.

Portanto, tudo na natureza é passível de simbolização, pois o próprio homem possui em si mesmo essa capacidade de atribuir sentido as coisas. A linguagem simbólica é utilizada quando não há mais recursos comuns. Por esta razão, os símbolos ocupam um lugar importante na espiritualidade das pessoas. A linguagem simbólica converge para a manifestação do transcendente (NASSER, 2006). Sendo ele (o símbolo) um elemento presente nos locais de culto, o que costumamos denominar de espaço sagrado.

Partimos do pressuposto de que esses locais possuem uma transcendência em função de ora se apresentarem como um lugar comum (profano) e ora modificando-se seu *status* para a instância sagrada mediante a interpretação humana e à ocorrência de fenômenos, ou hierofanias (ELIADE, 2010). Desse modo, o que se conhece como espacialidade, território, lugar de culto, etc. pode ser compreendido como aquilo que denominamos de espaço sagrado de acordo com o que ocorre enquanto fenômeno naquele local, como nos indica o autor abaixo

> [...] comparar as duas experiências em questão: a do espaço sagrado e a do espaço profano. Lembremo-nos das implicações da primeira: a revelação de um espaço sagrado permite que se obtenha um "ponto fixo", possibilitando, portanto, a orientação na homogeneidade caótica, a "fundação do mundo", o viver real. A experiência profana, ao contrário,

> mantém a homogeneidade e portanto a relatividade do espaço. (ELIADE, 2010, p. 27).

Ou seja, os espaços podem se transformar em locais sagrados de acordo com os fenômenos ali ocorridos, não há um local que seja determinado de forma restrita e absoluta como sagrado, isso é relativo. Assim como também podem ser relativizados no que consiste à visão de cada pessoa. O que é sagrado para nós não necessariamente é sagrado para outros povos e culturas, assim como também ocorre com os espaços e territórios.

Por isso têm-se tornado cada vez mais comuns as pesquisas que vislumbram o mapeamento dos locais e espaços ditos sagrados, o que tem recebido a atenção por parte dos pesquisadores e cientistas das religiões, de forma mais específica os que tratam da perspectiva da geografia da religião.

Partimos do pressuposto de que a geografia da religião, concentrando-se no componente religioso, investiga primeiro, a interação espacial entre uma cultura e seu ambiente terrestre complexo; segundo, a situação espacial entre diferentes culturas, segundo Rosendahl (2002). Assim consideramos relevante apontar qual a ideia concepção de geografia de religião que estamos apoiando-nos, vejamos:

> A geografia da religião busca assim situar o homem no mundo vivido – tarefa de toda a geografia – na perspectiva de sua dimensão espiritual, entendida como o sentido dado ao seu lugar no mundo, numa relação de transcendência, como resposta à sua finitude existencial, sem perder a conexão dialógica com as outras dimensões da existência humana. Em outras palavras, a geografia da religião é a mesma e única geografia sob a perspectiva privilegiada do sagrado. (GÓIS, 2013, p. 351).

Logo, entendemos que esta pesquisa que realizamos se caracteriza como um trabalho que possa estar ligado ao que se sistematiza na geografia da religião. Até porque o sagrado é uma experiência fundamental, constitutiva do humano e sua expressividade objetiva, e a religião é um aspecto indissociável da vida como nos afirma Góis (2013), desse modo, para a geografia da religião interessa menos a instituição religiosa e mais o universo simbólico que imprime na paisagem a sua característica. Assim, os geógrafos se interessam pelos aspectos da vida, tais como imagem e simbolismo, valor e significado, uma vez que a religião é um aspecto da vida que permite a investigação desse tema, como nos assegura, Rosendahl (2002).

Para compreender a noção de território partimos do pressuposto de que todo ser humano é um ser situado no mundo, no planeta terra. Por outro lado, um sujeito ou grupo, não se encontra em todo o planeta, e sim, em uma porção delimitada do mesmo, que podemos chamar seu território, segundo Gois (2013). Assim, o território está diretamente relacionado ao alcance das ações dos homens ou de grupos humanos situados em determinada posição deste solo planetário. O que nos remete á justificativa de percebermos nossa pesquisa como um exemplo de um trabalho da geografia da religião, porque

> A geografia da religião é uma perspectiva da geografia que procura responder a questão do lugar do homem no espaço vivido, a partir de sua dimensão espiritual, enquanto existência significada, ou seja, existência de sentido. Desse modo, uma geografia da religião não deverá se ocupar tanto das instituições religiosas – tarefa mais propícia à sociologia – mas do sagrado que configura o espaço vivido de um determinado lugar como lugar de sentido para as pessoas que nele coabitam. (GÓIS, 2013, p. 350).

Nesse sentido, a nossa pesquisa teve a aspiração de situar três espaços, ou melhor, territórios sagrados no contexto urbano da cidade de João Pessoa. Uma vez que consideramos a noção de território onde está um grupo ou determinado sujeito e qual o alcance de sua presença a partir desta posição, vejamos três imagens fotográficas que registramos.

Imagem1: espaços sagrados Igreja evangélica, católica e terreiro de umbanda.

Fonte: acervo das autoras

Selecionamos três imagens fotográficas do lugar onde se realiza os encontros de cada vertente religiosa visitada em nossa pesquisa. Segundo uma ordem da esquerda

para a direitan temos primeiro a imagem de uma Igreja Evangélica, em seguida de uma Igreja Católica e por último de um Terreiro de Umbanda. Consideramos que estes territórios representam simbolicamente o lugar de culto também de pertencimento religioso de cada um dos grupos de adeptos desses sitemas religiosos ali representados.

Por ocasião de identificação desses locais, foi possível perceber que para os alunos os dois primeiros templos cristãos se apresentam bastante conhecidos no contexto urbano, são modestos, porém, cada aluno reconheceu cada um, enquanto que o terrreiro de umbanda não foi reconhecido. Talvez sua própria estrutura arquitetônica muito semelhante com uma residência, contribua para essa não-identificação. No entanto, desconfiamos que não seja apenas pela estrutura arquitetônica dos mesmos, mas também, pelo fato de que os adeptos dessa religião ainda sofram com discriminação sendo vítimas de preconceito religioso e com isso preferem a discrição de locais comuns, que não denunciem abertamente sua prática religiosa.

Quanto a forma de ocupação dos espaços, apontamos algumas peculiaridades, pois percebe-se que os dois primeiros templos distribuem bancada para acomodar os fieis, enquanto que no terreiro existe uma hierarquia para distribuir o lugar de sentar no chão. Embora durante o processo de culto aconteça o momento para sentar e levantar das pessoas. Este fato foi bastante significativo para os alunos, ao perceberem que o chão posssui um valor simbólico, o que nos remete ao que o conjunto de ações simbólicas presente nesse sistema religioso indica: o contato e a relevância com a terra, com a natureza.

Por outro lado, o que existe de comum nos três lugares, é que o espaço de adoração se constitui como um lugar de encontro, onde os fieis terão a presença do seu lider religioso que conduzirá os passos da celebração para aquele momento de comunhão. Remetendo à um lugar de encontro tanto com o sagrado como com a comunidade em si. Tornando-se um local de celebração e de partilha da mesma crença, absorvendo assim, de forma simbólica, um status de uma unidade, um lugar comum, lá "todos se tornam um".

Outro elemento que se fez presente nos três locais, foia música. Nos casos das vertentes cristãs existe uma adoração, e/ou louvor, que é uma forma de envolver cada participante, que aos poucos vão sendo conduzidos pelo clima ali propício para o atuar

das emoções e aos poucos vão manifestando alegria, choro, e outras reações. O elemento música também se faz presente na vertente afro-brasileira visitada, mas que nesse contexto tem uma conotação de evocação dos orixás através das danças. Esse é outro aspecto primordial nesta vertente a dança corporal.

Na caracterização desses locais sagrados, ainda destacamos a distribuição dos símbolos sagrados nos três espaços, foi possível perceber que existe um lugar separado para cada símbolo, ocupando assim, seu valor simbólico, como é o caso da cruz na Igreja Católica, que aparece no centro e de forma elevada remetendo ao processo ascencional. Enquanto que na vertente evangélica o que se destaca é o espaço reservado à assemblei, com um altar com poucos símbolos, mas que reserva um lugar privilegiado para o pastor, como aquele que será o condutor da palavra.

E no caso do terreiro de Umbanda, destacasse os elemntos simbólicos comuns nestes ambientes as imagnes que são associadas aos orixás e os elementos da natureza, traço pecilar desse grupo, bem como as vestes de cor branca de forma predominante. As indumentárias com seus artefatos, turbantes, de modo simbólico apresenta a hierarquia existente entre os adeptos.

Considerações finais

Bem de certo modo não estamos limitados à religião e as religiões de uma maneira objetiva. Ao invés de focalizar as religiões como sistemas de crenças, sugerimos conhecer as diferentes tradições religiosas, utilizando o enfoque interpretativo, seja pela experiência pessoal dos indivíduos; seja pela vivencia dos grupos visitando espaços sagrados.

Entendemos que assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa e superar quaisquer formas de proselitismo constitui um desafio importante evidenciado pela legislação brasileira para a prática educacional nas escolas públicas, sobretudo no que se refere ao Ensino Religioso. Desse modo, buscamos desafiar a superar tanto o confessionalismo, quanto o silenciamento, em nome da neutralidade, das convicções de caráter religioso no contexto escolar.

Assim, o nosso propósito buscou fortalecer a inserção da diversidade do fenômeno religioso no âmbito escolar, bem como, incentivar a interculturalidade, a interdisciplinaridade e a aprendizagem de modo divertido, prazeroso e responsável.

Até porque entendemos que o espaço sagrado não se refere apenas a um espaço localizável/um lugar, o lócus, porem, está relacionado a uma serie de experiências religiosas que conjuntamente estruturam a dimensão da esfera religiosa e humana, abrangendo dimensões físicas e simbólicas do fenômeno religioso.

Desse modo, partindo desses referenciais propostos, pensamos numa atividade voltada para o ER, no qual o espaço sagrado seja significativo, até porque estes espaços têm contribuído para agregar pontualmente pessoas. A atividade proposta foi refletida como nível complementar, a partir da visita aos três lugares selecionados ressaltando a simbologia presentes nestes territórios.

Mediante a experiência vivenciada ressaltamos que esta vivência favoreceu a apreensão por parte dos alunos da diversidade cultural e religiosa em que os mesmos se encontram inseridos, na região próxima à escola. Além disso, é preciso ressaltar que essa vivência transformou-se numa oportunidade de aprendizagem mútua envolvendo tanto professor de ER quanto seu alunado, remetendo à um conjunto de troca de experiências que não se limitou ao momento da atividade em si. Mas, que pode ser compartilhada posteriormente em outros momentos em sala de aula.

Nesse sentido, esclarecemos que em nosso entendimento, a experiência religiosa é permeada por elementos que são os instrumentos de conexão com o Sagrado. Esses elementos reduzem aquilo que há de distanciamento (e/ou rompimento) entre o homem (o profano) e a divindade, por isso, a mediação através do símbolo (assim como o mito e o rito), é tão significativa como linguagens que aproximam essas duas instâncias a humana e a sagrada. E nessa perspectiva de contato e/ou mediação simbólica consideramos os espaços sagrados como locais adequadamente preparados para que este contato ocorra, por isso sua relevância tanto na perspectiva da religião quanto da educação.

Referências

ALVES, Rubem. **O que é religião.** SP: Brasiliense, 1981.

ANDRADE, José Vicente. **Turismo:** fundamentos e dimensões. 8. ed.SP:Ática, 2000.

BRASIL. **BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR.** Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf. (Acesso em 20/08/2016).

CALDEIRA, Rachel; PAROLIN, Isabel. Formação de professores: um investimento em autoconhecimento. **Psicopedagogia: Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia.** SP: ABPp, 2007, n.74.

CASSIRER, Ernst. **Linguagem e mito.** 4 ed. SP: Ed Perspectiva, 1994.

DURAND, Gilbert. **As estruturas antropológicas do imaginário:** introdução à arquetipologia geral. Tradução Helder Godinho. SP: Martins Fontes, 2003.

EATON, H. Honrar a criança e a religião: questões e insights. In: CAVOUKIAN, R. OLFMAN, S. (Orgs.). **Honrar a criança:** como transformar este mundo. SP: Instituto Alana, 2009, p.111-121.

ELIADE, Mircea. **Origens:** história e sentido na religião**.** Lisboa: edições 70, 1989.

ELIADE, Mircea. **Imagens e símbolos:** ensaio sobre o simbolismo mágico-religioso. SP: Martins Fontes, 1991.

FILHO, S. **Espaço sagrado:** estudos em geografia da religião. 2 ed. Curitiba: Ibpex, 2012.

FLEURI, Reinaldo Matias et al.(Orgs.). **Diversidade religiosa e direitos humanos:** conhecer, respeitar e conviver. Blumenau: Ediouro, 2013.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares do Ensino Religioso**. São Paulo: Ave Maria, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários a pratica educativa. SP: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo, HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. Organizado por BELL, Brenda, GAVENTA, John e PETERS, John. Tradução de Vera Lucia Mello Josceline. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

GIL FILHO, S. F. Espacialidades de conformação simbólica em geografia da religião: um ensaio epistemológico. **Espaço e Cultura**, n. 32, p.78-90, 2012.

GIL FILHO, S. F. Geografia da religião: o sagrado como representação. **Terra Livre**, n. 24, v. 1, p. 119-133, 2009.

GOIS, Aurino José. A geografia religiosa dos terreiros de candomblé de Contagem, Minas Gerais. **Revista Interações Cultura e Comunidade.** Belo Horizonte, brasil, v.8. n.14, p.348-361, jul/dez 2013.

GOMES, Eunice Simões Lins. **A catástrofe e o imaginário dos sobreviventes:** quando a imaginação molda o social. 2 ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.

HOCK, Klaus. **Introdução à ciência da religião.** Tradução de Monika Ottermann. SP: Edições Loyola, 2010.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (Org.) **Ensino Religioso no Brasil.** Florianópolis: Insular, 2015.

KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SOARES, Afonso Maria Ligório (Orgs.). **Educação e religião:** múltiplos olhares sobre o Ensino Religioso. SP: Paulinas, 2013.

KLEIN, Remi; JUNQUEIRA, Sérgio R. A.. Aspectos referentes à formação de professores de ensino religioso. **Revista Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 23, p. 221-243, jan./abr. 2008.

MARDONES, José Maria. **A vida do símbolo:** a dimensão simbólica da religião. Tradução de Euclides Martins Balancin. SP: Ed. Paulinas, 2006.

MARTINI, A. et.al. **O humano, lugar do sagrado.** 2 d. SP: Olho d'água, 1995.

NASSER, Maria Celina Cabrera. **O uso dos símbolos**: sugestões para a sala de aula. SP: Paulinas, 2006.

OLIVEIRA, Lilian Blank. A formação de docentes para o ensino religioso no Brasil: leituras e tessituras. **Revista Diálogo Educacional.** Curitiba, v.5, n.16, p.247-267, set/dez. 2005.

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

PEREIRA, C. J. Geografia da Religião: um olhar panorâmico. **RA e GA**, Curitiba, n. 27, p. 10-37, 2013.

ROSENDAHL, Z. **Espaço e religião:** uma abordagem geográfica. RJ: Eduerj, 2002.

ROSENDAHL, Z. História, teoria e método em geografia da religião. **Espaço e Cultura**, UERJ, n. 31, p. 24-39, Jan/Jun, 2012.

SENA, Luzia (Org.). **Ensino Religioso e formação docente:** ciências da religião e ensino religioso em diálogo. SP: Paulinas, 2007.

SILVA, R. Geografia da religião: uma contribuição de abordagem através das práticas espaciais de intolerância religiosa na urbanidade carioca. **Revista Magistro**, vol. 1, n. 1, 2012.

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

USARSKI, Frank.(Org.). **O espectro disciplinar da ciência da religião.** SP: Paulinas, 2007.

Espaços sagrados: o patrimônio cultural como instrumento educativo

Taciane Terezinha Jaluska
Doutoranda e Mestre em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR; Bolsista CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, e-mail: taci_pl@hotmail.com

Resumo

O Patrimônio Cultural compreende todos os bens de natureza material e imaterial que façam referência à identidade e à memória de uma sociedade em particular, é, na atualidade, importante instrumento pedagógico para o exercício da cidadania. Nesse sentido, os espaços sagrados, por sua marcante presença na paisagem local, podem tornar-se instrumento para práticas educativas. A presente pesquisa bibliográfica-qualitativa tem o objetivo de fazer uma reflexão a respeito da educação patrimonial em espaços sagrados, com ênfase nas potencialidades da arte sacra cristã como recurso educativo. Assim, primeiramente é feita uma breve análise sobre a criação do conceito de patrimônio cultural, histórico e características. Depois, faz uma análise sobre as principais características dos espaços sagrados. O terceiro momento traz reflexões sobre a importância da educação patrimonial nos espaços sagrados. Os resultados apontam que embora as discussões sobre o assunto ainda sejam recentes é possível perceber que o ser humano necessita da materialidade das coisas para poder sentir-se e expressar-se, de forma especial, em sua religiosidade. Nesse sentido, a promoção da educação patrimonial em espaços sagrados estimula a sensibilidade do indivíduo, possibilita o alargamento do conhecimento e contribui para seu o desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Palavras-chave: Educação patrimonial. Espaço sagrado. Patrimônio Artístico Religioso. Religião.

Sacred spaces: the cultural heritage as educational tool

Abstract

The cultural heritage comprises all assets of material and immaterial nature that refer to identity and memory of a particular society, is, today, an important educational tool for the exercise of citizenship. In this sense, the sacred spaces, for its strong presence in the local landscape can become an instrument for educational practices. This literature-qualitative research aims to make a reflection on the heritage education in sacred spaces, emphasizing the potential of Christian sacred art as an educational resource. Thus, it is first made a brief analysis of the creation of the concept of cultural heritage, history and characteristics. Then an analysis of the main characteristics of sacred

spaces.The third moment reflects on the importance of heritage education in sacred spaces. The results show that while the discussions on the subject are still recent you can see that the human being needs the materiality of things in order to feel and express themselves in a special way in his religiosity. In this sense, the promotion of heritage education in sacred spaces stimulates the sensitivity of the individual, enables the extension of knowledge and contributes to its the congnitivo and emotional development.

Keywords: *Heritage Education. Sacred Space. Artistic Patrimony Religious. Religion.*

Introdução

A noção de patrimônio teve início com a Revolução Francesa e a consolidação dos Estados modernos. Foi nesse período que surgiu a necessidade de reforçar a noção de cidadania da população e instruir esses indivíduos criando um forte sentimento de identidade coletiva, mais precisamente, um sentimento nacionalista, por meio dos elementos em comuns a todos os cidadãos, a cultura partilhada por determinada sociedade. Assim todos os elementos que exprimissem a cultura em comum da Nação eram utilizados de forma ideológica para criar-se um sentimento de pertença, de amor pelo passado e de referencial para o futuro, por meio da educação da população.

Atualmente, a educação patrimonial refere-se a um processo permanente de trabalho educacional centrado nos bens culturais como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. Nesse sentido a presente pesquisa tem o objetivo de fazer uma reflexão a respeito da educação patrimonial em espaços sagrados, com ênfase nas potencialidades da arte como recurso educativo. Para atingir este objetivo primeiramente é feita uma breve análise sobre a criação do conceito de patrimônio cultural, seu histórico e principais características. Em um segundo momento são apresentadas reflexões sobre a importância da educação patrimonial nos espaços sagrados na atualidade para, no terceiro momento trazer as considerações finais do trabalho.

A presente pesquisa bibliográfica-qualitativa, foi realizada por meio de um levantamento de dados utilizando-se como fonte principal os livros técnicos de autores que tratam do assunto em questão e como fonte complementar os artigos acadêmicos. É importante salientar que esta pesquisa não pretende esgotar o tema proposto, mas sim

fornecer uma contribuição teórica importante para o fortalecimento da discussão na área de patrimonialização inserindo o patrimônio artístico religioso como protagonista nas reflexões sobre ação educativa em espaços não-formais.

O patrimônio cultural

A noção de patrimônio teve início com a Revolução Francesa. Ele se inseriu no processo de consolidação dos Estados-nações modernos e nasceu através da necessidade urgente de preservação em meio as destruições em grande escala. É de total conhecimento que durante séculos construções já vinham sendo destruídas ou substituídas, principalmente por ideologias que desapareciam com monumentos que simbolizavam a oposição. Nesse período, porém, não havia qualquer ato de preservação. Destruía-se, conscientemente, apenas para dar lugar ao novo, ou para se auto-afirmar.

A preocupação com a preservação de fato surge somente quando o grau de destruição acentua-se de tal maneira, que atinge proporções nunca antes pensadas, ou seja, a partir da Revolução Francesa, quando as práticas de vandalismo tornaram-se comuns para derrubar aquilo que um dia foi o absolutismo monárquico, ou seja, apagar da lembrança aquilo que trouxe sofrimento. "Pretendia-se apagar da memória a existência do arbítrio real por meio da destruição", e que "embora as motivações sejam claramente ideológicas, a ação é emblemática de um mundo que morre trazendo, ao mesmo tempo, à luz o mundo novo" (CAMARGO, 2002, p.12).

Para combater as inúmeras práticas de vandalismo que estavam acontecendo, inicia-se a formação de um modelo de preservação conduzido como política de Estado e, que mais tarde, serviria de inspiração para o modelo adotado pelo Brasil, para que todos aqueles bens que estavam sob ameaça pudessem ser preservados à posteridade. Com a extinção da monarquia na França e a constituição de um Estado republicano, cria-se um atributo nacional e todos os bens da Coroa, bem como as propriedades do clero e da Igreja, passam a pertencer ao Estado, inventando-se assim, o conceito de patrimônio Nacional.

Assim todos os elementos que exprimissem a cultura em comum da Nação eram utilizados de forma ideológica para criar-se um sentimento de pertença, de amor pelo

passado e de referencial para o futuro, por meio da educação da população. A utilização desse patrimônio também servia para a preservação do mesmo, para evitar que ficasse em desuso e fosse destruído para dar lugar ao novo.

> A ideia de posse coletiva como parte do exercício da cidadania inspirou a utilização do termo patrimônio para designar o conjunto de bens de valor cultural que passaram a ser propriedade da nação, ou seja, do conjunto de todos os cidadãos. A construção do que chamamos de patrimônio histórico e artístico nacional partiu, portanto, de uma motivação prática – o novo estatuto de propriedade de bens confiscados – e de uma motivação ideológica – a necessidade de ressemantizar esses bens. (FONSECA, 1997, p. 58).

Etimologicamente falando, para Santana (2001, p. 170) "patrimônio significa bens herdados do país". Para Barretto (2000, p. 9) a palavra patrimônio significa "conjunto de bens que uma pessoa ou uma entidade possuem"; e para Funari, Pinsky (2011, p.8) patrimônio é "tudo aquilo que constitui um bem apropriado pelo homem, com suas características únicas e particulares".

O termo patrimônio é usado nas línguas românicas, vindo do latim *patrimonium*, algo que faça referência a bens de família, a uma herança adquirida dos pais ou dos antepassados. Já os alemães utilizam a palavra *Denkmalplege*, algo parecido com o cuidado daquilo que nos faz pensar.

Portanto, as palavras possuem diversos significados, mas fazem a mesma referência, ou seja, lembrar, pensar, fazer uma ligação com o passado, enfim, patrimônio pode significar algo construído para ser uma representação do passado histórico e cultural de uma sociedade. Desta forma, para chegar a um consenso a "palavra patrimônio está historicamente associada ou à noção de sagrado, ou à noção de herança, de memória do indivíduo, de bens de família" (BABELON E CHASTEL, 1994 apud SANTOS, 2000, p. 43).

Durante a Idade Média, a palavra patrimônio passou a ser associada à idéia de algo que se respeita, de algo que é sagrado. Durante o período renascentista, o patrimônio passou a ser identificado com o passado histórico, assim, os bens das antigas civilizações obtinham valor histórico como produtos culturais de uma época determinada, que antecede a atual e é considerada 'ancestral' da cultura presente, ou seja, obra de arte torna-se um documento para conhecer o passado. É nesse período

também que o patrimônio foi ganhando outros valores, sendo que elementos estéticos ou históricos tornam-se importantes e passam a integrar expressões com o uso dos termos patrimônio artístico ou patrimônio histórico.

> [...] Essa expressão usual, que é inclusive usada na identificação da Secretaria do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, abrange somente um segmento de um acervo maior, que é o chamado Patrimônio Cultural de uma nação ou de um povo. (LEMOS, 1987, p. 7).

É importante ressaltar que a palavra patrimônio indica uma escolha oficial, o que envolve exclusões e muitas vezes divergências. Os bens são selecionados por apresentar qualidades consideradas passíveis de preservação, que expressariam a identidade de toda uma nação enquanto outros que não contém tal atributo são excluídos. Portanto, se é o Estado, ou seja, os grupos sociais dominantes, que selecionam esses bens culturais, é possível que essa seleção possa ocultar diferenças sociais e culturais de uma sociedade. Outro detalhe importante, é que a solenidade atribuída à palavra Patrimônio faz com que se crie a ideia que o mesmo se refere apenas à grandes edifícios ou obras de arte monumentais, porém, quando é feita referência à patrimônio cultural, é de extrema importância compreender que este abrange tudo o que constitui parte do engenho humano ou da convivência humana com o meio ambiente.

Atualmente, é possível classificar o patrimônio cultural em três categorias distintas. A primeira, "[...] arrola os elementos pertencentes à natureza, ao meio ambiente. São os recursos naturais, que tornam o sítio habitável." A segunda "[...] refere-se ao conhecimento, às técnicas, ao saber e ao saber fazer. São os elementos não tangíveis do Patrimônio Cultural." O último "[...] é o mais importante de todos porque reúne os chamados bens culturais que englobam toda a sorte de coisas, objetos, artefatos e construções obtidas a partir do meio ambiente e do saber fazer." (HUGUES DE VARINE-BOHAN, 1974 apud LEMOS, 1987, p. 8-10).

Então, pode-se notar que o Patrimônio Cultural como um todo, abrange uma infinidade de bens: objetos, artefatos, inscrições, culinária, danças, obras de arte, documentos, monumentos, edificações, teatros, museus, entre muitos outros e que cada um deles receberá um acréscimo de outros valores como histórico, artístico, etnográfico, arqueológico, paisagístico, etc., de acordo com as suas características individuais.

> [...] através de agentes autorizados e de práticas socialmente definidas e juridicamente regulamentadas, contribui para fixar sentidos e valores, priorizando uma determinada leitura: seja a atribuição de valor histórico, enquanto testemunho de um determinado espaço/tempo vivido por determinados atores; seja de valor artístico, enquanto fonte de fruição estética, o que implica também em uma modalidade específica de conhecimento; seja de valor etnográfico, enquanto documento de processos e organizações sociais diferenciados. (FONSECA, 1997, p. 37-38).

Essas denominações servem para determinar que cada bem pertence a um sistema específico: à arquitetura, à arqueologia, às artes plásticas, entre outras. "Cada um desses sistemas tem, por sua vez, suas especificidades e seu modo próprio de funcionamento enquanto código. Além disso, esses bens cumprem funções diferenciadas na vida econômica e social". (FONSECA, 1997, p. 36). Entre esses bens considerados patrimônios histórico-artísticos nacionais encontra-se o patrimônio religioso.

O espaço sagrado

Inseridos na paisagem urbana das cidades os espaços sagrados caracterizam-se por serem lugares de culto e práticas religiosas, acima de tudo, lugares de manifestações do sagrado e, são, na maioria das vezes, dotados de arquitetura singular, esta que, juntamente com os demais elementos inerentes à religião, conferem o formato característico que distinguem os espaços sagrados das demais construções civis que os rodeiam.

A diversidade religiosa oferece uma infinidade de espaços sagrados dentro de suas respectivas religiões, motivando anualmente milhões de pessoas a deslocarem-se para estes lugares que, mais do que simples manifestações artísticas do homem, são espaços para o encontro do homem com seu deus em um momento carregado de significações, pois deixam de serem lugares comuns pelo fato de possuírem atributos supra-humanos, estando associados à fé de um povo, sendo que a fé foi a motivação principal que orientou sua construção e/ou ressignificação. "Em todo lugar, o sagrado contém em si mesmo um sentido de obrigação intrínseca: ele não apenas encoraja a devoção como a exige, não apenas induz a aceitação intelectual como reforça o compromisso emocional". (GEERTZ, 1989, p. 143).

No Brasil, o estudo da Geografia da Religião se desenvolve em conjunto com a nova Geografia Cultural a partir da década de 90 e possui várias abordagens, algumas analisam a estrutura espacial da religião enquanto outras buscam a análise da percepção espacial e do espaço de ação do ser humano enquanto ser religioso. (SILVA; GIL FILHO, 2009, p.73)

De acordo com Gil Filho (2008, p.49) o espaço sagrado que é produto da consciência religiosa concreta "se apresenta como palco privilegiado das práticas religiosas. Por ser próprio do mundo da percepção, o espaço sagrado apresenta marcas distintivas da religião, conferindo-lhe singularidades peculiares aos mundos religiosos". Nesse sentido, o espaço sagrado faz parte da construção humana do universo religioso. "Não estando mais num universo meramente físico, o homem vive em um universo simbólico. A linguagem, o mito, a arte e a religião são partes desse universo. São os variados fios que tecem a rede simbólica, o emaranhado da experiência humana". (CASSIRER, 1994, p. 48).

O que torna o espaço 'sagrado' é o valor atribuído a ele, ou seja, os espaços sagrados não são apenas monumentos concretos, como podem ser também espaços da natureza, como rios, montanhas, árvores, entre outros, que, por meio de um processo de simbolização humana, ganham atributos de pura abstração. "Na sacralização do espaço, as crenças, os ritos religiosos encontram um centro de referência no qual o espírito humano pode fixar mais facilmente a identidade das coisas religiosas", espacializando o sentir religioso. (SILVA; GIL FILHO, 2009, p. 80).

Com base na filosofia *cassireriana*, que define o espaço sagrado como conformação simbólica (CASSIRER, 1994; 2000; 2001), Pereira e Gil Filho (2012, p.12) demonstram que a espacialidade do sagrado vai além da materialidade, transformando-se em um conjunto de 'espacialidades' de diversas experiências religiosas por meio do pensamento/sentimento mítico-religioso, bem como da linguagem humana, uma vez que o fenômeno religioso é espacializado através do agir/pensar/sentir humano. Assim sendo, na espacialidade do pensamento/sentimento mítico-religioso, o espaço sagrado compreende as várias formas de conhecimento e de convicções do homem religioso; a espacialidade das representações simbólicas apresenta o espaço sagrado no plano da linguagem, do discurso do homem religioso; por fim, a espacialidade

material/concreta, ou seja, o espaço sagrado geográfico, palco das práticas religiosas, torna-se resultado final de todo o processo de espacialização do fenômeno religioso.

Os espaços sagrados, em sua maioria, buscam aliar sua funcionalidade à busca da beleza estética o que os transforma, além de lugares sagrados, patrimônios culturais da humanidade sendo que, constituídos de tradição e memória, são o solo propício para o desenvolvimento da educação do fenômeno religioso/cultural de nossa sociedade.

A paisagem religiosa, um dos elementos que caracterizam o espaço, pode ser considerada elemento-chave para trabalhar o tema do sagrado. Segundo o geógrafo Milton Santos (2002, p. 103) "a paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza". Para o autor, a paisagem é transtemporal e "se caracteriza por uma dada distribuição de formas-objetos, providas de um conteúdo técnico específico" (2002, p. 103). A paisagem difere do espaço, pois, é a rigor, apenas a configuração territorial, ao passo que o espaço resulta da intrusão do ser humano nesta configuração primária, nessas formas-objetos. "Por isso esses objetos não mudam de lugar, mas mudam de função, isto é, de significação, de valor sistêmico". (2002, p. 103).

A importância da educação patrimonial em espaços sagrados

Depois de identificar devidamente o patrimônio, classificá-lo e tomar medidas de proteção, é preciso inseri-lo na sociedade. Nobre (2006, p.20) já salientava o perigo de manter o patrimônio 'congelado no tempo', pois sem vida cultural projetada no presente e direcionada para o futuro, por meio de ofertas culturais e educativas de qualidade até mesmo os espaços repletos de memória podem entrar em decadência. Assim, para reinventar esse patrimônio é preciso ter coragem e mudar vontades "só assim a memória do passado chegará ao futuro intacta, isto é, com capacidade para gerar novas vidas no complexo processo cultural sem o qual não há humanidade".

A Lei das diretrizes e bases da educação nacional, Lei 9.394/96, destaca em seu primeiro artigo que a educação pode se desenvolver "na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais" (BRASIL, 1996). Nesse sentido, com a preocupação atual a respeito da qualidade da educação na formação do

sujeito, base para sua inserção na sociedade, voltado ao desenvolvimento integral do sujeito, tornando-o capaz não somente de perceber o diferente, mas também de conviver e respeitá-lo, é preciso considerar a diversidade de espaços como importantes instrumentos educativos.

O Patrimônio Cultural, que compreende todos os bens de natureza material e imaterial que façam referência à identidade e à memória de uma sociedade em particular, é, na atualidade, importante instrumento pedagógico, formal ou não-formal, para o exercício da cidadania. A expressão e a metodologia da Educação Patrimonial foram introduzidas no Brasil na década de 80, fortemente influenciadas pelos trabalhos e demais experiências educativas com o uso do patrimônio desenvolvidas na Inglaterra, por ocasião do 1º Seminário sobre o 'Uso Educacional de Museus e Monumentos', pela museóloga Maria de Lourdes Parreiras Horta.

Horta, juntamente com Grunberg e Monteiro, foram responsáveis pela elaboração do Guia Básico de Educação Patrimonial, material usado como referência e orientação para a elaboração de projetos de práticas educativas nestes espaços. Esta modalidade de educação, segundo a museóloga, em publicação do 'Guia Básico da Educação Patrimonial',

> Trata-se de um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da experiência e do contato direto com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de conhecimento, apropriação e valorização de sua herança cultural, capacitando-as para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num processo contínuo de criação cultural. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

A Educação Patrimonial, por favorecer o conhecimento crítico e a apropriação consciente do patrimônio cultural por parte da sociedade, torna-se um elemento indispensável para a preservação destes bens, facilitando também o diálogo entre a sociedade e os diversos agentes responsáveis pelo patrimônio, possibilitando, por meio da troca de conhecimentos, a formação de parcerias para a proteção e valorização destes bens. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

> A educação patrimonial é um instrumento de 'alfabetização cultural' que possibilita ao indivíduo fazer a leitura do mundo que o rodeia, levando-o à compreensão do universo sociocultural e da trajetória histórico-temporal em que está inserido. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

Com relação ao campo prático da Educação Patrimonial, defende-se que "todo o espaço que possibilite e estimule, positivamente, o desenvolvimento e as experiências do viver, do conviver, do pensar e do agir consequente pode ser tornar um espaço educativo" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 7), uma vez que este espaço deixe a passividade transformando-se em um instrumento cultural ativo e dinâmico para o usufruto da sociedade.

> A metodologia específica da Educação Patrimonial pode ser aplicada a qualquer evidência material ou manifestação da cultura, seja um objeto ou conjunto de bens, um monumento ou um sítio histórico ou arqueológico, uma paisagem natural, um parque ou uma área de proteção ambiental, um centro histórico urbano ou uma comunidade da área rural, uma manifestação popular de caráter folclórico ou ritual, um processo de produção industrial ou artesanal, tecnologia e saberes populares, e qualquer outra expressão resultante da relação entre os indivíduos e seu meio ambiente. (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 6).

O patrimônio cultural como instrumento pedagógico não pode ser usado de forma passiva, apenas como fonte de informação, como um livro didático. Envolve a 'experimentação', assim chamado o uso dos sentidos, aonde observa-se, registra-se e explora-se para, por fim, apropriar-se em sua totalidade da capacidade de geração de sentidos daquele bem cultural.

A observação é a primeira etapa na experiência estética e envolve os sentidos como principais canais de recepção. A experimentação do bem patrimonial pela via sensorial deve ser valorizada, pois transcende os limites da razão por meio da intuição. Somente depois do contato com a via sensorial é que o indivíduo passa a submeter essa experiência as suas categorias conceituais, por meio do registro e, logo após, realizar sua análise crítica de acordo com seus padrões individuais, onde a exploração do bem patrimonial gera sentidos próprios. A última etapa, da apropriação, requer o envolvimento do indivíduo com o respectivo bem patrimonial, seu reconhecimento e valorização por meio da experiência vivida que provoca sensíveis mudanças no

indivíduo que as vivencia. Assim, por meio da interpretação do bem cultural, o sujeito amplia sua capacidade de compreensão do mundo e do meio em que vive, pois todo patrimônio cultural é portador de sentidos. Esse processo de 'decodificação' do bem é um dos pilares da Educação Patrimonial. (VIANA, 2009, p.48).

De acordo com Hernandes (2012, p. 152) "os espaços sagrados são lugares em que as pessoas encontram-se consigo mesmo (Imanente), com seu próximo e com o Transcendente". Por elucidar as práticas ritualísticas e ser carregados de conhecimentos elementares que permeiam outros conteúdos da área de Ensino Religioso, como espiritualidades, os símbolos religiosos e os textos sagrados, tornam-se importante ferramenta para o desenvolvimento de ações educativas.

A educação não pode dissociar a experiência de sentido humana presente na história das experiências de sentido religiosas, pois para compreender a identidade do ser humano em sua totalidade faz-se necessário compreender suas articulações mítico-religosas dentro da diversidade cultural, sendo assim, os espaços sagrados tornam-se essenciais na medida em que fornecem a educação, de maneira privilegiada, as diferentes compreensões que o ser humano tem de si mesmo, do mundo material e espiritual.

Esse processo interpretativo, carregado de significações para a exploração do sentido humano, transforma o espaço sagrado em um instrumento para a compreensão do fenômeno religioso como um todo. "A consciência teórica, prática e estética, o mundo da linguagem e do conhecimento, da arte, do direito e o da moral, as formas fundamentais da comunidade e do Estado, todas elas se encontram originariamente ligadas à consciência mítico-religiosa". (CASSIRER, 2000, p. 42).

Por meio da educação patrimonial religiosa, o indivíduo faz sua própria leitura teológica, se situa em sua própria história temporal e sente-se parte de uma determinada comunidade. Este sentimento de pertença permite que o mesmo fortaleça seus vínculos sociais e valorize sua cultura. O Concílio Vaticano II, busca reforçar a importância do espaço sagrado como instrumento de educação como mostra um trecho do Capítulo VII da Constituição *Sacrosanctum Concillium:*

> A ornamentação da igreja deve visar mais a nobre simplicidade do que a pompa. Na escolha dessa ornamentação, cuide-se da autenticidade dos

> materiais e procure-se assegurar a educação dos fiéis e a dignidade de todo o local sagrado. (apud BOROBIO, 2010, p. 51).

A utilização do patrimônio artístico-religioso para uso pedagógico é importante também, pois é mais democrática, uma vez que a experiência estética é mais intuitiva do que racional, ou seja, sendo os sentidos os primeiros canais de recepção, qualquer indivíduo pode ter uma experiência repleta de conhecimentos, sem precisar ter um determinado nível de instrução. A arte reflete e expressa a beleza divina o que conduz o indivíduo a valores superiores. A beleza também transmite sentimentos de gratuidade e de admiração e pode trazer tanto benefícios psicológicos quanto celebrativos, alimentando a fé a experiência no mistério. "Trata-se, portanto, de uma educação em nível próprio, não comparável com a simples catequese". (BOROBIO, 2010, p. 29).

Essa experiência sensorial converte-se em meio educativo para o cristão, transformando-se em uma educação em nível próprio, por meio da mediação para o Mistério, o que faz da beleza "possibilidade e caminho para o divino". (BOROBIO, 2010, p. 12). João Paulo II, na Carta aos Artistas afirma que "toda a forma autêntica de arte é, ao seu modo, um caminho de acesso à realidade mais profunda do homem e do mundo. E, como tal, constitui um meio muito válido de aproximação ao horizonte de fé." (BOROBIO, 2010, p. 14) "Só por isso temos razão para suspeitar que não podemos dissociar arbitrariamente qualquer possível encontro com a beleza da experiência do divino", (HAUGHT, 2004, p. 66).

Considerações finais

Inseridos na paisagem urbana das cidades os espaços sagrados caracterizam-se por serem lugares de culto e práticas religiosas, acima de tudo, lugares de manifestações do sagrado e, são, na maioria das vezes, dotados de arquitetura singular, esta que, juntamente com os demais elementos inerentes à religião, conferem o formato característico que distinguem os espaços sagrados das demais construções civis que os rodeiam. De acordo com Gil Filho (2008, p. 49) o espaço sagrado que é produto da consciência religiosa concreta "se apresenta como palco privilegiado das práticas religiosas. Por ser próprio do mundo da percepção, o espaço sagrado apresenta marcas

distintivas da religião, conferindo-lhe singularidades peculiares aos mundos religiosos".

No desenvolvimento dessa pesquisa bibliográfico-qualitativa, com o confronto entre os autores citados, foi possível perceber que os espaços sagrados não são construídos apenas para abrigar os fiéis na celebração, mas também são pensados de modo a apresentarem elementos pedagógicos e catequéticos que facilitem a funcionalidade litúrgica, aliando sua funcionalidade à busca da beleza estética, acreditando que os espaços não deveriam ser apenas simples lugares de culto, mas também representar visualmente todo o resplendor da beleza divina.

Conclui-se também que o ser humano necessita da materialidade das coisas para poder sentir-se e expressar-se, de forma especial, em sua religiosidade. Por isso, as representações artísticas das realidades transcendentes encontraram espaço na arte sacra dos lugares sagrados para servir de mediação do Mistério. A arte sacra evoca o Divino por meio da materialidade, ou seja, por meio da beleza visível busca expressar o Mistério invisível, não como cópia fiel nem como fotografia, mas sim como representação simbólica.

Nesse sentido, a educação patrimonial em espaços sagrados refere-se a um processo de trabalho educacional centrado no patrimônio artístico religioso como fonte primária de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo.

Assim, para a promoção de uma educação patrimonial transformadora, sobretudo no âmbito do sagrado, faz-se necessário a interação dos diversos agentes e setores da sociedade, promovendo a valorização e a resignificação do patrimônio religioso com o objetivo de produzir novos valores e conhecimentos afinal nada substitui o bem cultural como fonte de informação sobre o contexto em que foi produzido e inserido na sociedade. A educação patrimonial religiosa estimula sensibilidade do indivíduo que experimenta a obra de arte, educando-o para o Mistério, possibilita o alargamento do conhecimento, contribui para o desenvolvimento do espírito de tolerância, de valorização e respeito, por meio da contemplação e da vivência. Através dessa experiência é possível educar a sensibilidade para a acolhida do Mistério, como um raio que instiga, renova e compromete o indivíduo que frui deste importante instrumento educacional.

Referências

BARRETTO, Margarita. **Turismo e legado cultural:** as possibilidades do planejamento. Campinas: Papirus, 2000. 96 p.

BRASIL. Casa Civil. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/96**. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 30 maio 2016.

BOROBIO, Dionísio. **A dimensão estética da liturgia.** Arte sagrada e espaços para a celebração. São Paulo: Paulus, 2010.

CAMARGO, Haroldo Leitão. **Patrimônio Histórico e Cultural.** São Paulo: Aleph, 2002.

CASSIRER, Ernst. **A filosofia das formas simbólicas.** São Paulo: Martins Fontes, 2001

_____. **Ensaio sobre o homem:** introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **Linguagem e mito.** São Paulo: Perspectiva, 2000

FUNARI, Pedro Paulo Abreu; PINSKY, Jaime. **Turismo e patrimônio cultural.** São Paulo: Contexto, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GIL FILHO, Sylvio Fausto. **Espaço Sagrado**: Estudos em Geografia da Religião. Curitiba: Ibpex, 2008..

HAUGHT, John. **O que é Deus?** Como pensar o divino. São Paulo: Paulinas, 2004.

HERNANDES, Elisabeth Cristina Carassai. Espaços sagrados: Formação continuada dos professores da rede estadual do Paraná e municipal de ensino de Curitiba. **Caderno Est. Pes.** Tur. Curitiba, v.1, p. 144-155, jan./dez. 2012.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia básico de educação patrimonial.** Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

LEMOS, Carlos A. C. **O que é patrimônio histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Patrimonial.** Programa Mais Educação. 2010. Disponível em: portal.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3838. Acesso em: 05 abr. 2015.

NOBRE, Cristina. Alvorecer do turismo cultural na primeira metade do século XX: Afonso Lopes Vieira e a valorização do patrimônio da região de Leiria. **Congresso turismo cultural, territórios e identidades**: 29 e 30 de novembro de 2006. p.1-21

PEREIRA, Clevisson Junior; GIL FILHO, Sylvio Fausto. Geografia da Religião e espaço sagrado: diferenças entre as noções de lócus material e conformação simbólica. **Ateliê Geográfico,** Goiânia, v. 6, n. 1, p. 35-50, abr. 2012.

SANTANA, Mariely. Patrimônio, turismo e identidade cultural. Bahia **Análise & Dados,** Salvador, v.11, n.2, p. 169-173, set. 2001.

SANTOS, Fausto Henrique. **Metodologia aplicada em museus.** São Paulo: Mackenzie, 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2002

SILVA, Alex Sandro da; GIL FILHO, Sylvio Fausto. Geografia da Religião a partir das Formas Simbólicas de Ernst Cassirer: um estudo da Igreja Internacional da Graça de Deus no Brasil. **Revista de Estudos da Religião**: junho, 2009, p.73-91

VIANA, Uhelinton Fonseca. **Patrimônio e educação:** Desafios para o processo de ensino e aprendizagem. Centro de Pós-Graduação em Educação. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói – Rio de Janeiro, 2009.

Festa e educação dos sentimentos: a sala de aula dos Ciriacos

Rudney Avelino de Castro
Bacharel em Relações Internacionais e mestre em Ciências Sociais; Bolsista(1A) de Apoio Técnico a Pesquisa do CNPq, pesquisador do Centro de Estudos da Religião Pierre Sanchis (CER) da UFMG., e-mail: rudney_castro@yahoo.com.br

Resumo

No congado, em geral, observa-se uma nítida proeminência da educação infantil no curso das festas, principalmente via práxis, momento em que a transmissão das regras formais do rito processa-se na execução mesma do rito, não na forma de exortações oratórias negativas e prescritivas, mas na estimulação lúdica da participação infantil, por meio de gestos efetivos, de apoio e de incentivo. Este trabalho tem como feitio realizar a análise da educação das crianças na Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, os Ciriacos, a partir do campo da Antropologia e Sociologia, em destaque, da Religião.

Palavras chave: Festa. Religião. Educação dos sentimentos.

Celebration and education of feelings: the classroom of Ciriacos

Abstract

Generally, within the Irmandade de Nossa Senhora do Rosário, there is a clear highlight of early childhood education in the course of the parties, through practice, that during the transmission of the rite of formal rules for carrying out the same rite. There are not oratorical negative exhortations and prescriptive, but playful stimulation of child participation through effective gestures of support and encouragement. This work deals with the education of children through the analysis of the Irmandade de Nossa Senhora do Rosário of the Blacks, the Ciriacos, from the Anthropology and Sociology field, under the bias of religion.

Keywords: *Parties. Religion. Education of feelings*

> "Dios fluye em todas las criaturas y, sin embargo, permanece intacto a todo. Díos está em las cosas, pero también, em igual grado, sobre ellas. El alma es a través de Dios y sin él no es nada, mas Dios

> tampoco es nada sin el alma, ver a Díos es ló mismo que ser visto por Dios." (SIMMEL, 2012, p.35)[1]

Rosário de mistérios e de Festa: em louvor a Maria

A experiência do sagrado ultrapassa o complexo de ideias alocadas na razão, ou seja, na busca por uma resposta que esteja restrita à causalidade; sendo uma experiência mais próxima à eclosão de sentimentos e ao amadurecimento desses. Nesse campo, Otto (2007) diz que [...] *uma coisa é ter ideia sobre o sagrado, outra, perceber e dar-se conta do sagrado como algo atuante, vigente, a se manifestar em sua atuação.* De tal maneira, o contato com a dimensão do sagrado é, principalmente, a experiência vivida por meio de manifestações das religiosidades, tanto no silêncio de uma prece, quanto na efervescência de cânticos ritmados, de glossolalia, de rezas, etc., mas não uma explicação, uma interpretação, uma vez que o sagrado é uma força que se revela na duração da atuação daquele que o busca.

O louvor ao Rosário de Maria faz com que uma comunidade de sentimentos sejam vividos e transmitidos, via educação dos sentimentos, às sucessivas gerações. Este trabalho tem como feitio realizar a análise da educação das crianças na Irmandade do Rosário, os Ciriacos, a partir do campo da Antropologia e Sociologia, em destaque, da Religião. Para tanto, busca-se fazer a reflexão a partir de conceitos tais como *dádiva, educação dos sentimentos, cosmização* e, para que o encontro seja celebrado, o arremate dos pontos que unem essa seara de conhecimentos, faz-se em meio à *festa.*[2] Ao relatar a continuidade, o encantamento e a jocosidade intrínseca à realidade festiva, Perez (2011) diz que:

> A festa é o espaço/tempo, do encantamento, da alucinação. Ela nega a carência, a precariedade, sem negar a realidade, mas transfigurando-a exacerbando-a por um realismo irônico que dela

[1] Deus flui entre todas as criaturas e, no entanto, permanece intacto a todos. Deus está nas coisas, mas também, de igual maneira, sobre elas. A alma só existe através de Deus e sem ele não é nada, mas Deus também não é nada sem a alma. Ver a Deus é o mesmo que ser visto por Deus. (Livre tradução de Simmel, 2012, p. 35).

[2] Ao fazer referencia à Virgem Maria, Martins (2014) diz ser ela "estrela no mar pra os que navegam em meio a esta vida turbulenta e dirigem seu curso com o exemplo de suas virtudes e de seu patrocínio. Ela, que deu à luz a esperança deste mundo, deve ser exaltada porque excede [o excesso é constante referencia aos dons de Maria] toda a dignidade possível numa criatura. Iluminada pelo Pai das luzes, pelo seu Filho, que é o sol da justiça e pelo Espírito Santo que a enche de graça. O apocalipse a chama de mulher vestida de sol, aquela que irradia sobre os homens suas virtudes. É chamada mirra por seu odor suavíssimo e amargura, por suas dores e padecimento que a fazem ultrapassar a condição de mártir [vide o centenário das Dores de Maria e de Nossa Senhora das Dores, apunhalada]". (MARTINS, 2014, p..49).

> ri. Ela mostra a relatividade da realidade, este pequeno nada, a partir do qual a tragédia se transforma em comedia, e vice-versa. (PEREZ, 2011, p. 150).

Ao considerar que a festa não se limita ao tempo do rito, uma vez que ela acontece antes, durante e depois, irmanados aos Ciriacos, o rosário de mistérios silenciosos, em meio a jocosidades e à fartura de sorrisos nos revela toda a maestria dessa *co(fusão)* das emoções, das orações, dos cheiros e das cores que dá vida à festa, neste espaço de efervescência, visitantes e agregados não saem indiferentes às comemorações da/na comunidade.

Torna-se necessário, ao falar em religião, compreender que via práxis, via experiência, as escrituras, o verbo, ou seja, a potencia criadora irrompe-se como um broto vertiginoso que atribui vida ao ser individual e forma ao tecido social, fatos que ao se sucederem no tempo- espaço viabilizam o contato com o sagrado que está adormecido no leito das tradições.

Considero ser redundante dizer que a prática religiosa esteja prenhe de ritos, de memórias, e da dimensão mágica. Tais observações são importantes para que possamos ir além da busca por uma verdade, uma vez que o próprio rosário e o seu percurso de ação é o convite a envolver-se nos mistérios, mistérios esses que podem ser adjetivados, mas nunca revelados[3].

Para além da busca por uma verdade inabalável, na religiosidade vivida por meio dos Ciriacos, encontramos um complexo de imagens, de rezas, de canções, de práticas, onde hi[e]stórias e memórias são instrumentos pedagógicos que ao mesmo tempo encanta e educa a todos aqueles que ali se irmanam por meio da fé e da alegria do contato. Ainda que ultrapasse a razão, a experiência religiosa não se descola dessa, para o cientista a busca pela verdade é um fim em si mesma, objetivo de um processo

[3] Ainda no prelo, o livro da Professora Léa Freitas Perez, *Viagens textuais: da escritura da experiência na experiência da escritura*; que será lançado pela editora Medianiz, Porto Alegre. Em uma das suas passagens diz que "O Rosário, derivado do latim medieval (rosarium), designa a grinalda de rosas. Não há uma data precisa sobre sua origem, se é mesmo de origem que se trata, que remonta aos primeiros séculos da igreja primitiva. Sabe-se que tomou forma nos mosteiros católicos, até o século X, quando iniciou expansão mais acentuada. O rosário de 150 ave-marias teria provindo de relatos populares de um monge que costumava rezá-lo dessa forma. Atribui-se-lhe igualmente a irmãos leigos que, pouco familiarizados com a língua latina, teriam substituído a reza dos 150 salmos do Ofício divino (breviário, escrito em latim) por 150 ave-marias. Para contá-las, serviam-se de dezenas de contas ou grãos, ligados por um cordão. Os fiéis começaram também a rezar o rosário que, pouco a pouco, tornou-se uma espécie de Breviário do povo. Sua difusão, e posterior expansão, é atribuída a são Domingos de Gusmão (século XII), conhecido como o apóstolo do rosário, cuja devoção propagou aos católicos como arma contra o pecado e contra a heresia albigense, que assolava Toulose (França). O nome terço popularizou-se por ser, como o nome diz, a terça parte do total das 150 ave-marias, ou propriamente do rosário."

de conhecimento, em contrapartida, para o crente não existe tal possibilidade porque essa busca é algo que o transforma no processo de conhecimento e do *acreditar em acreditar*[4].

Como muito bem disse Otávio Velho (2010) ao *contrário do que muitos intelectuais supunham, a religião não desapareceu ou sequer restringiu-se à esfera privada. Diria que um dos principais papéis da religião no mundo de hoje é justamente postar-se como esfinge diante desse pensamento.* A esfinge, que não está restrita à duração do rito, pode ser aqui compreendida na forma de força e de perseverança, alentos à memória, dádiva que transpõe o espaço e se perpetua no tempo, nas lembranças, no afeto, nas orações e devoções que encontram solo fértil para que a semeadura brote e floresça como se fossem especiarias capazes de temperar as almas e saciar de vida a fome de sagrado daqueles que doam-se ao rosário da virgem.

Se o lúdico é uma maneira de adentrar a dádiva desmedida das emoções, o congado é a contradádiva que nada inflige e tudo acolhe e, via estímulos, direciona e guia a potencialidade ligada a criatividade e à polidez das emoções de suas crianças. A transmissão de valores, comportamentos e hábitos via gerações se faz via práxis, do contágio do e no tempo festivo.

Reciprocidade: Irmandade de sentimentos e transmissão de saberes

Antes mesmo de adentrarmos aos relatos, às análises e considerações, faz-se importante ir ao berço, trazer para a escritura a *certidão de nascimento*, destacar o instante no qual a semente desprendeu-se do tronco e, lançada ao terreiro deu vida, beleza e força à Irmandade os Ciriacos. É o que se segue:

> Esta Irmandade é fruto do trabalho iniciado pelo capitão Joaquim Anselmo no lugar chamado Água Funda – hoje Bairro Nacional, nesta cidade. O primeiro toque sob minha direção da Irmandade foi no dia 3 (três) de maio de mil novecentos e cinquenta e quatro, e nesta época o Antonio Jorge Muniz, meu filho, foi fardado Capitão, ele tem muito tempo de Congado. Foram anos de trabalho, mas tudo valeu, porque N. S. do Rosário, sempre deu muita força. Muitas pessoas me ajudaram posso citar alguns nomes como Adelia Rosalina Salino que foi a Rainha

[4] Tal experiência, nas palavras de Perez (2012, p.202), é [uma espécie de sensibilidade religiosa rigorosamente imprecisa e indefinível que vemos surgir próxima a nós, embora muitas vezes não a queiramos ver, justamente porque sua imprecisão e sua indefinibilidade assustam/apavoram nossos corações e nossas mentes profundamente modernos, corresponde ao "acreditar em acreditar"]

> Conga; Argemiro Santiago, Elídio de Souza que foi Capitão, Benedito Rodrigues Filho, Antonia Benedita Aguiar, Feliciana Benedita Dias, foram muitos aqueles que me ajudaram. Quero finalizar dizendo e pedindo a todos, principalmente, os mais moço, respeitem o Congado na tradição, não deixe ele acabar, ele é minha fé. Louvado seja N. Senhor Jesus Cristo. (Ata da Assembleia de Constituição de N. Senhora do Rosário – Os Ciriacos, com fala do Capitão- mor Ciriaco Celestino Muniz. 03 de maio de 1993)[5].

Os Ciriacos é, não resta dúvidas, uma devota empresa, todos se unem e compõem um só corpo em oração, corpo cerzido pela devoção à Maria. Vê-se ao longo do cortejo pais, filhos, sobrinhos, primos, membros de distintos núcleos familiares, mas uma só família, gerações irmanadas num só corpo em louvor. A fidúcia ao rosário de Maria viabiliza que uma comunidade de sentimentos guie o deleite que somente pode ser sentido por quem está inserido na experiência, na suspensão cronológica durante a cosmização do espaço. Abre-se o portal de acesso a mais polida educação do ser e, ao mesmo tempo, a mais sutil e emblemática festança da fé. Nas palavras de Mauss,

> [...] apreendemos mais que ideias ou regras, apreendemos homens, grupos e seus comportamentos. [...] percebemos quantidades de homens, forças móveis, que flutuam em seu ambiente e em seus sentimentos. (MAUSS, 2013, p. 135).

Ao ultrapassar a gênese nostálgica (na possível busca de uma origem remota que justifique os ritos, o dever de representar, porque não se trata do *dever ser*, mas do *ser*) a fidúcia à fé é respondida; na rotura do espaço já cosmizado, ao solo do *axis mundi,* na voz dos tambores a *contradádiva* jorra *à la fois:* enquanto lá no alto os mastros erguidos são convites a elevar os olhos ao céu debulhado das cintilantes estrelas ou, contas encantadas do Rosário de Maria.

Aqui faz-se necessário lançar luz sobre conceitos acima destacados, refiro-me ao *ser* e ao *dever ser;* de acordo com Agamben (2013, p. 86):

> a ideia de um 'dever-ser' não é apenas ética ou nem apenas ontológica: ela liga, ao invés, aporeticamente ser e práxis na estrutura musical de uma fuga em que o agir excede o ser não apenas porque lhe dita sempre novos preceitos, mas também e principalmente porque o próprio 'ser' não tem outro conteúdo senão uma pura dívida.

[5] Este trecho referente à ata foi retirado do livro: *A voz dos tambores: uma história dos Ciriacos,* p. 16.

Adianto-me à discussão que virá à frente por considerar ser importante trazer à escritura aquele pequeno trecho no qual Agamben (2013) analisa a obrigação e *dever*, logo, dívida, que a teologia medieval deixou como cerne no qual se constitui a religião católica. Acrescento que, na experiência de jovens, adultos e seniores da Irmandade dos Ciriacos, essa noção de dívida é ultrapassada e alocada dentro do conceito de *reciprocidade* ou, *dádiva* conforme trabalhado por Marcel Mauss.

Retomando o *fio da meada*, cá na sede da irmandade o firmamento de bandeirolas, com seus fios tecidos com devoção e arrematados pela assunção da prece, protegem e irmanam os filhos de Maria, no céu dos Ciriacos. A fartura da troca de afetos, na magia intransitiva do verbo amar, é nada menos que contagiante, são esses valiosos benefícios que recebemos das mãos liberais da soberana Rainha assunta ao céu, o convívio entre irmãos[6].

Mas, se festa que é festa não se limita ao tempo ou ao rito, é na sua preparação que os fios de emoções se irmanam e vão tecendo e revelando as hierarquias, os afetos e, a hierarquia dos afetos e as suas trocas. É na realização das distintas tarefas, nos fragmentos de relatos, na troca de confidencias que a prática festiva ganha vida, desde a arrumação do altar, passando pelo enfeite dos mastros, dos andores, na escolha, compra e preparação dos alimentos, na organização das guardas, nas trocas de jocosidades e, nas crianças que, pela via do lúdico, aprendem brincando; a festa acontece a todo instante e irradia-se pelo terreiro da irmandade.

É importante destacar que em meio ao multiverso de acontecimentos, as relações na irmandade seguem o princípio de interação entre iguais, não havendo uma relação de (des)igualdade, mas sim de respeito às hierarquias, de responsabilização no tocante

[6] De acordo com Eliade, o *axis mundi* é o eixo cósmico, a principal via de comunicação que liga e sustenta o céu e a terra. O mastro é o poste sagrado, cuja base está cravada nos mundos inferiores. O "fundamento" é o marcador do eixo em torno do qual o terreiro é cosmizado, de maneira que, ao qualificar este espaço e o distinguir do todo, ele é elevado à dimensão do sagrado. "Para o homem religioso, o espaço não ê homogêneo: o espaço apresenta roturas, quebras; há porções de espaço qualitativamente diferentes das outras [...] É preciso dizer, desde já, que a experiência religiosa da não homogeneidade do espaço constitui uma experiência primordial, que corresponde a uma 'fundação do mundo'. Não se trata de uma especulação teórica, mas de uma experiência religiosa primária, que precede toda a reflexão sobre o mundo. É a rotura operada no espaço que permite a constituição do mundo, porque é ela que descobre o 'ponto fixo', o eixo central de toda a orientação futura." (Eliade, 1992, p.17-23). Vê-se aqui a importância de acender a vela quando se faz a abertura, anteriormente ao levantamento do(s) mastro(s), bem como a necessidade de fechar este(s) portal(is) logo após o descimento da(s) bandeira(s). Sendo o(s) mastro a comunicação, o "fundamento" é o guardião das portas-trinas (os mundos inferiores, a sede da Irmandade e a morada celeste), não sendo conveniente que espectros fiquem presos entre mundos, o lume da vela é ao mesmo tempo guia e demarcador do ambiente fronteiriço que é fixado no espaço entre mundos.

às tarefas a serem cumpridas. Neste percurso, ao apontar a maneira na qual religião e vida compõe um todo indissociáveis, Perez diz que:

> A religião continua a atuar sobre a vida, a ser fonte de sentido e de experiência do transcendente e do mistério, mas não necessariamente e unicamente sob a forma exclusivamente formal da religião institucional tradicional. Talvez fosse mesmo apropriado dizer que não se trata mais da religião, mas de religiosidade, ou, mais ainda, de sensibilidades religiosamente moduladas. (PEREZ, 2011, p. 178).

Ocorre que se o princípio da educação religiosa – via Ciriacos – se relaciona ao cuidado e ao cultivo, a genealogia destes sentimentos provem da polidez do ser, do respeito hierárquico, na possibilidade de ultrapassar a imposição do dever, do medo, da dessemelhança, alicerçando a relação dentro da abertura da *reciprocidade*. Ao analisar a dádiva, Mauss expõe que

> [...] as pessoas presentes ao contrato são pessoas morais [...] o que eles trocam não são bens móveis e imóveis, coisas úteis economicamente. São, antes de tudo, amabilidades, banquetes, ritos, danças, festas. (MAUSS, 2013, p. 13- 14).

É notável o fato que neste ambiente o que se troca não são coisas, não são objetos, mas o respeito, o doar-se por completo; doa-se, via festa, ao Rosário de Maria. Mauss (2003) nos diz que "[...] se coisas são dadas e retribuídas, é porque se dão e se retribuem "respeitos" - podemos dizer igualmente, "cortesias". Mas é também porque as pessoas se dão ao dar, e, se as pessoas se dão, é porque se "devem" - elas e seus bens - aos outros".

Do lúdico ao encanto: a educação das emoções

Elias (2011), ao analisar o controle das emoções na formação das hierarquias e práticas sociais, destaca que o processo civilizatório, tal como foi caracterizado no modo de vida ocidental, idealiza, a partir do indivíduo, uma complexidade que deve ter seu arremate na interiorização de regras e condutas sociais. Tais regras, ao mesmo tempo em que modula os comportamentos, isola a espontaneidade dos indivíduos. Ou seja, em detrimento da expressão das emoções e dos sentimentos, a contenção dos instintos torna-se sinônimo de civilidade.

> Nas sociedades hierarquicamente estruturadas, todos os atos praticados na presença de numerosas pessoas [adquirem] valor de prestígio. Por este motivo, o controle das emoções, aquilo que chamamos "polidez", revestia uma forma diferente da que adotou mais tarde, época em que diferenças externas em categoria haviam sido parcialmente niveladas. O que se menciona aqui é um caso especial de intercambio entre iguais (que uma pessoa não deve servir outra), e que mais tarde se torna a prática geral. (ELIAS, 2011, p. 138).

Nota-se que a polidez, pelo conceito civilizatório a partir de Elias(2011), está no campo dos instintos, logo na pedagogia que tem como método a repressão das emoções. A questão que se coloca, e essa ultrapassa a repressão dos sentimentos como expressão de civilidade, é a maneira na qual o cuidar das emoções é instrumento de poder na experiência lúdica das crianças no congado, logo, na polidez das emoções do *ser*. É por meio das brincadeiras, das danças, das repetições que as crianças vão observando e absorvendo toda a complexidade e extensão da vida religiosa em grupo, de maneira que a regra não é um dever, mas o marcante perfume da memória, essência que é transmutada na práxis, à alma da criançada. De modo que o mundo interior de cada uma das crianças está em profunda conexãocom o todo da Irmandade, uma ligação que não é estanque, mas um intercâmbio fluido e hierárquico.

No terreiro, no longo trajeto da festa, as crianças brincam e os adultos retribuem as brincadeiras e as provocações e, brincando, cada qual na sua posição, em meio ao multiverso de acontecimentos, forma um corpo em procissão, em louvor, em graça, vivencia e sentimento que reluzem todo o poder e a hierarquia presentes na devoção dos Ciriacos.

Sem temer ao tempo e dançando a memória, herança transmitida via práxis, crianças e adultos se educam mutuamente, os pequenos gestos vão crescendo e o corpo da procissão se expande em uma espécie de fractais que reluzem as cores e os movimentos da vida coletiva. Magia!

Para além de conceitos imponderáveis, tais quais "igualdade", considero que ao fincar as diversas demandas no solo firme das exigências da vida em coletividade, onde a similitude, não a igualdade, é o principio capaz de guiar na busca pela educação dos sentimentos, uma vez que a "[...] sociedade só pode subsistir se existir entre os seus membros uma homogeneidade suficiente; a educação perpetua e reforça esta

homogeneidade fixando com antecedência na alma da criança as similitudes essenciais que a vida coletiva exige" (DURKHEIM, 2011).

Se o lúdico é uma maneira de adentrar à dádiva desmedida das emoções, o congado é a contradádiva que nada inflige e tudo acolhe e, via estímulos, direciona rumo à criatividade e à polidez das emoções de suas crianças. Assim, transmissão de valores, de comportamentos e de hábitos através das gerações se faz via práxis, da ação contagiante na duração festiva; o tropo contágio é aqui utilizado no intento de expressar o princípio da absorção quase que involuntária de atos, ritos e sentimentos via instrução em comunidade. "*[...] Aqui, toda vida a criançada sempre participou da guarda e a gente sempre procurou passar tudo pra eles, CE vê,ontem eu nem fardei, vim lá do curso que eu tava dando, cheguei aqui e do jeito que eu tava eu fiquei e deixei eles cumprir as obrigações deles*". São as palavras do Sr. Antônio, Capitão-mor da Irmandade do Rosário – os Ciriacos[7].

Como já foi dito anteriormente, a pedra angular da educação está alocada no conceito de dádiva maussiana, ou seja, *dar, receber e retribuir*, todo o ato de polir se faz via contradádiva e estímulos, passando distante de possíveis repressões.

O contágio é mútuo, os ensinamentos são apreendidos por meio de um complexo de crenças, sentimentos e hábitos que são capazes de revelar não apenas a personalidade de cada um dos indivíduos, mas as práticas, as tradições, as memórias e os sentimentos que oxigenam o presente e o por vir da Irmandade. Esse conjunto dota de vida o ser em sociedade, ou seja, ao ser social, e é na educação dos sentimentos que é feita a construção desse ser dentro de cada indivíduo e na relação entre todos eles.

Todo esse contágio, essa doação de energia, doação de maná aloca a festa não como uma via de libertação de excesso de regras e deveres, mas como uma constante construção e interação que culmina no incentivo à educação das emoções, transpondo a esfera do dever e adentrando à complexidade do ser. Para além da experiência nos Ciriacos, retomando as proposições de Elias (2011) ao apontar os desdobramentos da repressão social no distanciamento do comportamento dos adultos em relação às crianças, ou seja, a educação formal de repressão dos sentimentos, o autor afirma que:

> A sociedade está, aos poucos, começando a suprimir o componente de prazer positivo de certas funções mediante o engendramento da ansiedade ou, mais exatamente, está tornando esse prazer "privado" e

[7] Este trecho referente à ata foi retirado do livro: *A voz dos tambores: uma história dos Ciriacos,* p. 80.

> "secreto" (isto é, reprimindo-o no indivíduo) [...] mas exatamente por causa desse aumento da proibição social de muitos impulsos, pela sua "repressão" na superfície da vida social e na consciência do indivíduo, necessariamente aumenta a distancia entre a estrutura da personalidade e o comportamento de adultos e crianças. (ELIAS, 2011, p.141).

Nota-se que a educação traz em si uma complexidade tão grande quanto os métodos para alcançá-la, no entanto, seja na sala de aulas formais ou na sala de aula dos Ciriacos, ela é exercida pelas gerações de adultos e tem por finalidade provocar na criança o amalgama de estados corporais, mentais e morais que lhe demandam a sociedade no seu conjunto e, particularmente, no meio no qual está a criança inserida. Segue abaixo o trecho de Dellamore e Junior (2015), momento em que o Sr. Antônio, ao relatar o poder e a grandeza d´alma dos pequenos Ciriacos, diz que:

> Na irmandade, os jovens que hoje comandam a guarda, foram as crianças do passado. [...] trazer as crianças para dentro do Reinado de Nossa Senhora do Rosário, para ocupar um cargo de importância, é prepará-las desde cedo para dar seguimento a essa tradição. As crianças aprendem desde cedo os ensinamentos do Reinado e a tocar os instrumentos como as gungas e os tambores, observando os mais experientes e com algumas orientações. Ensinar as toadas do tambor é apenas uma "correção", as crianças já nascem dentro do Reinado... já nascem sabendo tocar. (DELLAMORE; ANDRADE JUNIOR, 2015, p. 79).

A partir da fala do Sr. Antônio, percebe-se que educação dos sentimentos pode ser compreendida na sabedoria que é capaz de fazer desabrochar na criança o desejo, a curiosidade a criatividade no contato com a dimensão lúdica, despertando nela o prazer de sentir-se parte das emoções experimentadas durante os ritos, e juntamente com as emoções todo um modo de vida, que transborda a repressão do dever, e permite ao indivíduo a experiência não de igualdade, mas de similitude e de potência.

FIGURA 1: Crianças do Ciriacos, 2016
Fonte: CASTRO, Rudney..

Na sala de aula dos Ciriacos

> Como encontrar o outro, como fazê-lo falar, como se fazer ouvir, como compreendê-lo, como traduzi-lo, como influenciá-lo ou como deixar-se influenciar por ele... na maior parte dos casos, a resposta a essas perguntas aparece lá onde não se espera, lá onde não há nenhum método. Como se a dessemelhança devesse sempre se confirmar, como se o equívoco fosse a regra e o diálogo um puro acaso. (AMORIM, 2004, p. 31).

Bastide (1983) nos diz que precisamos transformar naquilo que estudamos "[...] é preciso, apelando para um ato de amor, transcender nossa personalidade para aderir à alma que está ligada ao fato a ser estudado". Todo esse complexo de contágio mútuo faz-se importante uma vez que não sou eu, estudioso, investido na opa da razão que poderia me atrever a dizer quem é o outro, porquanto o outro está, na maioria das vezes, não na fala, mas nos silêncios, nos olhares, nas brincadeiras e, dentro desse complexo de vozes, de sigilos e de soslaios, não há apenas uma margem na busca por familiarização, mas todo um multiverso cultural e de interações em vários níveis de contato.

Ao mesmo passo, o grupo se movimenta para receber e transmitir seu *modus vivendi* e seu aprendizado àqueles que, no princípio, era nada mais que "estrangeiros", nesse sentido não me furto a dizer que fui (e sou) a criança que paulatinamente foi/é convidada a educar, polir, burilar os seus próprios sentimentos, transcendendo a si mesma no contágio da presença e do fazer festa.

Era manhã de 15 de maio de 2016, os mastros de Nossa Senhora do Rosário, de Santa Efigênia, de São Benedito e dos Pretos Velhos já estavam erguidos, embalados pela brisa da fria manhã, anunciavam a chegada da festa: é a vida, é o sol, é a alvorada que irradia. Mais próximo ao terreiro, entre os mastros e o "fundamento", no arrepio dos tambores, as bandeirolas de cores amarelas e marrons formavam uma espécie de pálio, fios a conduzir os reis festeiros ao *poste sagrado*; Guiados pelos capitães e pela guarda de congo, os reis se iluminavam na gênese do dia: a alvorada de São Benedito.

Bastide (2009) nos aponta que "[...] as leis agem ao acaso dos acontecimentos, as causas desenrolam a cadeia de seus efeitos sem que a gente saiba onde irá deter-se". Esta reflexão, a partir de Bastide, faz-se importante para adentrar à minha experiência, ao afortunada saimento de algo que lampejou no meu caminho, *no equivoco da regra e no puro acaso do diálogo*. Indo além, mas sem me distanciar das bem-aventuranças da fortuna, este meu relato se aproxima à ideia de reciprocidade a partir do conceito de dádiva em Mauss; vamos ao fato. Enquanto o rito acontecia ao largo do orvalho, eu fiquei lá dentro, na capela da irmandade, sentado aos pés do altar, com a câmera na mão e conversando com uma jovenzinha de encantos mil, com seus olhos faiscantes, negros como a noite e seu sorriso largo como a manhã de um dia claro, ela desabrocha de sua sétima primavera. Tirei a alça da câmera e coloquei sobre o pescoço dela, na intenção de ensiná-la a fotografar. Em poucos instantes, sem titubeios, a linda menina já estava capturando as imagens ao seu redor. Foi quando ela olhou para o altar, tirou a câmera do pescoço, me entregou e apontando em direção ao altar me disse: "aquela espada era da minha avó, ela cantava, agora ela é minha, eu que vou cantar", prosseguiu, "aquele bastão é da minha tia, o outro é de [tal] pessoa". Naquele instante o véu do desencanto se dissipou em mim, e diante do altar eu me percebi na presença de todos os antepassados, os antepassados dos antepassados, os sacras sagrados que carregam o poder de toda a religiosidade manifesta.

A menina, na sua natureza espontânea, foi capaz de me revelar a força (potência) que está viva na tradição, na cultura religiosa, logo no modo de vida. Conhecimento viabilizado pela educação dos sentimentos, elemento fundamental na moldagem das personalidades e na direção da polidez e da etiqueta dos hábitos e comportamentos.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. **Opus Dei:** arqueologia do ofício: homo sacer, II,5**.** São Paulo: Boitempo, 2013.

AMORIM, Marília. **O pesquisador e seu outro:** Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo (SP): Musa Editora, 2004.

BASTIDE, Roger. **Estudos Afro-brasileiros.** São Paulo: Perspectiva, 1983.

DELLAMORE, Carolina; ANDRADE JUNIOR, Adebal de. **A voz dos tambores:** uma história dos Ciriacos. 1. ed. Contagem, MG: 2015.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia.** Lisboa (PT): Edições 70, 2011.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**; [tradução Rogério Fernandes]. São Paulo (SP): Martins Fontes, 1992.

ELIAS, Nobert. **O processo civilizador, volume I:** uma história dos costumes. Rio de Janeiro (RJ): Zahar, 2011.

MARTINS, Marcos da Costa. **O cortejo da Virgem** In: Variações Sobre o Reinado: Um Rosário de Experiência em louvor a Maria. Porto Alegre (RS): Medianiz, 2014.

MAUSS, Marcel. **Ensaios de Sociologia**. São Paulo (SP): Perspectiva, 2009.

_____**. Ensaio sobre a dádiva:** forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. São Paulo (SP): Cosac Naify, 2013.

_____. **Sociologia e antropologia.** São Paulo: Cosac Naify, 2003.

OTTO, Rudolf. **O sagrado:** os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional. Petrópolis: Vozes, 2007.

PASSOS, Mauro; NASCIMENTO, Maria Regina do. **A Invenção das Tradições: crenças e formas de expressão religiosa**. In: "Não abandone o homem aqueles que Deus chamou – "Encomendações de almas" na religiosidade popular em Minas Gerais. Belo Horizonte: O Lutador. 2013.

PEREZ, Léa Freitas. Acreditar em acreditar com Gianni Vattimo. **Numen:** revista de estudos e pesquisa da religião, Juiz de Fora, V. 15, n. 1, p. 187-215, 2012.

_____. **Festa, religião e cidade:** corpo e alma do Brasil. Porto Alegre: Medianiz, 2011.

PEREZ, Léa Freitas. **Religião e Sociedade de Consumo**. Florianópolis (SC). Dez, 2003.

SIMMEL, Georg. **La Religión**. Barcelona (ES): Editorial Gedisa, S.A, 2012.

VELHO, Otávio. Entrevista. Corram riscos. **Revista ANTHROPOLÓGICAS**, ano 14, vol.21(2), p. 329-341, 2010.

Diversidade, Educação e Religião

Sérgio Rogério Azevedo Junqueira
Livre Docente e Pós-Doutor em Ciência da Religião, Doutor e Mestre em Ciência da Educação. Pesquisador do Instituto de Pesquisa e Formação Educação e Religião (IPFER) - Curitiba - PR, e-mail: srjunq@gmail.com

Resumo

Uma das causas imputadas as violências dirigidas a jovens e crianças tem conexão com a manifestação da sexualidade na escola, especialmente quando difere do padrão que resulta no banimento dos "diferentes". Muito desse isolacionismo tem sido mal justificado pelos valores e aspectos formativos familiares e de cunho religioso no Brasil, por isso a reflexão sobre sexualidade e religião urge em oportunizar mudanças. A reflexão sobre alguns textos sagrados que justificariam a subserviência feminina e o domínio do modelo patriarcal e a-homoerótico demonstram a clara necessidade do conhecimento, libertário, que concorre para mudanças de posicionamentos. A partir da revisão bibliográfica, inclusive de textos bíblicos, sob a luz da exegese e contextualização histórica é possível perceber algumas distorções durante a caminhada da humanidade. A re-elaboração visando formas de convívio respeitosas, dentro da escola e fora dela, passa pela melhor formação de professores, que aptos para facilitar o processo de aquisição do conhecimento ensejem um espaço de efetiva constituição de cidadãos que prezem pelo respeito e liberdade, conforme princípios exarados pela LDB de 1996. Da formação docente se espera uma mudança de paradigmas. Formação que urge em compreender: conhecimento científico, metolodogia de ensino, aplicação prática e pesquisa científica e a tão necessária reflexão como forma de subsidiar novos conhecimentos. Tendo em vista a complexidade do tema optou-se pela abordagem qualitativa utilizando-se, nesta fase, a pesquisa exploratória, por ser capaz de auxiliar o estabelecimento de um instrumento de pesquisa melhor adequado a realidade a ser pesquisada, além da análise documental que forma o estofo teórico tão necessário para o entendimento da temática. O combate a qualquer tipo de preconceito, discriminação e violência tem na dicotomia ensino-aprendizagem sua mola propulsora - enquanto houver seres ensináveis haverá espaço para o desvelamento ante ao diferente, pois promove o conhecimento de sí mesmo diante das características que tanto podem aproximar quanto afastar.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Formação de Professores.

Diversity, Education and Religion

Abstract

One of the causes attributed the violence directed at children and young people have a connection with the manifestation of sexuality in school, especially when differs from the standard resulting in the banishment of "different". Much of isolationism has been poorly justified by values and family and formative aspects of a religious nature in Brazil, so the reflection on sexuality and religion urges in oportunizar changes. Reflection on some sacred texts that justify the subservience female and domination of the patriarchal model and-homoerotic demonstrate the clear need for knowledge, libertarian, which contributes to change positions. From the literature review, including biblical texts in light of the exegesis and historical background you can see some distortions during the march of humanity. The re-elaboration aiming forms of respectful coexistence, within the school and outside it, goes through better training of teachers, who are able to facilitate the process of knowledge acquisition ensejem an effective constitution of citizens space prezem respect and freedom as principles formally drawn up by the LDB 1996. the teacher training is expected a paradigm shift. Training that is urgent to understand: scientific, educational metolodogia, practical application and scientific research and much-needed reflection as a way to subsidize new knowledge. Given the complexity of the topic chosen up the qualitative approach using at this stage exploratory research, to be able to assist the establishment of a research instrument best suited to reality to be researched, as well as documentary analysis form the theoretical stuff as necessary for understanding the subject. The fight against any kind of prejudice, discrimination and violence have in the teaching-learning dichotomy its driving force - as long as teachable beings there will be room for the unveiling at the different, because it promotes the knowledge of himself in front of the characteristics that can either approach as away.

Keywords: *Education. Gender. Teacher Education.*

A Educação, enquanto processo, pretende transformar, ou transportar do lugar comum, as pessoas em suas múltiplas facetas, visando a integralidade que vai muito além dos aspectos científicos ou biológicos. Especificamente o Ensino Religioso já que "se passa na idiossincrasia: [onde] cada educando experimenta, vê, reage, sente, responde de maneira própria frente ao que lhe é proposto" (JUNQUEIRA, 2004) e consequentemente dentro de seus contextos, deve propiciar experimentações que levem a reflexão, dando sentido a questionamentos e possivelmente mudança de visão da realidade.

Jovens e crianças sofrem múltiplas violências diuturnamente correlacionadas a manifestação de suas sexualidades na escola, por conta de valores e aspectos formativos recebidos através das religiões no Brasil, não levando em conta a riqueza de suas identidades.

As potencialidades e interesses acadêmicos são suplantados pelo preconceito multiforme e por um "fazer calar" que tem a ilusão de que ao negar seja possível fazer desaparecer.

Diante deste cenário os temas sexualidade e religião exigem converterem-se em pontos de reflexão, apesar de aparentemente controversos, até por conta da carência bibliográfica sobre a temática.

O Ensino Religioso ao se deparar com a violência no ambiente escolar, tanto a constantemente noticiada quanto a silenciosamente praticada, pode contribuir, pois está clara a urgente necessidade de reelaborar formas de convívio baseada na reflexão. Disciplina importante enquanto ferramenta no processo de minimização da violência, pode apresentar uma ambiguidade no posicionamento de seus professores. Tanto os facilitadores de aprendizagem quanto os encarregados pela transmissão "formal" de conhecimentos e valores escolares, são potencialmente seres aptos a preencher a grande lacuna no trabalho de encontro e aceitação aos considerados "diferentes" – como se neste país a diversidade não fosse regra.

Tanto aos professores quanto às suas comunidades, em todas as suas esferas, cabe cumprir ao menos com os princípios da educação, dentre outros, conforme apresentados na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (BRASIL, 1996): - princípios de liberdade e ideais de solidariedade humana; - pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania; - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; - respeito à liberdade e apreço à tolerância.

Em quaisquer das cinco premissas acima apresentadas e tendo em vista o momento de crescente debate quanto a gênero e orientação sexual questionou-se em primeiro plano a influência das religiões hegemônicas brasileiras na formação ou conformação das pessoas a respeito do tratamento desigual, especialmente direcionado para mulheres e homossexuais. O caminhar evolutivo das pesquisas trouxeram respostas que indicaram um novo questionamento: Como otimizar a transmissão ou a

não transmissão, de valores e princípios que contribuam e prejudicam a efetiva permanência de TODOS no processo educativo, sem nenhum tipo de distinção.

A bibliografia encontrada sobre sexualidade ligada à temática Religião, especialmente se foge da "heteronormalidade", é escassa. Contudo, não se pode negar a influência das Religiões na formação de conceitos com relação ao gênero, o que resulta também na forma que os povos exercem sua sexualidade e na leitura que fazem a respeito da "normalidade" alheia.

Buscando relacionar a forma como se dá a relação dos aspectos sexuais vinculado à vivência daquilo que é sagrado, engendrou-se uma série de questionamentos tentando identificar os pontos que influem na formação de conceitos e da auto estima do público pesquisado. Neste intento foi entrevistado um grupo bastante heterogêneo em diversidade do exercício de sua sexualidade, idade, formação, classe social e diversidade religiosa. As respostas elucidaram como algumas vertentes religiosas influenciaram e influenciam a formação das pessoas.

Gênero e Religião

Encontram-se diferentes concepções para a palavra gênero, que pode ser empregado tanto para diferenciar o sexo biológico, determinado pela genitália feminina ou masculina quanto para distinguir as interações sociais.

Para Convolan[1] gênero "é uma categoria de análise histórica e social das relações que se estabelecem entre as masculinidades e feminilidades, e que têm necessariamente interfaces étnicas, geracionais, urbana/campo, de camadas sociais, de orientação sexual, religiosidades, dentre outras que compõem a humanidade".

As interfaces sociais, em especial as interrelações das religiões e outras disciplinas históricas, contribuíram para uma distorção nas relações de gênero, apesar de ser fato que diferenças biológicas não são argumentos claros e sustentáveis para justificar as organizações desiguais criadas para manutenção do poder na vida de algumas comunidades, são encontrados no dia-a-dia das brasileiras e brasileiros a marca da desqualificação em quase todos os campos, falas e comportamentos.

Percebe-se que as relações de poder são, por vezes, geradoras de instrumentos

1 Profª. Drª. Nádia Terezinha Covolan em entrevista a Revista Divers@. Disponível em **http://www.litoral.ufpr.br/diversa/ed1 /Revista%20**Divers@%20n_1%20v_1 Entrevista.pdf, acesso em 18.fev.2010

normativos nas sociedades constituídas o que ocorre também no interior de diferentes tradições religiosas. Historicamente estas relações pendem cedendo vantagens ora para mulheres ora para homens, porém há momentos pontuais em que ambos cooperaram e resguardaram o valor mútuo, alicerçando sentimentos de autoestima e dignidade na identificação de suas posições no mundo.

Diferentes participações nas Religiões

O engajamento do feminino nas estruturas religiosas passou por diferentes formas, desde a adoração ao princípio feminino como elemento sagrado gerador de vida, para a negação deste como componente que conduz à sensualidade e à morte.

As religiões, na atualidade, apontam para símbolos do masculino com certa frequência. Mas, nem sempre foi assim na história da humanidade. O feminino já ocupou lugar de destaque no cenário sagrado. Alguns pesquisadores afirmam, baseados em pinturas rupestres, objetos encontrados, entre outros vestígios do passado, que quando a humanidade vivia nos períodos pré-históricos o ícone que apresentava o 'elemento criador ou deus' seria representado pela figura de uma mulher.

Aos professores brasileiros em sua totalidade, e especialmente aos do Ensino Religioso, cabe buscar o conhecimento que viabiliza a ruptura de modelos de dominação, como estandarte de luta contra a discriminação de toda sorte. Destarte considerando o credo hegemônico brasileiro na atualidade, o Cristianismo, destacam-se alguns textos específicos que tem servido à (de)formação conceitual e afetiva das pessoas. Isso talvez se dê por ignorância da profundidade dos mesmos, ou quem sabe por servirem a manutenção do poder ou à interesses escusos.

Alguns textos sagrados tem servido para a subserviência feminina. No livro dos cristãos, a Bíblia, mais especificamente no Antigo Testamento encontram-se duas referências sobre à criação do homem e da mulher, em uma delas Deus criou macho e fêmea à sua semelhança (Gen. 1, 27) e em outro texto Deus criou Adão e dele tirou uma costela, e com ela formou então a mulher. (Gen. 2, 21-22). Apesar da simbologia encerrada nestes textos, há duas indicações de igualdade explícitas. No primeiro texto não há supremacia de um pelo outro, pois ambos foram criados a semelhança do criador. No segundo trecho ao ser retirada uma costela do homem pode ser entendido

que a mulher estaria ao seu lado, nem acima no caso de ser retirado um fragmento do crânio e nem abaixo caso fosse um osso dos membros inferiores.

O Gênesis Cristão afirma que a serpente ludibriou a mulher e fez com que ela comesse do fruto, que em seguida serve ao seu companheiro. A serpente na hermenêutica judaico-cristã é símbolo do mal, rasteja sobre a terra, portanto sobre o mais baixo, o instintivo. O contato da mulher com este animal, como consequência da desobediência da orientação divina, passa a conhecer as dores do parto, justificando o extremo sofrimento para o milagre do nascimento.

Como forma de ilustrar o tratamento desigual entre homens e mulheres Bello (2001) apresenta os seguintes trechos bíblicos, falando a respeito da purificação das parturientes, no Livro do Levítico, em seu capítulo 12 versos de 1 a 5 (TEB) há instruções claras a respeito:

> Javé falou a Moisés, dizendo: 'Fala aos filhos de Israel e dizendo-lhes: quando uma mulher conceber e der à luz um menino, ela ficará impura durante sete dias; ficará impura como nos dias de sua menstruação. No oitavo dia o menino será circuncidado; mas ela ficará ainda em casa durante trinta e três dias com o sangue da purificação; não tocará nenhuma coisa santa e não irá ao santuário, até que os dias de sua purificação se cumpram. Se der à luz uma menina, ficará impura durante duas semanas, como nos dias de sua menstruação, e ficará em casa durante sessenta e seis dias com o sangue da purificação.

É possível identificar no trecho acima forte carga machista, pois a regra impõe prazo dobrado de isolamento para mulheres que tenham concebido uma criança do sexo feminino. Este trecho escrito com vistas aos aspectos ritualísticos tem também enfoque sanitarista por pretender tratar das causas de contaminações, tendo em vista as inexistentes condições de saneamento do contexto no qual foi escrito.

É interessante, neste ponto, chamar a atenção e contrapor aqui o conceito de pureza ou impureza que as culturas imputaram ao sangue menstrual e ao sangue do parto. Nas sociedades matriarcais, de tempos ancestrais, o sangue era sagrado e portanto incluído nos rituais, utilizado inclusive na otimização da fertilização de terras agricultu ráveis.

Enquanto isso nas sociedades patriarcais o sangramento do ciclo procriativo feminino foi tomado como impuro e a presença de mulheres 'manchadas' pelo sangue afastada dos rituais. Ainda hoje é possível ser observado hábitos, mantidos por alguns

filões religiosos, que impedem que um homem cumprimente com as mãos uma mulher por conta da possibilidade dela estar "impura" ou seja no período menstrual.

Ainda assim é possível perceber nos primórdios do cristianismo, nas cartas atribuídas ao apóstolo Paulo, a proclamação da libertação da mulher de sua subserviência tradicional, sugerindo igualdade sexual em relação ao homem, já que "em Cristo não há a distinção entre macho e fêmea" (BÍBLIA, Livro de Gálatas 3,28).

Ao analisar todo e qualquer texto sagrado se faz necessário observar e refletir sobre o contexto completo: a realidade da época na qual foi escrito, a cultura local e a localização geográfica, evitando assim distorções em sua interpretação, ou seja textos fora dos contextos que tão somente servem de pretexto para dominação ou justificação de abusos. E ainda deve-se buscar entender sobre o contexto atual, e as implicações possíveis para a utilização de um trecho ou trechos considerados sagrados.

Algumas vezes na tentativa de negar a posição igualitária é utilizado os textos bíblicos de I Coríntios 11, versos 7 a 10, que apresenta a indicação de diferentes posicionamentos, especialmente sobre usos e costumes, normalmente direcionados às relações de gênero.

Neste trecho há indicação clara sobre a necessidade da mulher cobrir sua cabeça com véu e manter os cabelos compridos. Ao analisar o contexto da época, saliente-se que Paulo – presumido autor da carta – falava à uma cidade portuária, que recebia navios do Oriente e do Ocidente, importante centro comercial da época.

Isso fez de Corinto uma cidade dissoluta onde reinava a devassidão, a luxúria e a licenciosidade. A presença de marinheiros e viajantes fez da prostituição prática comum, assim as prostitutas, a fim de conter a infestação de piolhos e também para serem identificadas pelos homens, mantinham os cabelos cortados ou raspados.

Interessante notar que esta orientação paulina, é dirigida apenas e especificamente para igreja de Corinto. Não há outro texto, de autoria atribuída à Paulo para outras comunidades com esse sentido.

O foco da carta paulina é a situação das novas convertidas – inclusive prostitutas, que eram orientadas à manter-se cobertas com o véu até que seus cabelos crescessem, diferenciando-as das prostitutas que não tinham aderido ao culto cristão.

Também muito utilizado, e especialmente nebuloso, é o trecho do livro de

Efésios, que versa sobre o homem ser o cabeça da mulher, utilizado amplamente para desrespeitar a mulher em seus direitos e possibilidades.

> As mulheres sejam submissas aos seus maridos, como ao Senhor, porque o marido é cabeça da mulher, como Cristo é cabeça da Igreja, Ele, o salvador do Corpo. Como a Igreja está sujeita a Cristo, assim as mulheres estejam sujeitas em tudo a seus maridos. (BÍBLIA, Carta aos Efésios 5, 22-24).

No original Paulo quando falava em cabeça, de acordo com a língua Grega, utilizada na época, poderia ter usado duas palavras: *arché* ou *kephalé*.

Arché denotaria autoridade, o que poderia inferir o sentido de governante. Por sua vez *kephalé* significa apenas cabeça – raiz semântica da palavra cefaléia. *Kephalé* é ainda um termo militar que designa "aquele que lidera, que vai à frente", não como um general, mas, sim, como o batedor que vai à frente no campo de batalha, que se expõe primeiro ao perigo a fim de proteger e guiar aos que o seguirem. Assim a liderança do marido como cabeça indica ele se expondo para proteger, seguindo a ordem, que precisa ser conhecida, de seu superior (Deus).

Paulo conhecia bem as duas palavras, afinal este é apresentado nas próprias escrituras como sendo muito instruído. Ao escolher *kephalé* ensina que o marido deve ser aquele que protege indo à frente dos seus, servindo-os e dando por eles a própria vida, como Cristo fez pela igreja[2].

No caso da intolerância à homossexualidade são encontradas algumas referências bíblicas usadas para este posicionamento. No Livro I Coríntios, capítulo 6, versículo 10, o autor nomeia como efeminados aqueles que não terão o direito de herdar o Reino dos Céus. Alguns estudiosos da Palavra, defensores das práticas homoeróticas, argumentam que a palavra grega *malakós,* utilizada no texto em referência, tem seu sentido literal como "mole, macio, suave". Porém algumas versões respeitadas das Escrituras, traduzem esse termo por termos equivalentes a homossexual. A conhecida versão *King James Version* apresenta o vocábulo *effeminate*, e a *New Internacional Version* (NVI), *homosexual*. No espanhol a *Versión de Casiodoro de Reina* emprega *afeminado*.

Além dos valores expressos pela cristandade, existem outros fatores que se contrapõem a posição homossexual, que desde já se prefere utilizar-se o termo a-

2 ASSUMPÇÃO s.d, s.p.

homossexual traduzindo o posicionamento de não aceitação da prática, preferindo-o a utilização do "homofóbico", que denota semanticamente medo irracional, que leva a perseguição, violência e assassinato. Considerado isto é possível encontrar, na sociedade, tanto o repúdio às relações ou comportamentos homoeróticos como aos heteroeróticos, que podem ser demonstrados na repulsa causada aos homossexuais as relações heterossexuais.

Ao se estabelecer a relação de poder entre os gêneros inúmeras crueldades foram sendo cometidas e na 'idade das trevas' muitas pessoas foram perseguidas e executadas injustamente em nome da fé, em nome de um deus único, que abarcava o desejo humano de hegemonia, de supremacia, este deus estava acima de todos os outros, portanto a morte se justificava pela manutenção da 'fé reinante'.

Ouvindo vozes, distinguindo posicionamentos

Devido à natureza do estudo e dos objetivos propostos, esta pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica, serviu-se no primeiro momento, além de análise documental sobre a temática, também de pesquisa exploratória, que pode ser qualificada, de acordo com Theodorson e Theodorson (1970), como um estudo preliminar em que o maior objetivo é tornar familiar o fenônemo que se quer investigar, de maneira que o estudo principal a seguir será planejado com grande entendimento e precisão.

Como forma de complementar a reflexão sobre a questão de relações dos gêneros atrelada ao Ensino Religioso, foram formuladas entrevistas para vislumbrar o ideário a cerca do tema junto à mulheres e homossexuais de ambos os sexos, com idades entre 19 e 72 anos

Dar voz às vivências mostrou um aspecto especialmente desafiador por ir além do debruçar-se sobre bibliografia específica, até por conta da já citada escassez de fontes que unam as questões, tentando discernir o quadro atual da temática e suas implicações.

Em primeiro plano o repto que se descortinou é obter informações sobre a vivência religiosa e orientação sexual, especialmente quando difere do padrão estabelecido, a heterossexualidade, vinculada à experiência, e talvez vivência no meio

religioso.

No decorrer da pesquisa, até este ponto, foi possível identificar, na opinião dos respondentes que a formação judaico-cristã abarca no modelo patriarcal um meio justificável para a dominação da mulher. Já sobre a homossexualidade está claro, no modelo vigente, de acordo com os entrevistados, ser de convívio suportável desde que sua prática seja reprimida e preferivelmente abandonada.

Sobre o público atingido pela pesquisa foi possível identificar a dedicação profissional, em sua maioria, na área de humanas. O nível de escolaridade ultrapassa os 80% com formação superior e com relação a fé praticada mais de 60% disse professar a fé católica, porém seria necessário ponderar quanto aos conceitos de praticantes ou não desta religião, o que remeteria a um aprofundamento neste quesito.

Alguns outros aspectos foram abordados que serviram para uma imersão no tema, conforme premissas da pesquisa exploratória. O público consultado foi levado a descrever sua vivência religiosa na infância e adolescência, e o grupo demonstrou que até no máximo os 18 anos, aproximadamente 60% deles tinham uma participação ativa, ou seja suas práticas religiosas eram movidas por vontade própria, porém, o índice de dissidentes da igreja foi o mesmo após a maioridade. Apenas 25% do grupo optou na fase adulta pela religião que professa atualmente.

Ao questionar algum fato marcante dentro da instituição religiosa de origem, menos da metade dos respondentes relata ter havido algum, sendo que foram considerados também fatos que pudessem ter marcado negativamente.

Entre outros aspectos, no afã de entender a influência direta das religiões na vidas das pessoas, foram arguidos ainda:

- se a religião na qual foram iniciados, quando criança, foi a assumida na fase adulta, o que não se confirmou até este ponto;

- sobre a frequência a um espaço físico (igreja, templo, sala de reunião, etc.) foi encontrado um grupo que vivencia sua espiritualidade independente da frequência a um espaço físico;

- sobre quem seria deus ou o criador: houve recorrência em referir-se a Deus como pai, força, ser supremo e energia. É perceptível que a grande maioria das

respostas denotam a relação com um deus distante.

- para que explicassem, a partir do cotidiano de cada um, a experiência religiosa. Aproximadamente um terço das respostas indicaram que essa experiência tem sentido no momento de comunhão, sempre visando o bem do outro, o que remete a um paradigma humanitário de religiosidade.

Ao aprofundar a temática religião e gênero buscou-se entender a interpretação de corpo e sexualidade, a partir da experiência religiosa, e não houve no grupo entrevistado um consenso, o que indica a necessidade de aprofundamento de outras formas.

Quando questionados se a identidade sexual e gênero influenciaram a vida espiritual, especialmente entre os homossexuais foi encontrado indício claro da cisão entre vida sexual e vida espiritual. Talvez por conta da sensação de banimento e não de acolhimento por parte das religiões em geral.

Foi identificado ainda o entendimento, quase unânime, que é necessário equilíbrio entre vida sexual e espiritual para alcançar a completude do ser, e dentre outras respostas uma chama atenção ao valorizar a ligação entre a espiritualidade e arte, o que destoa do padrão apresentado pelo grupo.

Após a reflexão a respeito das relações existentes entre religião, sexo e amor, a maioria considerar temas independentes entre sí. Porém, vale a pena destacar duas contribuições que traduzem a importância da temática: "*Religião é uma necessidade assim como o sexo, o amor é fundamental nas duas* [tanto na religião quanto no sexo]"; e "*Sexo, religião e amor tudo é vida. Tudo faz parte do ser humano*", então se tornou perceptível a forte carga que está imposta sobre os que fogem do padrão heterossexual.

Quando perguntados sobre a forma que a religião institucionalizada deveria compreender e lidar com a questão da sexualidade humana, houve consenso que a igreja enfrenta a temática, a priori, a partir da repressão e desemboca na negação dos impulsos homossexuais. As contribuições refletiram alguns anseios dos entrevistados e indicaram que as instituições deveriam enfocar o amor; entendendo e discutindo a questão do prazer, conferindo liberdade às pessoas e oferecendo apoio. Foi interessante observar a fala de um dos entrevistados "*a religião trata da sexualidade, nenhuma religião*

explica a homossexualidade" há implícito o desejo de busca por explicações, e quem sabe acolhimento.

O espaço do feminino nas tradições religiosas e o espaço de pessoas cuja orientação sexual diferencia-se do convencional são analisados como diferentes, pelo grupo homossexual. O grupo indicou que é possível perceber a existência do espaço do feminino, contrariamente a participação das pessoas cuja orientação sexual diferencia-se do convencional.

Para as pessoas entrevistadas a vida e suas possibilidades não são excludentes da prática da vida espiritual, mas sim causas e causadoras desta.

Em se tratando das questões que envolvem a sexualidade, o que se concluiu é que a força das instituições é bastante marcante, na tentativa de conduzir as pessoas para comportamentos "adequados".

Sobre as questões acerca da homossexualidade a maioria das mulheres se colocou a favor do respeito e da liberdade para com a vivência sexual de cada um.

As questões são abordadas de maneira diferente, porém, pode-se notar que as pessoas respondem por meio de sua concepção pessoal, própria maneira de ver, orientada ora pela sua espiritualidade ora de maneira impessoal, conforme o que aprendeu nos ditames das escolas e de suas instituições religiosas.

O universo religioso das pessoas entrevistadas foi o mais diverso possível, isso também por conta da diversidade de credos e povos existente no Brasil. Isso se reflete no Ensino Religioso com a necessidade premente de formação para a diversidade, que poderá resultar em acolhimento sem distinções, só possível quando o momento em sala for oportunidade de abertura respeitosa e encontro sem reservas.

Lições aprendidas

Apesar de ser o estado Brasileiro Laico, e consequentemente laica, a Educação praticada no país, a vergonha no meio acadêmico, que transforma a vida de homens e mulheres em masmorras psicológicas se chama Intolerância, e alguns podem se servir do Ensino Religioso como promotor de posicionamentos contrários ao bem pensar e ao pensar com profundidade as questões sobre as relações entre os gêneros, tendo em vista os princípios formativo da religião no Brasil.

O preconceito, a exclusão e a discriminação vão muito além do apregoado pelos "defensores" de alguns grupos da sociedade. A falta de tolerância, ou melhor dizendo: a falta de acolhimento se inicia na falência dos relacionamentos primeiros, e pode ser percebida em muitos ramais da vida adulta: familiar, profissional, educacional, social e também naqueles de cunho religioso.

O respeito ao outro e a sua diversidade está fragmentado, pois até mesmo a formação acadêmica prefere algumas cadeiras à outras, consideradas, por vezes de menos cientificidade, já que as experimentações, a tabulação e a verificação dos dados não pode ser lidas ou interpretadas por números absolutos.

A influência das religiões na formação das pessoas no Brasil, especialmente a Cristã é notória, especialmente com relação as relações de gênero. Alguns fatores são responsáveis por isso: a) falta de conhecimento do sentido profundo das palavras; b) desconhecimento do contexto geográfico e cultural; c) desconhecimento do contexto histórico e suas inter-relações.

A formação de mulheres e homens, dentro e fora das escolas, ligadas as temáticas religiosas indica haver necessidade urgente de criar um arsenal de pessoas livres, respeitosas e destemidas quanto ao diferente.

As respostas encontradas, como forma de otimizar a transmissão de valores e princípios que contribuam a efetiva permanência de TODOS no processo educativo, sem distinções de nenhuma forma, indicou o Ensino Religioso como espaço privilegiadíssimo.

O Ensino Religioso ao discutir especialmente por meio dos textos sagrados das diferentes comunidades os aspectos do ethos, da busca pela alteridade pode colaborar na compreensão das orientações destes grupos, visando explicitar os argumentos que permitam os indivíduos assumirem sua identidade em todos os aspectos. De forma nenhuma o conhecimento, sob forma deste ou de qualquer outro componente curricular deve servir para discriminar ou excluir pessoas.

Os princípios norteadores da educação de respeito à liberdade e apreço à tolerância, como afirma o quarto parágrafo do artigo 3º da LDB 9394/96 – Carta Magna da Educação vigente no país indicou que a Educação é sim um caminho profícuo para esta empreitada, e talvez o único.

No momento em que a Educação é acusada por fomentar ações homofóbicas, mais especificamente através da disciplina de Ensino Religioso, se faz urgente uma reflexão criteriosa a respeito do papel da Educação na transmissão de valores sobre a diversidade e a sexualidade.

As questões sobre orientação sexual e religião deixaram de constar nas conversas na medida mesma em que o fenômeno da falência das instituições, inclusive as religiosas, tem sido verificado na sociedade atual. Um dos lugares ainda 'isentos' é a escola e é só através da formação do docente que será possível manter aberto este lócus privilegiado de quebra de antigos paradigmas e produção do conhecimento.

Além disso, refletir sobre a formação das pessoas inclusive nos aspectos da sexualidade e das relações dos gêneros é desafio que se impõe a escola, e precisa estar vinculada também aos aspectos religiosos, pois nasce da realidade de incluir, como uma possibilidade em entender o diferente e aprender com ele, e propõe a imersão tão necessária a um universo carregado de simbolismos e que muitas vezes é considerado mundo da hegemonia masculina.

Servir-se do Ensino Religioso, e de outros espaços formativos, é demonstrar uma resistência positiva aos desvelos humanos e conduzir a reflexão a respeito dos diferentes caracteres forma combatentes contra o pensamento engessado e a violência em plena atividade.

A questão da Sexualidade, tem se tornado tema de estudo das ciências de maneira geral, e carece que grupos religiosos e educadores busquem levantar as questões que interferem na evolução de suas comunidades, com reflexões e discussões a fim de promover o respeito e o combate à discriminação a partir do conhecimento e da desmistificação.

O artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 1996, com nova redação através da Lei 9.475 de 1997, legisla sobre o respeito à diversidade cultural e religiosa do Brasil. Por ser ampla, e por isso mesmo ambígua, confere aos Conselhos Estaduais de Ensino uma corresponsabilidade e espera que estes venham preencher os espaços deixados, até por conta do contexto e das diferentes realidades brasileiras.

Além dos órgãos normativos e executivos, existe ainda a possibilidade de cada

instituição escolar venha a adaptar-se à lei através do Projeto Político Pedagógico, o que torna o ensino ainda mais próximo da realidade na qual a escola está inserida, desde que construído efetivamente ouvindo anseios e vozes da coletividade.

Para a prática de um Ensino Religioso que respeite os princípios da lei brasileira – com relação à laicidade do Estado e de princípios não proselitistas, se faz necessário ouvir as diferentes vozes, independente da potencia de reverberação.

É necessário todo tempo e em todo lugar, tanto na formação dos professores quanto na elaboração do projeto político pedagógico, refletir e fazer refletir que a sociedade brasileira, de formação, a princípio, judaico-cristãs, tem em seu bojo caracteres medievais, e que a bem pouco tempo ainda atrelava as ações do estado ao controle das anotações da igreja outrora hegemônica, a saber: casamentos, nascimentos e falecimentos.

Um prova do atraso brasileiro nesse sentido é que apesar dos avanços no sentido da laicidade do estado, é possível perceber citadas na constituição federal apenas três categorias para o exercício religioso: o sacerdote católico, o judaico e o de confissão evangélica. Fica então o questionamento: onde estarão representadas as religiões não cristãs na Carta Magna Brasileira?

Da mesma forma que ao incluir a maioria das expressões religiosas da sociedade, sob a égide da lei, poderá garantir o direito a livre expressão e culto, considerar com respeito àqueles que exercem sua sexualidade de forma diferente do padrão considerado até então como "normalidade" pode garantir que as crianças e jovens possam apurar o olhar, viabilizando VER com olhos sensíveis os anseios dos diferentes.

A solução passa necessariamente pela formação do professor de Ensino Religioso e que deve contemplar a dicotomia teoria-prática que indica a vinculação da formação teórica a estágios curriculares supervisionados. O exercício da reflexão vinculado à prática pode garantir um profissional atento ao seu entorno e que traz em seu bojo o comprometimento com outros e outras no processo. Então nisso o estágio se dá, também, como garantia de fazer entender ao futuro profissional a tão necessária imersão na realidade para respeitar as diferentes necessidades discentes.

Entender que as situações cotidianas, assim como seu público atendido, são únicas. E por vezes o melhor planejamento precisa ser ajustado em tempo real durante

uma aula ou encontro com seus alunos – que indicam naquele exato momento uma forma de abordagem que melhor colabore para alcançar os objetivos propostos.

Assim na formação de professores e alunos é necessário criar um arsenal de conhecimentos que possibilitem uma ação eficaz, entendendo ser impossível manter alunos e professores motivados partindo da improvisação vazia. É necessário deter e mobilizar conhecimentos para só então intuir, fomentar discussões e a partir daí improvisar com foco em atitudes que torne o conhecimento cada vez mais eficaz possível.

Também por isso é indicada na formação de professores de Ensino Religioso a pesquisa sistemática, que ofereça como frutos embasamento sólido e conclusões que indiquem um movimento cíclico de busca e encontro no desenvolvimento dos alunos, na compreensão da realidade e na autonomia destes para a interpretação dos fatos de maneira isenta de tendências de qualquer gênero, assegurando assim um ensino com autoridade do saber e da vivência, assim como apregoado no Sermão do Monte, pelo autor da Pedagogia do Exemplo – Jesus, o Cristo.

Estas constatações não encerram o processo crítico-reflexivo sobre a formação de professores, em especial para o Ensino Religioso, inclusive como forma de combater todo e qualquer tipo de preconceito, discriminação e violência. Ao contrário indicam a urgência em encontrar um caminho diferente para as futuras gerações, ou um ritmo diferente no passo, que dê conta de diferentes caminhantes num mesmo caminho. É certo que na chegada todos terão visto as mesmas paisagens, alguns deleitarão o olhar com as pedras, outros com a vegetação e outros, não terão uma visão detalhada, saborearão apenas os odores da terra, das matas e dos outros caminhantes.

É importante o caminhar que se inicia ciclicamente no embasamento de cada novo passo!

Referências

BELLO, José Luiz de Paiva. O poder da religião na educação da mulher. **Pedagogia em Foco.** Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/mulher02.htm> Acesso em: 23 abr. 2004.

BÍBLIA DE REFERÊNCIA. V. T. Thompson. Português. **Bíblia Sagrada**. Edição Contemporânea. São Paulo. Vida, 1995.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL/CNE. **Resolução CNE/CP 2/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**.** In: **Revista de Administração de Empresas**, v.35, n.2, Mar./Abr.1995a,p. 62.

NICHOLSON, Shirley (org). **O novo despertar da deusa.** O princípio feminino hoje. Rio de janeiro: Rocco, 1993.

THEODORSON, G.A; THEODORSON, A. G. **A modern dictionary of sociology**. New York: Crowell, 1970

TRADUÇÃO ECUMÊNICA DA BÍBLIA (TEB). São Paulo. Edições Loyola, 1994.

O Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular

Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas
Doutoranda em Ciência da Religião – PUC-SP. Instituição Financiadora CAPES. elianelittig@hotmail.com

Resumo

O presente artigo tem como objetivo apresentar o ER (Ensino Religioso) na BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Destaca o percurso para a construção da Base como melhoria da Educação Básica, pois se infere que tal proposição, já preconizada pela LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), se constitui num movimento nacional a fim de garantir os Direitos de Aprendizagem dos/a alunos/as. Busca esclarecer sobre a inserção do Ensino Religioso nessa construção, bem como sua articulação com os Direitos de Aprendizagem presentes no PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa). A metodologia utilizada se deu por meio de pesquisas sobre a BNCC e o PNAIC, sobretudo os Direitos de aprendizagem. O texto finaliza com uma discussão breve sobre a formação de professores/as com vistas à docência do Ensino Religioso a partir dessa nova abordagem curricular que envolve os discentes do Ensino Fundamental: nível de ensino no qual o Ensino Religioso deve ser ofertado.

Palavras-chave: BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Ensino Religioso. Direitos de Aprendizagem.

Religious Educacion on the Nacional Curriculum

Abstract

This article aims to present the ER (Religious Education) at BNCC (National Curricular Common Core). It emphasizes the path to the construction of Base as an improvement of Basic Educacion, since it is inferred that such a proposal, already advocated by the LDB(Law of Guidelines and Bases for Nacional Educacion), constitutes a national movement in order to guarantee the Learning Rights of/the estudents. It seeks to clarify the insertion of Religious Teaching in this construction, as well as its articulation with the Learning Rigths present in the PNAIC (National Pact of Literacy in the Right Age) The methodology used was based on research on BNCC and PNAIC, especially Learning Rights. The text ends with a brief discussion about the formation of teachers with a view to teaching Religious Education from this new curricular approach that involves the students of Elementary School: level of education in which it should be offered.

Keywords: *BNCC (National Curricular Common Core). Religious Education. Learning Rights.*

Introdução

O presente artigo objetiva discorrer sobre o ER (Ensino Religioso), tendo como foco a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a partir da abordagem dos Direitos de Aprendizagem garantidos aos alunos e alunas.

Para dar conta desse objetivo procuramos explicar o propósito da BNCC, que de acordo com o documento estudado visa à melhoria da Educação Básica. Observa-se que houve toda uma articulação nacional que envolveu professores, alunos, pais, comunidade e especialistas na busca de oferecer um currículo que melhor se aproximasse das necessidades e expectativas educacionais dos/das estudantes e sociedade.

O ER está na BNCC! Entrou pela porta da frente, assim para os/as pesquisadores/as da área tal fato sinaliza as muitas novidades que se agrega, dentre elas um olhar pedagógico que no programa do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) configura-se como ponto central os Direitos de Aprendizagem: assim o ER precisa se articular dentro dessa nova realidade.

Já na conclusão desse artigo, após várias discussões pensadas e problematizadas como possíveis com o ER na BNCC e evidentemente com sua presença, no pacto já citado anteriormente obtivemos o conhecimento de que o ER não estará na sua 3ª versão com a justificativa de que a mesma deve ser contemplada nos Sistemas de Ensino.

Esclarecemos que tal fato não será discutido nesse momento, ficando para uma próxima reflexão. Por hora pretende-se mostrar o quão importante se faz essa disciplina na perspectiva de assegurar os Direitos de Aprendizagem também do Ensino Religioso para a formação cidadã dos nossos alunos e alunas com vistas num caminhar comum nos diversos cenários educativos do nosso Brasil.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC): projeto de melhoria da Educação Básica

A proposta da construção da BNCC está prevista no art. 26 da LDBEN nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), o qual assegura que:

> os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Ensino Médio devem ter base nacional comum a ser complementada em cada

> sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei n.º12.796, de 2013).

A BNCC constituiu um movimento nacional para assegurar os objetivos de aprendizagem que compreendem o conjunto de conhecimentos habilidades e valores que devem ser assegurados a todos os estudantes da Educação Básica, que abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Por isso infere-se que sua construção se justifica como uma das estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE) com objetivo de melhorar a educação básica.

Para tanto, no processo de discussão da Base foi articulado um amplo debate da sociedade, através dos diversos grupos científicos, acadêmicos e executivos; discussão sobre o projeto de Nação desejado para o Brasil; análise das propostas curriculares dos estados e municípios nas três etapas da Educação Básica e articulação entre os entes federados para assegurar a mobilização e a participação dos professores das redes (estadual, municipais e privadas) na discussão e construção da Base Nacional Comum, a partir do Documento preliminar.

Conforme o portal da Base, a participação popular foi possível por meio da metodologia da utilização de alguns links em ambiente virtual, no qual o internauta pudesse conhecer participar e interagir. Assim foram estabelecidos os seguintes links de acesso: Conheça a proposta; Interaja com a BNCC; Cadastre-se e Contribua. E ainda para que os internautas pudessem melhor se preparar para a discussão sobre a Base foram disponibilizados no mesmo site os links: O que é a BNCC; Propostas Curriculares pelo país; Biblioteca e Vídeos.

Conforme os estudos de Freitas (2016, p. 50):

> Observa-se que de maneira geral os temas como desigualdade social; valorização do que é mais importante; sinalização do que a escola deve fazer; instrumento de transformação; orientação para formação inicial e continuada de professores; reorganização dos materiais didáticos; revisão do sistema de avaliação brasileira; concepção de educação contextualizada e ainda a garantia de reconhecimento da diversidade brasileira são temas apresentados na nova BNCC.

Segundo o texto da 2ª versão da BNCC (2016) as quatro políticas que decorrem da BNCC se constituem na Política Nacional de Formação de Professores, Política

Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar. Conforme o documento essas políticas geram as condições para garantir a qualidade na educação, em outras palavras o direito de aprender e de se desenvolver dos educandos.

De conformidade com Silva, Neto e Vicente (2015) a BNCC é uma política pública de Estado. Ação essa que se configura nas interações entre representantes locais e nacionais. Portanto a mesma se qualifica como um importante instrumento nos embates para a constituição de uma democracia no Brasil, pois se pretende como um documento comum para a configuração de um Estado democrático.

Sendo assim a base comum para os currículos demandará ações articuladas das políticas dela decorrentes, para que possa cumprir seu objetivo maior que é o de contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira e para a construção de um Sistema Nacional de Educação.

Embora muitos adjetivos tenham sido colocados na BNCC, existem muitas críticas relacionadas em sua construção. Por hora, não temos ainda a finalização do documento e por isso não sabemos se as críticas dos segmentos docentes foram acolhidas e se os ajustes solicitados foram contemplados.

O Ensino Religioso presente na BNCC

Embora existam posições contrárias quanto ao Ensino Religioso no meio escolar, sua presença na BNCC está embasada em princípios legais que reúnem uma melhor compreensão de sua natureza como disciplina regular do currículo.

Em termos de fundamentação e bases legais para a inserção do Ensino Religioso temos: a Constituição Federal de 1988, pois a Carta Magna reconhece os direitos sociais dos cidadãos e estabelece a promoção da cidadania e da dignidade como dever do Estado e da sociedade. A LDB nº 9394/96, no art. 33 revisado pela Lei 9.475/97 explica que a disciplina de matrícula facultativa para o aluno é obrigatória para os Sistemas de Ensino, assim como adverte ser parte integrante da formação do cidadão e disciplina nos horários normais das escolas públicas do Ensino Fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) destaca sobre a necessidade de projetos Pedagógicos para ampliar o debate sobre a cidadania, e as práticas a ela pertinentes.

A Res. nº 02/98 reitera que o Ensino Religioso é parte integrante da Base Nacional Comum como área de conhecimento, o que posteriormente é garantido na Res. nº 04/10 que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A inserção do Ensino Religioso na BNCC trouxe novo fôlego à disciplina. Assim, o debate se estabelece a partir de um viés não confessional e por isso suas discussões devem abarcar os conhecimentos religiosos a partir das articulações com as perspectivas que a fundamentam, tais como: o conhecimento científico, a ética, a estética, a filosofia, a sociologia, dentre outras.

De conformidade com a BNCC 2ª versão (2016), o Ensino Religioso embora se constitua como área específica se articula com a área de humanas, ou seja, com as disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

O mesmo texto assevera que o objeto do Ensino Religioso se configura no estudo do conhecimento religioso no âmbito das culturas e tradições, assim como o conhecimento não religioso, atitudes de reconhecimento e respeito, ao mesmo tempo em que instiga a problematização das relações entre saberes e poderes de caráter religioso, presentes no contexto social e escolar.

Em relação à estrutura do componente, assim como as outras disciplinas, na BNCC o Ensino Religioso está organizado em eixos. São eles: *Identidades e diferenças*: que aborda o caráter subjetivo e singular do humano a partir do estudo da corporeidade, alteridade, dignidade, imanência-transcendência, religiosidade, subjetividade, territorialidade, relações interculturais e de bem-viver; *Conhecimentos dos fenômenos religiosos/ não religiosos*: que contempla os aspectos que estruturam as culturas e tradições/movimentos religiosos, a partir do estudo dos mitos, ritos, símbolos, ideias de divindades, crenças, textos orais e escritos, doutrinas, literaturas, valores e princípios religiosos. Incluem-se ainda, as convicções, filosofias e perspectivas seculares de vida; *Ideias e Práticas religiosas/não religiosas*: que aborda as experiências e manifestações religiosas nos espaços e territórios; as práticas celebrativas, simbólicas, rituais, artísticas,

espirituais; a atuação das lideranças religiosas; as instituições religiosas e suas relações com a cultura, política, economia, saúde, ciência, tecnologias, meio ambiente, questões de gênero, entre outros.

No que diz respeito aos conhecimentos e conteúdos do Ensino Religioso, o texto da Base adverte:

> Os conhecimentos escolares do Ensino Religioso precisam abarcar a diversidade cultural religiosa, problematizando as ambivalências dos discursos e estruturas religiosas, sem qualquer forma de proselitismo. Evita-se conceber a área de Ensino Religioso como o estudo das religiões em si mesmas, ou dos conhecimentos religiosos que predominam em determinados ambientes acadêmicos, que por vezes idealizam contribuições de algumas religiões na sociedade, podendo produzir leituras etnocêntricas e monoculturais. A área do Ensino Religioso não se reduz à apreensão abstrata dos conhecimentos religiosos, mas se constitui em espaço de vivências e experiências, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam ao enriquecimento das identidades culturais, religiosas e não religiosas. Isso não significa a fusão das diferenças, mas um constante exercício de convivência e de mútuo reconhecimento das raízes culturais do outro/a e de si mesmo, de modo a valorar identidades, alteridades, experiências e cosmovisões, em perspectivas interculturais (BNCC, 2ª versão, 2016, p. 173).

Os Direitos de aprendizagem do Ensino Religioso

Silva, Neto e Vicente (2015) destacam que desde 2011, o MEC organizou um GT (grupo de trabalho) para estudos sobre os Direitos da Aprendizagem, liderados pela Diretoria de Políticas de Currículos, que formulou uma proposta para a discussão da Base Nacional Comum. A Base busca orientar a trajetória escolar e o trabalho docente.

É importante considerar que a partir dos anos 90 até os dias atuais vem sendo discutido sobre a importância da construção de uma escola inclusiva, na qual se assegura que todos tem direito a aprendizagem.

Nesse contexto tomam-se como base as políticas públicas e o direito de aprendizagem tais como: a ampliação do Ensino Fundamental de Nove anos, conforme Decreto 11.274/2006, o qual determina o início da alfabetização aos seis anos de idade; a definição dos três primeiros anos da escolarização como período destinado a alfabetização (PNE 2011/2020) e investimento na Formação Continuada (Pró-letramento e PNAIC).

Holanda (2015) assinala que os conteúdos escolares são garantidos pelas legislações que orientam sobre a organização curricular. Dessa feita, inferimos sobre os direitos dos alunos e o dever do Estado no sentido de garantir o acesso dos estudantes aos diversos saberes e valores que são produzidos culturalmente. E ainda destaca:

> [...] sendo responsabilidade dos sistemas de ensino a criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade compatível ao seu percurso escolar. (HOLANDA, 2015, p. 290).

E ainda conforme Freitas (2016) o próprio texto da BNCC ao referir-se sobre aprendizagem e desenvolvimento adverte que ambos devem ter continuidade e que integram tanto aspectos físicos, emocionais, afetivos e sociais, quanto cognitivos. Desse modo ao tratar do direito de aprender e de se desenvolver, a Base deverá oferecer aos estudantes uma formação comum em todo território brasileiro.

De acordo com a autora citada no intuito de oferecer tal formação, os direitos de aprendizagem se explicitam nos princípios éticos, políticos e estéticos, os quais pretendem "uma formação humana, integral e que se configure numa sociedade mais justa, como também destituída de discriminação, preconceitos e exclusão". (FREITAS, 2016, p. 54).

Infere-se que os Direitos de aprendizagem estão presentes nos demais anos de escolarização e nas demais disciplinas, e desse modo os conteúdos do Ensino Religioso da BNCC tanto sustentam a área de conhecimento e componente curricular quanto estabelece os direitos de aprendizagem, pois:

> Em conformidade com o PNE (2014-2024), à Base Nacional Comum Curricular cabe definir direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que orientarão a elaboração dos currículos nacionais. Na BNCC, as concepções de direito de aprendizagem e desenvolvimento são, portanto, balizadoras da proposição dos objetivos de aprendizagem para cada componente curricular (BNCC, 2ª versão, 2016, p. 34).

Dessa feita o texto assinala que a Base, documento de caráter normativo, se constitui numa referência para que tanto escolas como Sistemas de Ensino elaborem seus currículos. Daí a importância de estarem em consonância com as demais políticas e ações em nível federal, estadual e municipal.

Sobre o Ensino Religioso, considera-se muito pertinente uma Base Comum, no sentido de evitar que a disciplina seja ensinada de forma aleatória, isto é, sem um direcionamento de crescimento e problematização (que busca desenvolver a disciplina a partir de eixos e conteúdos que busquem um crescimento no conhecimento da disciplina); ou de modo proselitista (pois essa falta incorrerá em crime perante a legislação); ou ainda por meio do elemento folclórico (que diz respeito ao conjunto de tradições, lendas, crenças, costumes populares e outros) ou a partir das datas celebrativas (comumente expressam as datas religiosas do país, notadamente cristãs).

A Base anuncia os conteúdos comuns que nortearão o trabalho docente e garantirão os Direitos de Aprendizagem desse componente curricular, para tanto a formação do/a professor/a é condição *sine qua non* para melhorar a docência do Ensino Religioso.

Questiona-se de que modo o Ensino Religioso poderá colaborar com os "Direitos de aprendizagem" termo utilizado pelo Programa do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa).

Para responder a essa questão, tomamos como base o texto de Gontijo e Schwartz (2009) quando discutem sobre as abordagens de leitura que segundo as autoras podem se constituir como abordagem conteudística de leitura; compreendida como um ato de decodificação de informações, a abordagem cognitivista; na qual o foco da leitura centra-se no leitor que é visto como um sujeito ativo, buscando suas interpretações e inferências e abordagem discursiva que defende que a compreensão de um texto pelo leitor não se encerra nele mesmo, e que os demais conhecimentos proporcionam uma produção de sentidos. Sendo o/a docente o principal responsável para proporcionar uma relação dialógica.

Essas abordagens apresentadas pelas professoras apontam da importância da adesão pela abordagem discursiva, embora em algum momento as outras também se mostrarão. Importante, porém é destacar, que será o/a professor/a o/a principal responsável para alargar junto aos alunos a condição da produção textual, com vistas às dimensões éticas, políticas e críticas.

Dessa feita caberá ao/a professor/a de Ensino Religioso levar alunos/as a constante reflexão sobre os efeitos de sentido que os conhecimentos lhes trazem, bem

como a criticidade e abertura para o diálogo, a tolerância e o acolhimento da diversidade religiosa dos/as alunos/as.

Nesse sentido cabe lembrar o texto de Holanda (2015) quando diz sobre a constante busca tanto da valorização, como da promoção do diálogo, com vista ao esclarecimento de conflitos e tomada de decisões. A mesma autora fala sobre a regra de ouro como ponto de convergência nas tradições religiosas de matriz oriental, ocidental, africana e indígena, ao qual aponta para o amor, que tem a condição de nos unir, nos tornar mais solidários e humanos.

Colabora com a autora citada Simoni; Pozzer (2015, p. 315), quando se manifestam:

> [...] o Ensino Religioso não confessional possibilita o mútuo reconhecimento do diferente e suas diferenças, salvaguardando a liberdade religiosa e não religiosa na educação laica. Não se restringe ao ensino da religião ou das religiões na escola. Mas subsidia a construção de significados e fundamentos para a leitura crítica da sociedade, das relações humanas, da política e da interação dos ser humano com o meio ambiente, através do estudo da diversidade cultural religiosa, como um direito de cada estudante.

As crianças que desde pequenas forem ensinadas sobre essas questões presente no mundo por certo se sentirão afetadas e por isso tenderão a se tornarem cidadãos/ãs mais humanizados/as.

Portanto, o direito de aprender sobre o Ensino Religioso superando as tendências de doutrinas se constitui num ganho não somente do ponto de vista cultural, como também do ponto de vista do ser humano.

A formação de professores/as com vistas à docência do Ensino Religioso preconizada na BNCC

A LDB nº 9.394/96 destaca sobre a formação docente (Art. 62). A Lei acentua que "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena". Daí decorre que a formação precisa ter um embasamento mais substancioso que tenha em vista a qualidade da educação.

Do mesmo modo a BNCC assinala sobre as quatro políticas que decorrem da BNCC – Política Nacional de Formação de Professores; Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais; Política Nacional de Avaliação da Educação Básica e Política Nacional de Infraestrutura Escolar.

Em se tratando da Formação de professores do Ensino Religioso, a preocupação é um tanto maior, pois falta ao MEC, estabelecer e amarrar a sustentação acadêmica do curso que poderá abarcar a responsabilidade da formação docente para o Ensino Religioso.

Oliveira; Riske-Koch;Berg (2015), no Texto "Formação de Docentes para o Ensino Religioso no Brasil: desafios de norte a sul", destacam sobre as muitas tentativas em regularizar a formação dos professores do Ensino Religioso. Afirmam que diferentes Universidades criaram cursos de Licenciatura com persistência e luta coletiva, mas há ainda um caminho sinuoso a percorrer.

Há tempos tem se apontado a graduação em Ciência(s) da (s) Religião (ões) como a mais adequada para a formação do docente em Ensino Religioso.

De conformidade com Teixeira (2008), a proposta da (s) ciência (s) da religião como nova área acadêmica, poderá trazer maior compreensão e aclaramento científico para seu objeto de estudo religião/religiões "se for estudado de maneira autônoma e interdisciplinar" (TEIXEIRA, 2008, p. 159).

Assim como Rodrigues (2013), em seu texto "Questões Epistemológicas do Ensino Religioso: Uma proposta a partir da Ciência da Religião", atesta que a Ciência da Religião tem condições de superar o proselitismo historicamente atribuído ao Ensino Religioso.

Levando em conta o texto da BNCC, é importante destacar que o componente do ER, do modo como tem se apresentado atualmente é fruto das transformações socioculturais que motivaram as manifestações paradigmáticas e normativas no campo educacional. Sendo assim, em todo o território nacional foram se estabelecendo currículos e formação inicial e continuada a fim de fomentar um novo Ensino Religioso com vistas a assegurar o conhecimento da diversidade religiosa evitando quaisquer modos de proselitismo.

Essa evolução do ER pode ser observada no texto "Ensino Religioso do Brasil", organizado por Junqueira (2015). Nesse mapa brasileiro da disciplina do ER nos Estados da federação há muitos percursos semelhantes, porém os esforços e debates são plurais devido à grandiosidade do nosso país.

Como forma de pensar na formação de professores/as para o ER, Freitas (2015) aponta uma série de saberes atribuídas as Ciências da Religião que podem permear a formação dos docentes do Ensino Religioso. Para tanto utiliza o texto de Soares (2010) que assevera que o modelo da Ciência da Religião fornece referências teóricas e metodológicas para o estudo e o ensino da religião como disciplina autônoma e plenamente inserida nos currículos escolares.

> [...] Ela tem por meta lançar as bases epistemológicas para o ER, deitando suas raízes e arrancando suas exigências do universo científico dentro do lugar comum das demais disciplinas ensinadas na escola (SOARES, 2010, p. 122).

O quadro Sinótico organizado pelo autor aponta para o modelo da Ciência da Religião e alarga os sentidos dos termos pertinentes ao conhecimento da Religião. Assim temos: a cosmovisão numa perspectiva transreligiosa; o contexto político numa perspectiva de sociedade secularizada; a fonte numa perspectiva da Ciência da Religião; o Método, na perspectiva da Indução; a Afinidade na perspectiva da Epistemologia atual; o Objetivo na perspectiva da Educação do Cidadão; a Responsabilidade na perspectiva da Comunidade Científica e do Estado; e os Riscos na perspectiva da Neutralidade Científica.

Assim, é importante destacar que "cabe aos cientistas da religião descrever, analisar e investigar as religiões universais e populares, as religiões proféticas e místicas, as religiões crescidas e fundadas no mundo inteiro" (Website citado por Usarski, 2006, p.58).

De outro modo cabe salientar que o/a Cientista da Religião deve ser um/a professor/a que conheça os princípios pedagógicos e por certos os "Direitos de aprendizagem" preconizados na BNCC.

Esse ponto se mostra como bastante frágil, pois se evidencia nas licenciaturas, dificuldades na prática docente, isto é, a dificuldade da transposição didática, ou seja, a

tradução dos conteúdos no meio escolar, entre os discentes de modo a torna-lo mais compreensível.

É preciso considerar que a docência do ER também se inicia nos anos iniciais do Ensino Fundamental, isto é, já no primeiro ano, quando o alunado possivelmente estará com seus seis anos de idade ou até menos que isso. Infere-se daí que sua didática docente deve lançar mão do conhecimento pedagógico dos anos iniciais que do Ensino Fundamental, especificamente do 1º ao 3º ano, no qual o PNAIC sistematiza os conhecimentos/conteúdos em três momentos: introduzir, aprofundar e consolidar.

No entanto, o trabalho pedagógico não se finda no 3º ano do Ensino Fundamental I, temos ainda o 4º e o 5º ano para finalizar o processo de alfabetização, isto e, consolidar os conhecimentos/conteúdos apresentados aos alunos, quando então estarão (possivelmente) com 10 anos de idade. Aos 11 anos inicia-se o Ensino Fundamental II, isto é o 6º ao 9º ano no qual se busca outras singularidades no processo educativo. É imperioso destacar que nem sempre essas idades coincidem devido à significativa defasagem escolar. Uma triste realidade em nosso país!

No entanto, os conteúdos do Ensino Religioso devem estar articulados ao projeto pedagógico da escola, cabendo ao professor entender toda a dinâmica do universo escolar que envolve esse nível de Ensino. Desse modo bastante pertinente se mostra o texto do Caderno nº 09 do PNAIC – Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização:

> [...] é preciso inferir que o ensino dos conhecimentos das Ciências Humanas não apenas faz sentido para as crianças no Ciclo de Alfabetização, como se mostra fundamental para sua formação cidadã, o desenvolvimento do sentimento de pertença, a ampliação das possibilidades de leitura e a compreensão sobre o mundo social. (p.18).

A vivência do aluno deve contemplar o mundo social, ou seja, tudo que envolve o seu entorno. Por certo o substrato religioso está presente com suas muitas nuances. Sentir-se parte, dialogar, aprender com o diferente contribui para formação cidadã, tão necessária num país plural como o nosso.

Assim, o universo da escola segue com muitas especificidades as quais vão se aprimorando e buscando novas tessituras para compor novas perspectivas e

possibilidades da disciplina do ER que amplia seu universo pedagógico a partir da Base Nacional Comum Curricular.

Conclusão:

A história do ER sempre se deu de forma marginal, embora representasse a elite católica brasileira no cenário da colonização.

Após muitas idas e vindas, o ER chega às escolas públicas brasileiras como ato legislativo por meio da Lei 9.475/97. No entanto tal legislação deixou tantas brechas que facilitou muitas interpretações e jeitos de fazer o ER, muito embora não tenham faltado esforços para garantia de sua idoneidade no cenário educacional brasileiro.

A presença do ER na BNCC e, sobretudo nos Direitos de Aprendizagem possibilita um novo jeito de caminhar, um jeito único, comum em todos os Estados da Federação. Assim, esperamos que seja algo momentâneo sua saída da BNCC.

A docência do ER alerta para um/uma docente cientista da Religião, porém com o enfoque pedagógico que privilegie os/as estudantes reais, com necessidade e características próprias de cada idade.

Nesse sentido espera-se uma transposição didática que chegue ao coração do/da estudante, que a linguagem pedagógica seja adequada e que o/a docente por meio da disciplina do ER se envolva com o projeto pedagógico da escola compreendendo e participando de toda a dinâmica da escola.

Referências

Base Nacional Comum Curricular. In: http://estaticog1.globo.com/2016/05/03/MEC_BNCC_versao2_abr2016.pdf. Acesso em: 10 maio 2016.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. D.O.U de 23 de Dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Nova redação do art. 33 da Lei 9.394/1996. **Lei nº 9.475**/97 de 22 de julho de 1997. Brasília: Diário Oficial da União, de 23 de julho de 1997, Seção 1.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 07 de Abril de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental. In: http//portal.mec.gov.br. Acesso em 04 de Dezembro de 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. In: http//portal.mec.gov.br. Acesso em 04 de Dezembro de 2016.

FREITAS, Eliane Maura Littig Milhomem de. Formação de professores do ensino religioso: qual a base epistemológica para garantir a formação necessária preconizada na legislação vigente? **Ciberteologia –** Revista de Teologia e Cultura. Edição nº 52 – Ano XI – Outubro/Novembro/Dezembro 2015.

_____. Base Nacional Comum Curricular do Ensino Religioso: primeiro passo para os percursos da aprendizagem dessa área do conhecimento. PUC-SP, Revista **Último Andar** (ISSN 1980-8305), n. 28, 2016.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; SCHWARTZ, Cleonara Maria. **Alfabetização:** teoria e prática. Curitiba: Sol, 2009.

HOLANDA, Ângela Maria Ribeiro. Ensino Religioso e os Direitos de aprendizagem e desenvolvimento nos anos iniciais do ensino Fundamental. In: POZZER, Adecir et al. (Org.). **Ensino Religioso na Educação Básica**: Fundamentos Epistemológicos e Curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (Org.) **Ensino Religioso no Brasil.** Florianópolis: Insular, 2015.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de. RISKE-KOCH, Simone e BERG, Irene de Araujo Van den. Formação de docentes para o Ensino Religioso no Brasil: desafios de norte a sul. In: POZZER, Adecir et al. (Org.). **Ensino Religioso na Educação Básica**: Fundamentos Epistemológicos e Curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

PACTO NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**. Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização. Caderno 09**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

RIBEIRO, Renato Janine. Apresentando a base. In: BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que. Acesso em: 20 de Dez. 2016.

RODRIGUES, Elisa. Questões Epistemológicas do Ensino Religioso: Uma proposta a partir da Ciência da Religião. **INTERAÇÕES –** Cultura e Comunidade, Belo Horizonte, Brasil, v. 8 nº 14, Jul./Dez. 2013.

SIMONI, Josiane Crusaro e POZZER, Adecir. Ensino Religioso e os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento nos anos finais do Ensino Fundamental. . In:

POZZER, Adecir et al. (Org.). **Ensino Religioso na Educação Básica**: Fundamentos Epistemológicos e Curriculares. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015.

SILVA, IIeizi Luciana Fiorelli. NETO, Henrique Fernandes Alves; VICENTE, Daniel Vitor. A Proposta da Base Nacional Comum Curricular e o debate entre 1988 e 2015. **Ciências Sociais** Unisinos, São Leopoldo, Vol. 51, N. 3, p. 330-342, setembro/dezembro 2015.

TEIXEIRA, Faustino (Org.). **A(s) ciência(s) da religião no Brasil.** Afirmação de uma área acadêmica. São Paulo: Paulinas, 2008.

USARSKI, Frank. Ciência da Religião: uma disciplina referencial. In: SENA, Luzia. (org.) **Ensino religioso e Formação docente**. São Paulo: Paulinas, 2006.

Formação de professores: contexto histórico e caminhos percorridos pelo curso de Ciências da Religião da UNIMONTES

Rosana Cássia Rodrigues Andrade
Doutora em Ciências da Religião – PUC/ SP – Professora da Universidade Estadual de Montes Claros – UNIMONTES / Curso de Pedagogia, e-mail: rosana.joao@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo representa parte da pesquisa que analisa a formação do professor de ensino religioso no curso de graduação em Ciências da Religião da Universidade Estadual de Montes Claros – Unimontes, para compreender as concepções que fundamentaram as propostas pedagógicas no período de 2001 a 2012. A análise se fundamenta nos Projetos Políticos Pedagógicos do curso de Ciências da Religião e atas de colegiados da instituição, que constituem e integram importante fonte de registro das práticas educacionais. O estudo revelou que o curso implantado em 2001 foi de caráter emergencial, com a finalidade de habilitar professores para trabalhar com o ensino religioso, não mais na modalidade do específico cristão, característica que permanece nos demais projetos da instituição. As propostas de 2001 e 2006 foram constituídas por disciplinas oriundas do currículo de Teologia e a partir de 2010 as matrizes curriculares passaram a buscar a valorização da diversidade de opções religiosas considerando a sua relatividade, oferecendo uma base metodológica para a abordagem da dimensão religiosa em seus diversos aspectos e manifestações. Estudos apontam que a formação de professores para esta área ainda é um desafio para as instituições formadoras, seja como reflexão ou proposta de mudança institucional.

Palavras-Chave: Ensino Religioso. Conhecimento. Formação de Professores.

Teacher training: historical context and paths covered by the science religion course of the UNIMONTES

Abstract

The present article represents part of the research that analyzes the formation of religious education teacher at undergraduate degree in Religious Science at the State University of Montes Claros - Unimontes to understand the concepts that supported the educational proposals in the period from 2001 to 2012. The analysis is supported on the Political and Pedagogical projects of the course of Religious Sciences and minutes of the institution collegiate, which constitutes

and integrates an important source of record of educational practices. The study revealed that the course implanted in 2001 was of emergence character, in order to enable teachers to work with religious teaching, not more in modality of the specific Christian, a feature that remains in other projects of the institution. Proposals of 2001 and 2006 were comprised of subjects derived from the curriculum of Theology and from 2010 curriculum matrices started looking for the valorization of the diversity of religious options considering their relativity, providing a methodological basis for the approach of the religious dimension in their various aspects and manifestations. Studies show that teacher training for this area is still a challenge for training institutions, whether as a reflection or institutional change proposal.

Keywords: *Religious Teaching. Knowledge. Teacher training.*

Introdução

Em relação à formação de professores para o ER, observamos que não há diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação que definam os conteúdos disciplinares bem como a formação e os critérios de admissão de professores para lecionar a disciplina no âmbito dos diferentes sistemas públicos de educação. Apesar da ausência de diretrizes e de pareceres favoráveis à criação de cursos de graduação para formação docente em ER, algumas universidades públicas já instituíram cursos de licenciatura em Ciências da Religião para suprir a demanda por professores da disciplina em questão para o ensino fundamental. Nesse sentido, novas investigações se tornam de extrema relevância acerca da estrutura destes cursos no âmbito das universidades estaduais, uma vez que o Estado não emitiu novas diretrizes sobre a criação desses cursos, apontando para duas situações problematizadoras: uma ausência do CNE para tomada de decisão ou uma omissão do Estado brasileiro quando se isenta da tomada de decisões.

Nesse contexto, entende-se ser importante analisar e descrever a experiência de 14 anos (2001-2015) de formação de professores para Ensino Religioso no Curso de Ciências da Religião da Unimontes, que visa formar o Licenciado habilitado à docência. Tal investigação permitiu o conhecimento do perfil docente que está sendo formado nesse curso que permitirá avaliar seus impactos no ER ofertado nas escolas públicas de ensino fundamental, principalmente no que diz respeito a uma concepção proselitista ou pluralista dessa disciplina.

Estudá-lo torna-se relevante, uma vez que grandes discussões acerca da função das instituições de ensino superior estão permeando os meios educacionais e a sociedade como um todo. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em seu Art. 15º, atribuiu às instituições de ensino a responsabilidade de estabelecer seus rumos, buscando conquistar "progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa" (BRASIL, 1996).

O estudo foi desenvolvido a partir da análise de documentos (Projetos Políticos Pedagógicos, atas do Colegiado Didático, atas das reuniões do Conselho Departamental, relatório de verificação *in loco,* dentre outros), por considerar importante (res) significar o percurso trilhado pelo referido curso na Instituição. O ponto central da análise documental foi o Projeto Político Pedagógico (PPP), por ser um documento fruto de discussões entre os professores; embora o PPP não seja uma "novidade" instituída pela LDB nº 9394/96, sua obrigatoriedade ficou explicitada a partir da aprovação dessa Lei, quando entendido como resultado de um processo orientado pela padronização, uniformidade e controle burocrático das Instituições de Ensino Superior e dos cursos por elas ofertados.

O PPP é tomado como "um documento pragmático que reúne as principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso" (VEIGA, 2004, p.271). Se construído por meio de um processo participativo e colegiado de decisões, cuja finalidade não se associa à reprodução das relações sociais e valores dominantes, ele será concebido não apenas como documento regulador do funcionamento de um curso ou instituição; neste caso, pode tornar-se importante instrumento de força política. Sua função não será meramente técnica ou regulatória, mas emancipatória, constituindo-se num instrumento que dá identidade ao curso ofertado. Acreditamos que a construção de um projeto pedagógico de um curso é um documento elaborado de forma coletiva pelo corpo social do curso e da universidade é o que se espera de um documento dessa natureza

Trajetória do Curso de Ciências da Religião da Unimontes

O curso de Ciências da Religião, em nível de Licenciatura Plena, oferecido pelo Departamento de Filosofia, com a finalidade de qualificar o professor de ER iniciou-se em 2001. Esse curso utiliza a nomenclatura de Ciências da Religião em todos os Projetos Políticos Pedagógicos. Borges (2007) entende ser prematuro falar em Ciência da Religião na Unimontes, quando não se tem um corpo docente voltado para a investigação na área. Ainda assim, é significativo que a Unimontes tenha optado pelo título de Ciências da Religião (CR), mesmo que seja algo novo e não esteja bem formatado na estrutura curricular. É um curso que, olhando para o futuro, possibilita alargar horizontes para além de aulas de ER, com produções científicas, assessorias aos mais diferentes campos da sociedade que buscam atender à formação do ser humano na sua globalidade (UNIMONTES, 2012).

No decorrer desse processo ocorreram significativas modificações nos Projetos Políticos Pedagógicos do Curso: Emergencial Modular e Regular.

Modalidade Modular Emergencial

A oferta desta graduação, em 2001, foi resultado da convergência de vários fatores, dentre os quais se destacava especialmente a carência de professores com formação para atuar no Ensino Religioso. O curso, portanto, nasceu da solicitação dos professores atuantes na área, sem qualificação, que buscavam uma formação superior, capaz de oferecer uma base teórica compatível com as exigências da prática educativa, e ainda em função da escassez de professores habilitados para desenvolver atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão nesta área. Essa demanda tornou-se ainda mais evidente a partir da vigência do Parecer 97/99 do Conselho Nacional de Educação – CNE (BRASIL, 2013), que estabelecia que não lhe compete autorizar, reconhecer ou avaliar cursos de licenciatura em ensino religioso cujos diplomas tivessem validade nacional. O Parecer define que compete aos estados e municípios organizarem os conteúdos das disciplinas nos seus sistemas de ensino e as normas para habilitação e admissão dos professores. Portanto esse parecer responsabiliza os sistemas estaduais pela formação e admissão dos professores para suprir os quadros da rede pública.

Atentando para os contornos legais traçados para a área de conhecimento em questão o curso de Curso de Ciências da Religião implantado pela Unimontes, tem

como objetivo promover a qualificação de professores para ministrarem ER na Educação Básica, tendo em vista uma formação profissional compatível com as necessidades fundamentais da educação.

> Uma formação sólida, rigorosa e ampla, buscando contemplar a diversidade cultural e religiosa brasileira, com vistas a corrigir distorções que vem ocorrendo nesta prática de ensino, uma vez que os professores são leigos. Assim sendo, realizam uma forma de catecismo, de doutrinação a partir de dogmas e orientações da religião especifica que professam. (UNIMONTES, 2001, p. 8).

O curso pautou-se em uma sólida fundamentação filosófica, teológica e pedagógica, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presentes na história da humanidade, capacitando o acadêmico para uma ação pedagógica que levasse em conta os conteúdos e a metodologia adequados à construção do conhecimento significativo, para proporcionar a vivência dos valores éticos, morais e espirituais, na perspectiva do exercício pleno da cidadania.

Adiante na análise do PPP, o texto afirma que "o estudo das religiões na escola pública tem por objetivo dar aos discentes a oportunidade de acesso ao conhecimento da origem das diversas tradições religiosas, dos mais diferentes povos, desde a antiguidade até os nossos dias, sem interferir na sua opção religiosa" (ibid., p. 15). Indagamos: como será possível que um professor possa abordar esse volume de conteúdo em uma disciplina que tem uma aula semanal. Continua o texto afirmando que "a função do Estado não é a de privilegiar este ou aquele credo, mas garantir o direito do cidadão de professar o credo de sua escolha" (p. 16). Mas essa questão não é garantida constitucionalmente e qualquer cidadão tem o direito de professar sua crença ou não crença? Qual o lugar dessa questão na escola a partir da presença do ER? O texto deixa claro que o licenciado em Ciências da Religião estaria apto a atuar como docente de ER na Educação Básica conforme a legislação vigente. Além disso, o docente poderia avançar seus estudos em cursos de pós-graduação em Ciências da Religião ou áreas afins e atuar na Educação Superior.

Segundo os documentos analisados, o profissional de ensino religioso formado pelo Curso de Ciências da Religião, deve considerar "a escola como: lugar de saber (conhecimento); lugar de saber fazer (habilidade); lugar de ser (ética)" competência

intelectual e técnica, criatividade, consciência profissional e política. (UNIMONTES, 2001, p. 09).

Os PPPs do curso de Ciências da Religião estão estruturados nas seguintes bases:

1. A Base Filosófica, que se preocupa com a qualidade na formação dos profissionais da educação básica, fundamentada na prioridade nacional de valorização do magistério, buscando a recuperação do papel pedagógico e social do professor, por meio de novas estratégias de formação, qualificando-o.

2. A Base Epistemológica busca (res) significar o ensino na perspectiva do "aprender a aprender", desenvolvendo uma prática educativa planejada e sistemática, voltada para a valorização do conhecimento dos bens culturais e do trabalho. Dessa forma, intenta que o egresso do curso de Ciências da Religião esteja apto a atuar com competência no exercício da docência na educação básica, com espírito investigativo e questionador, na busca de soluções para os problemas postos na realidade na qual está inserido. Assim, se a ideia era criar professores questionadores, deve ser perguntado em que sentido exatamente seria esse perfil "questionador". O ensino, no curso, propõe ainda estimular o acadêmico a dar continuidade aos estudos, à educação continuada em cursos de pós-graduação.

3. A Base Metodológica são fundamentos didático-metodológicos para o desenvolvimento do curso, que decorrem do processo mediador da cultura e do conhecimento. Tem como base o instrumento teórico-prático, inspirado na apropriação do conhecimento disponível e no seu manejo criativo e crítico, possibilitando o domínio do conteúdo e a aquisição de uma prática consciente, no sentido de que seja capaz de provocar mudanças que se deseja operar na escola básica.

Privilegia-se, assim, o estímulo à compreensão política da relação pedagógica professor-aluno. Compreensão em que o aluno, sendo sujeito do processo, busque produzir o conhecimento, em uma ação interativa de parceria com o professor no papel de mediador do conhecimento produzido em uma construção coletiva, no próprio fazer, privilegiando a aquisição de um saber vinculado à realidade social e ao ambiente dessa interação.

Essas diretrizes são basilares para a formação do graduado em Ciências da Religião. Nesse contexto, o que nos chama a atenção é a base epistemológica, pois ao tratar dessa base, entende-se ser essencial explicitar o objeto religião, para que o educando possa identificá-lo ao conhecer os bens culturais. Entretanto, o texto não faz nenhuma referência sobre a questão. Seria importante deixar explícito o "objeto religião" na sua epistemologia, utilizando as bases da Ciência da Religião.

A estrutura curricular está estruturada em três grandes núcleos de formação: formação humana, formação pedagógica e formação específica. Os núcleos foram organizados em áreas de conhecimento de forma a proporcionar a integração vertical e horizontal das áreas/disciplinas, que podiam se desdobrar em matérias e atividades. Essa estrutura buscou assegurar: a interdisciplinaridade, pressuposto fundamental da organização e operacionalização do curso; a possibilidade de aprofundamento das áreas de estudo; e a busca de integração teoria-prática, através de experiências inovadoras em sala de aula.

Mas percebe-se ao analisar essa estrutura, que é uma proposta eurocêntrica com uma formação muito distanciada, erudita, resvalando em um distanciamento do contexto social do acadêmico, uma supervalorização do pensamento europeu, principalmente do pensamento grego.

A partir desse contexto, a Comissão de Verificação do Conselho Estadual de Educação – CEE, com o objetivo de avaliar as condições exigidas nas normas legais vigentes para fins de reconhecimento do mesmo, avaliou a Estrutura Curricular do Curso, por ocasião do primeiro reconhecimento, como sendo "nitidamente muito próximo de teologia católica, e não especificamente de um curso de formação de professores de Ensino Religioso" (CEE, 2003, p.3). A seguir, alguns pontos importantes da avaliação que merecem ser destacados:

> O ementário privilegia a religião cristã e seus conteúdos mais elaborados se relacionam à Religião Católica Romana. Na carga horária, verifica-se um peso desproporcional nas disciplinas Hermenêuticas dos Livros Sagrados e História das Religiões, sendo que a referência é quase que exclusivamente à Bíblia e à história do cristianismo. Recomenda, pois, a revisão do Projeto Pedagógico para uma melhor preparação do professor de ensino religioso. (CEE, 2003, p.1-3).

Percebe-se nesse currículo uma ênfase maior em disciplinas específicas que forneçam informações sobre as tradições religiosas não cristãs. O que comprometeria a formação dos acadêmicos para a docência de um ER não confessional, ficando, assim, distante do que propõe a Ciência da Religião.

O teor dessas considerações foi um dos pilares que nortearam os debates para a reformulação curricular produzida ao longo dos anos de 2004 e 2005. Em 2006 foi apresentado um novo Projeto Pedagógico para funcionar de forma regular na Unimontes, com previsão de turmas ingressantes no primeiro semestre de 2007.

Modalidade Regular

Transcorridos três anos da conclusão do Curso de Ciências da Religião na modalidade emergencial/modular foi criado o curso de Ciências da Religião na Unimontes com proposta de funcionamento regular. A universidade, ao oferecer o curso de Ciências da Religião de caráter regular e gratuito, buscou atender as mesmas necessidades daquele ofertado anteriormente, ou seja, para aqueles professores que atuam na área, mas sem formação específica.

Esse Projeto Político Pedagógico manteve a organização curricular em três grandes núcleos de formação como no currículo de 2001, observando a duração mínima de 2.800 horas, dos quais 400 h/a para o estágio curricular supervisionado, 400 h/a para a prática de formação e 240 horas para as Atividades Acadêmico Científico Culturais (AACC), programadas para ocorrer ao longo dos semestres do curso como aponta a Resolução CNE/CP 02, de 19 de fevereiro de 2002. (BRASIL, 2013)

A estrutura proposta encontra-se mais atualizada, mas ainda é uma proposta eurocêntrica, indicada pelo peso ainda excessivo de disciplinas teológicas das confissões cristãs e filosóficas. Isso se constata, de forma particular, no caso das disciplinas, as quais se espera encontrar, antes, em um curso de Teologia Cristã do que no curso de Ciências da Religião.

1. Textos Sagrados (Torá e Bíblia)
2. Hermenêutica dos Textos Sagrados
3. História do Cristianismo
4. Tópicos de Filosofia Grega
5. Tópicos de Filosofia Medieval
6. Tópicos de Filosofia Moderna
7. Tópicos de Filosofia Contemporânea

Embora o curso ainda traga na sua estrutura disciplinas teológicas e filosóficas, observa-se a inclusão da disciplina Cosmovisão das Religiões: Primitivas e Orientais, Judaísmo e Cristianismo, Islamismo, Reforma e Contra Reforma, Expansão do Cristianismo na América Latina e no Brasil, Movimentos Religiosos Pentecostais e Espiritualistas, Manifestações Religiosas no Norte de Minas, em todos os períodos.

Do ponto de vista legal, o currículo do curso da Unimontes de 2006 atende aos dispositivos para a formação inicial de professores para a escola básica, conforme previsto no Título IV: Dos Profissionais da Educação, Art. 61-65, da LDB/1996, como esclarece Carneiro:

> Aqui está posta uma das questões cruciais da formação do professor para atuar na Educação Básica. Da relevância do tema, faz-se necessário viajar um pouco mais extensivamente sobre a legislação que disciplina a matéria. O parecer CNE 28/01 e Resolução CNE/CP 02/02 delimitaram a duração e carga horária mínima destinada à formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, nos termos do Art. 62 desta lei. (CARNEIRO, 2012, p. 474).

Seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores (2002; 2015), a Prática de Ensino passou a ser denominada Prática de Formação, iniciando-se no primeiro período. Essa prática constitui-se de conhecimentos trabalhados por um professor que deveria promover a articulação dos conteúdos referentes ao período, direcionando-os, de forma interdisciplinar, para a ação docente na educação básica. O Estágio Curricular Supervisionado iniciava-se no 4º período, culminando no 7º período, articulando com a Prática de Formação e sendo acompanhado e orientado pelo professor de estágio.

Houve, nesse PPP, o acréscimo a essa estrutura curricular da carga horária referente às Atividades Acadêmicas Científico Culturais (AACC) sugeridas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2002).

O PPP de 2006 diz ainda que os Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Culturais (CCNCC) se constituiriam de Atividades Teóricas e Atividades Orientadas relativas ao TCC. As atividades teóricas se desenvolveram com o professor, prioritariamente, em sala de aula, ministrando o conteúdo. As atividades orientadas se constituíram de atividade extraclasse, com orientação do professor de TCC e culminando na apresentação de uma monografia.

Entende-se que estes conteúdos devem estar presentes nos três núcleos de formação e especificados na estrutura curricular vertical, compondo a base teórica do curso, com vistas à obtenção de um saber profissional, crítico e competente, alicerçado em conhecimentos e experiências já produzidos. E que o TCC, enquanto componente curricular obrigatório, trata-se de um trabalho individual, como atividade de síntese e integração de conhecimento, desenvolvido sob a forma de monografia, com a supervisão de um professor orientador.

Transcorridos três anos da implantação do curso de Ciências da Religião na modalidade regular, um grupo de professores sentiu a necessidade de promover alterações no Projeto Político Pedagógico do curso.

Essa nova proposta, avança, quando estabelece como foco o fenômeno religioso. Nas propostas anteriores, não explicitava com clareza esse foco. Tais discussões apontam para a necessidade de um profissional qualificado, não em uma determinada teologia confessional, mas justamente na Ciência da Religião, campo que faz uma abordagem multidisciplinar do fenômeno religioso. Esse curso indica um tempo de integralização mínima de três anos e meio, e máximo de 42 meses, e uma carga horária de 3.240h/a.

A organização curricular passou a ser composta por um Eixo Transversal, por Eixos Integradores e por Núcleos/Dimensões Formadoras. Esta organização apresenta temas/assuntos inter-relacionados, vinculados à realidade e construídos na relação participativa de pesquisa, reflexões, debates e produções acadêmicas que superem a estrutura disciplinar rígida. Foram realizadas nesse projeto alterações que se referiam,

basicamente, a inclusão de disciplinas que atendessem mais especificamente a proposta inovadora do curso e a exclusão de outras disciplinas. As inovações implementadas tenderam por oferecer ao profissional de educação uma sólida fundamentação nos estudos do fenômeno religioso, valorizando o pluralismo e a diversidade cultural presentes na história da humanidade, capacitando-o para a ação pedagógica que levasse em conta os conteúdos e a metodologia adequados à construção do conhecimento significativo, para proporcionar a vivência dos valores éticos, morais e espirituais, na perspectiva do exercício pleno da cidadania.

A estrutura curricular tinha a previsão de disciplinas teórico/práticas, isto é disciplinas onde parte da carga horária das aulas teóricas foram cumpridas com aulas de campo que previam no mínimo 5 horas e o máximo de 15 horas. Essas disciplinas estão descritas na Tabela 01.

Tabela 01– Descrição das disciplinas com aulas de campo por período - Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências da Religião – Unimontes 2010.

DISCIPLINAS	PERÍODOS
Cosmovisão das Religiões Africanas e Americanas.	1º
Textos Sagrados Orientais e Escritos Primitivos Americanos	
Antropologia Cultural	
Cosmovisão das Religiões Judaísmo e Cristianismo	2º
Textos Sagrados: Tora e Bíblia	
Sociologia da Religião	
Cosmovisão das Religiões Islamismo	3º
Textos Sagrados: Alcorão	
Religião e Ética	
Cosmovisão das Religiões Protestantismo e o Nascimento da Modernidade	4º
Cosmovisão das Religiões: Kardecismo, Umbanda, Candomblé e religiões ameríndias.	5º
Escritos de Matriz Afro-brasileira e kardecismo	
Psicologia da Religião	
Religião e Arte	
Cosmovisão das Religiões: Novos movimentos religiosos e pentecostais	6º
Teologias das Religiões	
Mística e Espiritualidade	
Cosmovisão das Religiões: Manifestações Religiosas nos sertões das Gerais	7º

Fonte: Unimontes, 2010, p. 43

O PPP também não esclarece por que a disciplina Cosmovisão das Religiões envolveu as Aulas de Campo em todos os períodos e por que o currículo traz uma

disciplina com o nome de Cosmovisão das Religiões: Protestantismo e o Nascimento da Modernidade Neste projeto compreende-se como aula de campo a inserção empírica dos acadêmicos orientados pelo professor no campo religioso que podem ocorrer como: visita aos locais de culto, observação de rituais e palestras ministradas sobre o tema religioso. Isso por entender que o profissional de educação religiosa deve conhecer a diversidade do campo religioso que atuará negando qualquer tipo de preconceito em relação às religiões e seus praticantes. (UNIMONTES, 2010).

As aulas de campo são um diferencial do curso, sendo um recurso metodológico que dinamiza o estreitamento entre teoria e pratica e tem o objetivo de propiciar aos futuros educadores do Ensino Religioso uma formação ampla, compreendendo que viver uma religião é um direito livre e humano, que colabora com a formação ética das futuras gerações.

As aulas de campo não poderiam ser substituídas por aulas teóricas, onde o(s) professor (es) da(s) disciplina(s) em questão deveria(m) cumprir a carga horária prevista sempre observando criteriosamente os momentos das aulas teóricas e das aulas de campo.

Foi proposta também nesse Projeto Político Pedagógico a criação do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Religião – NEPER, visando articular atividades de estudos, linhas de pesquisa, grupos e projetos de pesquisa sobre o fenômeno religioso contextualizado, principalmente, na área de abrangência e atuação da Unimontes.

Nesse processo de repensar o Curso de Ciências da Religião o grupo de professores defendia um projeto "Institucional e orgânico de formação, algo bem mais amplo que um rearranjo de currículos apenas compostos de créditos, disciplinas, fluxos e estágios".

> Isto requer assumir-se plenamente como instituição universitária, especialmente no seu caráter público, e, portanto, a serviço dos interesses da nação. Também se exige que as áreas do conhecimento se encontrem, interajam e se fecundam na tarefa comum de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e profissionalmente competentes como agentes de transformação social. (UNIMONTES, 2012, p. 3).

Com base nesses princípios, foi elaborado a quarta versão do Projeto Político Pedagógico do Curso Regular de Ciências da Religião ano 2012, que se encontra em

vigência até o momento. Foi construído de forma coletiva, com "a participação da maioria dos docentes do curso e de representantes discentes". Isso intensifica a preocupação com a formação de professores críticos, reflexivos e com a capacidade de promover a construção do conhecimento. Ao mesmo tempo, aspira proporcionar condições técnico-pedagógicas aos graduandos para assumirem a docência do ER.

As mudanças ocorridas no PPP/2012 deixam explícito que essa proposta privilegia mais a licenciatura do que a formação do pesquisador. Empreendeu-se, portanto, um processo de discussão com vistas à adequação da sua matriz curricular, buscando organizar um currículo que articulasse os conteúdos epistemológicos necessários à prática profissional, a uma formação cultural e pedagógica diversificada mínima de quatro (4) anos e máximo de seis (6) anos para as turmas ingressantes no primeiro semestre de 2012. Com o aumento para quatro (4) anos, foi ampliada a carga horária do curso de 3.240 h/a para 3.700h/a. Ampliou-se o tempo de duração do curso para que se nos mantivessem mesmos moldes dos demais cursos de licenciatura oferecidos pela Unimontes.

Esse PPP manteve o objetivo geral dos projetos anteriores, de promover a qualificação de professores para ministrarem Ensino Religioso na Educação Básica, ampliando o perfil do acadêmico, ou seja, além de exercer a docência na Educação Básica, poderá prestar assessorias e consultorias às instituições religiosas ou outras instituições que, de alguma forma, lidam com a questão religiosa.

Quanto ao novo fluxo curricular foram realizadas grandes modificações, retratadas nas tabelas 02 e 03:

Tabela 02– Disciplinas excluídas do Projeto Político Pedagógico em 2012 por período - Curso de Ciências da Religião – Unimontes

DISCIPLINAS	**PERÍODOS**						
	1º	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**	**7º**
Textos Sagrados Orientais e Escritos Primitivos Ameríndios	x						
Antropologia Cultural	x						
Metodologia Científica		x					
Textos sagrados tora e bíblia		x					
Textos Sagrados – Alcorão			x				
Religião e Ética			x				
Metodologia da Educação Religiosa			x	x			
Hermenêutica dos Textos Sagrados				x			

Religião e Arte						x		
Religião e Literatura							x	
Conflitos Éticos Religiosos Contemporâneos							x	
Estudos Fenomenológicos da Religião								x
Ecumenismo e Diálogos Inter-religiosos								x

Fonte: Unimontes, 2012.

Tabela 03– Disciplinas incluídas no Projeto Político Pedagógico em 2012 - Curso de Ciências da Religião – Unimontes

DISCIPLINAS	**PERÍODOS**							
	1º	**2º**	**3º**	**4º**	**5º**	**6º**	**7º**	**8º**
Ciências da Religião e Eurocentrismo	x							
Estudo de Campo I,II, III, IV, V	x	x	x	x	x			
Hermenêutica da linguagem religiosa:						x		
Religião e consciência ético religiosa						x		
Teologias Marginais – Teologia da Libertação, Prosperidade, Catolicismo Popular							x	
Psicologia da religião			x					
Metodologia da Pesquisa em CRE		x						
CRE e Estudos Culturais Pós-Colonialistas I		x						
CRE e Estudos Culturais Pós-Colonialistas II			x					
CRE e Temas Transversais I, II, III, IV		x	x	x	x			
Antropologia da Religião				x				
Expressões de experiência religiosa					x			
Seminário de pesquisa I, II					x	x		
A Terapêutica das Religiões							x	
Diálogo Inter-Cultural e Inter-Religioso							x	
Religião e Cinema								x
Religião e Poder								x
Estudo das Estéticas Religiosas								x

Fonte: Unimontes, 2012.

O curso ampliou seu leque de conhecimentos ofertados aos acadêmicos. Ao analisar a inclusão dessas disciplinas na estrutura curricular, destaca-se o Diálogo Intercultural e Inter- religioso, que pretende instigar a compreensão, a análise do diálogo inter-religioso e do ecumenismo como uma exigência no mundo globalizado, na busca de unidade e de paz. Percebe-se que são oferecidas disciplinas que

desenvolvem conteúdos de cultura e tradições religiosas, para intensificar o estudo das religiões como inerentes às diversas culturas e, portanto, enfatizar seus aspectos de diversidade e multiculturalidade. Incluiu-se uma disciplina sobre "política", em termos amplos: Religião e Poder, na estrutura curricular. Cabe ainda ressaltar a inclusão da disciplina Estudo das Estéticas Religiosas. Ou seja, é um campo de estudo de preocupação exclusiva da Ciência da Religião, apesar de ter abordagem interdisciplinar.

Sobre a inclusão da disciplina Teologias Marginais (Catolicismo Popular/Teologia da Libertação/Teologia da Prosperidade),

1 – Pode-se realmente falar que a Teologia da Libertação é "marginal"? Cabe questionar a nomenclatura da disciplina. A marginalidade é interpretada a partir de qual ponto de vista?

2 – Catolicismo Popular pode ser visto como Teologia "marginal" somente em sentido moral, pois, quantitativamente, seria maioria.

3 – Já a Teologia da Prosperidade é, hoje, um campo da teologia com maior difusão popular e nas mídias.

É importante ressaltar, nessa proposta, o Núcleo dos Estudos e Pesquisas em Religião -NEPER que foi proposto no PPP do ano de 2010, sofreu algumas alterações dentro da linha de pesquisa I: Fundamentos Epistemológicos e Metodológicos da Ciência da Religião. Foi mantido somente um grupo de pesquisa intitulado Teoria e Prática da Religião no Horizonte do Sagrado. Na linha de pesquisa II: Religiões e Campo Simbólico, dentro do tema de estudo, acrescentaram-se Estudos Culturais. Esse Grupo de Pesquisa pretende desenvolver pesquisas sobre o Pentecostalismo e as Religiões afro-brasileiras, considerando sua hibridez e processos sincréticos como integrantes de um processo civilizatório sertanejo, especialmente as denominações presentes no sertão norte mineiro.

Percebe-se, portanto, que as mudanças foram processuais. O fato é que, atualmente, a Ciência da Religião é um campo de saber consolidado, estando presente tanto na graduação como na pós-graduação, tendo como suporte as associações nacionais e estaduais: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Teologia e

Ciência da Religião (ANPTECRE), Associação Brasileira de História das Religiões (ABHR), Sociedade de Teologia e Ciência da Religião (SOTER).

Observa-se assim, a preocupação em garantir uma formação pluralista e dialogal aos futuros docentes de ER. Os aspectos inter-religioso e interdisciplinar do curso emergem através do perfil desejado dos egressos do curso, que está projetado para desencadear a construção de competências gerais, que levem o profissional a transitar por outras áreas educacionais e também sociais. Visa também contribuir com a construção de competências e habilidades específicas de formação. Entre tais habilidades específicas, destacam-se o compreender das expressões religiosas em seu meio ambiente, através da Sociologia, da Psicologia, da Antropologia, da Teologia, da Fenomenologia e das Ciências afins. Além disso, o egresso deverá saber identificar, compreender e respeitar a pluralidade de manifestações religiosas, contribuindo para o diálogo ecumênico, inter-religioso e científico.

Considerações Finais

Constatou-se nos documentos analisados a importância que este curso tem em uma universidade pública em Minas Gerais. Oscilando entre um eixo mais cristão-teológico e outro mais plural, científico, enquanto estudo das religiões e do fenômeno religioso de forma geral denunciando a necessidade de posições mais flexíveis pelo professor de ER, diante da pluralidade religiosa existente no campo religioso brasileiro.

A análise do Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências da Religião da Unimontes permitiu observar que as justificativas para sua criação estão assentadas na importância do fenômeno religioso para as sociedades modernas. Entretanto, não obstante ressalta uma concepção pluralista de ensino. A última proposta/2012 concorda com a noção presente na Lei n° 9.475/97 ao considerar a disciplina em questão como parte da formação básica do cidadão (UNIMONTES, 2012, p. 12) e afirma esse fato como um avanço da legislação (*ibid.*, p. 15).

Percebe-se, nas estruturas curriculares dos Projetos Políticos Pedagógicos um enfoque amplo e plural quanto a seu escopo específico, isto é, a(s) religião(s), propondo um leque de disciplinas abrangente, seja quanto às tradições religiosas a serem estudadas seja quanto aos temas relativos à religião ou que têm interface com ela, além

das disciplinas específicas de Pesquisa e de Formação Pedagógica e Didática (Licenciatura).

Compreende-se a tentativa que Ciência da Religião seja o aporte teórico que ofereceria ao acadêmico a possibilidade de investigação das diversas manifestações do fenômeno religioso na história e nas sociedades. Contudo, há um distanciamento desse foco ao avaliar a estrutura curricular nos diversos PPPs.

A partir da análise percebe-se a urgência de elaborar um modelo alternativo de formação dos docentes de ER que seja capaz de articular as contribuições das diversas disciplinas que pertencem à Ciência da Religião. Além disso, o novo modelo de formação dos docentes de ER precisaria preparar os alunos para interpretar as múltiplas complexidades que nascem do contexto atual e habilitá-los para construir um clima de dialogicidade entre as tradições religiosas.

Infere-se notadamente a necessidade de um docente que compreenda o aspecto pedagógico que perpassa a escolarização de crianças, adolescentes e adultos. Por isso a formação do professor de ER vai além da formação científica; isto é do academicismo que comumente sustenta as áreas do conhecimento.

Assim, busca-se a licenciatura, a fim de sanar os aspectos de ordem pedagógica, daí a interlocução com a Ciência da religião e as Ciências da Educação, para promover os ajustes que potencializarão a área do conhecimento do ER.

Reafirma-se que a formação dos licenciando implica práticas formativas que trabalhem de forma dialética as relações existentes entre os saberes disciplinares, os saberes pedagógicos e a transposição didática, isso resultará no desenvolvimento da identidade profissional.

Percebe-se que a formação desses professores apresenta-se como grande desafio. O desafio que se apresenta às universidades é o de organizar seus cursos com base em uma perspectiva emancipadora, na qual o professor seja considerado um partícipe de seu processo formativo. É reconhecer que medidas simplistas não são capazes de resolver questões complexas, ou seja, elaborar um projeto pedagógico e fazer algumas alterações curriculares na ordem das disciplinas não se constitui em soluções pré-aprovadas e não garantem a melhoria da formação, historicamente comprometida. Será preciso instituir processos formativos baseados em princípios orientadores que

realmente possibilitem uma sólida formação teórico-prática capaz de munir os professores dos diferentes saberes profissionais para o exercício da docência.

Cury (2015) afirma que a formação docente não pode fugir de seu compromisso básico com a docência cujo processo formativo não dispensa nem o ato investigativo da própria práxis e nem o contato com a produção intelectual qualificada da área. O ER e a formação dos professores significam a possibilidade de uma nova forma de se educar na diversidade cultural religiosa da humanidade, assim como auxiliar na elevação da dignidade, respeito e liberdade individual.

Portanto, compreender as políticas atuais de formação docente e adentrar em seus vieses possibilita uma melhor compreensão do atual quadro político que estamos vivenciando. Isso permite reafirmar que a universidade é, e deve continuar sendo, o *locus* privilegiado de formação dos profissionais da educação, em um intenso processo de estudos, de pesquisas e de experiências formativas que, certamente, enriquecerão a formação inicial dos professores.

Referências

BORGES, Ângela Cristina; ROCHA. Memórias da fase inicial da Ciência da Religião no Brasil - Entrevistas com Edênio Valle, José J. Queiroz e Antonio Gouvêa Mendonça. **REVER – Revista de Estudos da Religião**. São Paulo, PUCSP, p. 192-214, março 2007. Disponivel em <http://www.pucsp.br/rever/rv1_2007/p_entrevista.pdf> Acesso em 15 Dezembro. 2013.

BRASIL. **Constituição.** Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm> Acesso em: 16 set. 2015.

_____. Presidência da República. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano134, n. 248, p. 27833-41, dez. 1996.

_____. **Lei n. 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, de 23 de julho de 1997, seção I. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm> Acesso em: 25 jun. 2015

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 97/99** – aprovado em 06/04/1999. Formação de Professores para o Ensino Religioso nas Escolas Públicas de

Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PNCP097.pdf > Acesso em: 15 maio 2015.

_____.Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, 09 abr. 2002a. Disponível em: <http://mec.gov.br>. Acesso em: 13 jul. 2015.

_____. **Resolução CNE/CP 2**, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf > Acesso em: 15 maio 2015.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 15 dez. 2015.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil:** leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. São Paulo: Vozes, 2011.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Formação Docente e a Educação Nacional**. Disponível em: http://www.pasem.org/gestion/archivos/experienciasl.pdf. Acesso em: 07 maio 2016.

UNIMONTES. Universidade Estadual de Montes Claros. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências da Religião-licenciatura**. Modular emergencial - Habilitação Educação Religiosa. Montes Claros: Unimontes/Depto de Filosofia, 2001.

UNIMONTES. Universidade Estadual de Montes Claros. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências da Religião-licenciatura**. Montes Claros: Unimontes/Depto de Filosofia, 2006.

UNIMONTES. Universidade Estadual de Montes Claros. **Projeto de Reestruturação / Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências da Religião-licenciatura**. Montes Claros: Unimontes/Depto de Filosofia, 2010.

UNIMONTES. Universidade Estadual de Montes Claros. **Projeto de Reestruturação; Curso de Licenciatura Plena em Ciências da Religião** - Habilitação Educação Religiosa. 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14. ed. Campinas: Papirus, 2004.

Artigos e Ensaios

"André louco": violência e brutalidade na representação do bem-estar social.

Maria Eugênia Curado
Docente de Literatura Brasileira na Universidade Estadual de Goiás. Professora/Orientadora do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT, e-mail: curadoeugenia@hotmail.com

Resumo

Bernardo Élis (1915-1997) é considerado um dos grandes nomes da narrativa brasileira e sua produção está arraigada na situação econômico-social do estado de Goiás do século XX, a essa época, marcada por uma profunda instabilidade política que deu sequência a uma realidade semifeudal resquícios da época da monarquia. Irmanando-se aos precursores da modernidade, corporifica em sua trajetória literária uma estética reveladora de uma profunda descrença no moderno e mostra nos gestos desesperados e na dignidade às avessas de seus personagens uma grandeza primitiva, patológica e sem esperanças. Produziu uma obra de ficção basicamente neorrealista que buscava desmascarar a sociedade em sua alienação. Sua temática, apesar de se pautar no regional, universaliza-se ao se afastar de aspectos pitorescos do homem do campo e abre prerrogativas para análises que não se conformam apenas à realidade que lhe serve de ponto de partida. Um dos problemas a ser apontados nesta investigação será a reafirmação de ideologias nas quais verificaremos a presença necessária do alienado, do subjugado, do refugo humano em uma sociedade cuja mentalidade se fundamenta em enlaçar aquilo que entende como normal e invade o universo das pessoas, roubando-lhes o direito de serem elas mesmas. Para tal, debateremos a representação do personagem "André louco" em obra homônima de Élis em um contexto histórico-social em que a violência, a brutalidade, a desumanização e a covardia impressas no personagem pelos habitantes de uma cidade qualquer, atormentada pela presença necessária do insano, fundamentam a aparente normalidade de uma sociedade sem horizontes.

Palavras-chave: Bernardo Élis. Modernidade. Violência. Sociedade

"André Louco": violence and brutality in the representation of social welfare.

Abstract

Bernardo Élis (1915-1997) is considered one of the biggest name of the brazilian literature and his production is rooted in the economic social situation of Goiás state of the XX century, in that epoch, marked by great politic instability with semifeudal reality that come from the monarchy. Closed with the modernity precursors, his literary trajectory has an aesthetic that doesn't believe in the modernity and shows in the contradictory gestures from his characters a primitive and pathologic valor without hopes. He did a fictional work basically neorealist to take out the social mask its alienation. The thematic by Bernardo Élis despite to focus in the regional aspects, gets an universal characteristic when he denies the picturesque aspects of the peasant and opens the doors for investigations that don't conform with the reality that serve to him as initial point. In this way, the main goal of this investigation is to point the affirmation of the ideologies about the necessary presence of the human trash in a society that believes to entwine the things it understands as normal and breaks the universe of the persons stealing the possibility of them being themselves. So, we are going to investigate the "André louco" representation in homonymous work by Élis in the historical social context that the violence, brutality, dehumanization and cowardice printed on the crazy man by the population of the any city tormented by the insane as well as a necessary presence of "André" to confirm the normality of society without horizon.

Keywords: *Bernardo Élis. Modernity. Violence. Society.*

> O apego a si próprio é primeiro sinal da loucura, mas é porque o homem se apega a si próprio que ele aceita o erro como verdade, a mentira como sendo a realidade, a violência e a feiura como sendo a beleza e a justiça.
>
> (Michael Foucault)

> De noite, assombrava a cidade com os urros. No silêncio de desespero da cidade desfalecida de atraso e de trevas, o grito rouco de André acordava assombrações e pesadelos.
>
> (Bernardo Élis)

Introdução

Bernardo Élis Fleury de Campos Curado (1915-1997), um dos grandes nomes da narrativa brasileira, tem sua produção enraizada à situação econômico-social do estado

de Goiás de meados do século XX, a essa época, marcado por uma profunda instabilidade política geradora de incertezas e que "deu continuidade a uma realidade semifeudal vinda dos tempos da monarquia" (ABDALA Jr. 1983, p. 97). Isso, por meio das oligarquias fincadas no centro oeste goiano estabelecedoras de relações de caráter ditatorial apoiadas no poderio econômico dos latifúndios que, por esse viés, subjugava os menos favorecidos e os colocava em papéis de servilismo social. Foi neste panorama que Élis produziu uma obra de ficção basicamente neorrealista que buscava desmascarar a sociedade em sua alienação. Sua temática, apesar de se pautar no regional, universaliza-se ao se afastar de aspectos pitorescos do homem do campo e abre prerrogativas para análises que não se conformam apenas à realidade que lhe serve de ponto de partida.

Considerando, portanto, a universalidade da diegese bernardiana que problematiza, entre outros fatores, a necessidade da violência e da brutalidade como forma de auto-afirmação social, verificaremos, em "André Louco"(1944-1978) a presença necessária do alienado, do subjugado, do refugo humano em uma sociedade cuja mentalidade se fundamenta em buscar aquilo que entende como normal e invade o universo das pessoas, roubando-lhes o direito de serem elas mesmas. Neste estudo, sugere-se uma organização em duas partes na qual apontaremos: i) aspectos da modernidade e o resgate do (ex)cêntrico para o corpo do texto literário; ii) análise da narrativa à luz dos pressupostos modernos.

Embora se possa questionar a validade sobre apontamentos referentes à modernidade, acreditamos ser inescapável destacarmos alguns aspectos sobre aquele período para que nossa análise seja, de fato, alcançada.

Modernidade, miséria e criação

Um marco transformador da linguagem e da temática artística foi, indubitavelmente, a reviravolta ocorrida na Idade média e o surgimento dos tempos modernos com a Revolução Industrial (1879) e grandes mudanças na economia. A época modernizou-se e com ela veio o mundo burguês, prosaico e aparentemente liberal. "Firma-se uma nova cultura, uma nova linguagem que redefinirá a posição do homem no mundo e a natureza deste mundo" (LAJOLO, 1995, p. 75). A obra de arte

perde sua aura por meio da reprodutibilidade técnica (BENJAMIN, 2012) e Gutenberg (1398-1468), com os tipos móveis, muda radicalmente os meios de impressão gráfica e os jornais passam a circular no âmbito da burguesia e a publicar os folhetins, bem ao gosto da nova classe em ascensão.

Paradoxalmente, na mesma medida em que o capital girava na nova sociedade, surge aí, o marginalizado, o pária que sustenta de modo enviesado as dicotomias da nova classe. Seria, portanto, o mal necessário, o visível/ invisível que, no sentido figurado, é todo homem excluído do centro social onde as coisas oficiais acontecem. São aqueles seres dos quais são destituídos os valores de cidadania e se configuram como anormais, miseráveis, prostitutas, drogados, bêbados, loucos, vulgos, profanos, pessoas pobres cujo universo se assenta "na pobreza livre ou na escravidão urbana" (LAPA, 2008, p. 16).

Com as modificações da sociedade, evidentemente, a literatura se transformou e a partir do decadentismo/simbolismo Baudelaire, Rimbaud e Mallarmé, na França, apontaram novos parâmetros para o texto literário. Neste universo em ebulição, surgem as primeiras manifestações vanguardistas e Marinetti, com o futurismo, veio, por meio de seus manifestos influenciar de maneira enfática as produções de caráter moderno que desembocam no Brasil com a emblemática Semana de Arte Moderna, na figura nuclear de Oswald de Andrade que propôs manifestações antropofágicas eternizadas por vários artistas da "paulicéia desvairada" com o consequente o resgate do pária à visibilidade.

Partindo do princípio que se o artista veio para colocar o invisível social no universo das artes, tal façanha se institui por variados meios e modos, sendo um deles o literário o qual vai descortinar-lhe o belo que se presentifica "em um elemento eterno, invariável, cuja quantidade é excessivamente difícil determinar e de um elemento relativo, circunstancial que será [...] a época, a moral, a paixão (BAUDELAIRE, 1997, p. 10) e, nesse sentido, é infinitamente paradoxal, controverso, porque relacionar-se com o registro estético do tempo presente em consonância com o efêmero agregado ao inexplicável, ao imensurável seja por intermédio das palavras, das imagens eternizadas nas obras de arte ou nos registros pré-históricos que indubitavelmente vem para nos questionar, nos emocionar e nos arrancar da solidão.

Para Paz (2008), o belo relaciona-se com os "de baixo e não apenas com aqueles com força para tornar suas demandas injunções para outrem, mas também com os que têm suas demandas silenciadas" (PAZ, 2008, p. 98) o que perfaz um conceito paradoxal de beleza que, segundo Curado e Pinheiro (2013), citando Hegel (2001), é a manifestação e exposição do verdadeiro presente tanto na idealidade quanto na negatividade presentes no sujeito e não está na lógica, mas sim ao lado da liberdade de expressão em que o sujeito não tem fronteiras, demarcação ou contornos limitadores de sua experiência sensível e se fundamenta em aspectos dicotômicos, antitéticos e controversos.

O artista moderno é, indiscutivelmente, um indivíduo contemporâneo e, em conformidade com Marshall (1986), pode ser visto como um ser que cria seus personagens relacionando-os a uma vida conflitante e incoerente. Configura-se como uma criatura ao mesmo tempo revolucionária e conservadora e, talvez, pelo fato de se amedrontar pelo niilismo moderno, cunha e cultiva textos verossímeis ainda que tudo em volta pareça se desfazer. Enfatiza Baudelaire e ressalta que o poeta veio para despertar em seus contemporâneos a consciência de si mesmos e tornou-se referência daqueles que pensam e repensam a modernidade e, na esteira de Verlaine, aponta-nos que a originalidade " está em pintar o homem moderno como resultante refinamentos de uma civilização excessiva, com seus sentidos aguçados e seu espírito sutil, seu cérebro saturado pelo tabaco e pelo álcool" (VERLAINE *apud* MARSHALL, 1986, p. 152), reafirmando que ao retratar uma determinada época, a poética libertará não só a beleza que o presente se reveste " mas também a sua qualidade de presente" (BAUDELAIRE, 1997, p. 8) corporificada na modernidade que possui "uma beleza peculiar e autêntica a qual é inseparável de sua miséria e ansiedade intrínseca" (MARSHALL, 2006, p. 162) e por essa razão, torna-se o *leitmotiv* do artista que como um *flaneur* vagueia pelas ruas em busca de elementos motivadores para sua criação, ou seja, aquele encanto particular e ao mesmo tempo universal que se confunde com o temível e que faz do "negativo algo fascinador" (FREDRICH, 1994, p. 44).

Os iluministas, como defendeu Norbert Elias (1995), divulgaram a ilusão segundo a qual a origem da modernidade reside no chamado "processo civilizador" e pela substituição da cultura da Idade Média pelo comércio, pelas transações pacíficas,

pela vocação da burguesia para as ações cívicas, pelo espírito científico cujas invenções possibilitaram bem-estar social. Disso, para os ideólogos, resultou o sujeito autônomo, emancipado das amarras do "antigo regime" corporativo e agrário. Mas, tais ideólogos se esqueceram da essência ambígua da modernidade que lado a lado com esta perspectiva de bem estar massificou a pobreza e a miséria, provocou guerras e crises mundiais que colocam em risco preservação do mundo. Mudou a sociedade ou a maneira de ver do artista?

Bem, o que se observa nesse cenário foi que a arte buscou expressar o caráter destrutivo do período moderno. Os poetas, segundo Benjamin (1996), poderiam encontrar no lixo da sociedade, nas ruas e nos detritos temáticas para suas produções. É isso que fez Baudelaire ao descrever a figura do "catador de papel" que, aparentemente, tratava-se de um operário qualquer que recolhe na cidade o refugo do dia que passou. Tudo é reunido e registrado pelo poeta que compila os anais da devassidão, o cafarnaum da escória e faz uma seleção inteligente, procedendo como um avarento com seu tesouro. Na verdade, essa descrição refletia os sentimentos de Baudelaire em relação aos poetas que vagavam pela cidade à cata de rimas e se assemelhavam aos trapeiros que se detinham no caminho para recolher o lixo em que tropeçavam.

Permitiu-se, nesse período, à literatura a presença não só de coisas antes relegadas à invisibilidade como a mulher da multidão, o lixo, os bêbados, os loucos, os dementes, os leprosos, os anormais, as prostitutas, mas também denunciar as máscaras sociais características, aliás, reforçadas em Eça de Queirós, Flaubert, Machado de Assis dentre outros expoentes da literatura. Assim, a modernidade com todas as suas transformações fez emergir as poéticas que se não dialogam com este tempo, pelo menos não fazem vista grossa às vicissitudes do ser humano e mostra sem subterfúgios um cotidiano que veicula um subtexto de atrocidades seja poeticamente, seja em forma de denúncia ou ironicamente.

Com base em tais considerações, é correto afirmarmos que Élis se configura como um escritor moderno, que é incontestavelmente, segundo Marshall (1986) um indivíduo contemporâneo, pois corporifica em sua trajetória não só o *flaneur* que busca no refugo social, nas ruas, nos molambos, na loucura elementos à sua criação, mas também se

apropria de um dos paradoxos da modernidade descortinando ambigüidades, horrores e ironias presentes em qualquer tempo ou lugar na imensidão do mundo.

"André louco": violência e bem-estar social

Bernardo Élis teve reconhecimento pela crítica, em 1944 com a publicação de *Ermos e Gerais* – no qual se insere "André Louco" –, livro em que "assume a forma do conto e rompe com a tradição nordestina do romance de 30, trazendo à cena a temática regional [...] e pela técnica modernizante, cria no centro oeste uma obra estranha e original" (TELES, 2002, p.303).O livro possui vinte narrativas com "estrutura tradicional e revigorados pela linguagem" (Idem). Interessante observar que nesta coletânea o foco dos casos se fundamenta, basicamente, em situações que evidenciam o lado dúbio e porque não dizer, horrendo do ser humano, tais como "O louco na sombra", "Um assassinato por tabela", "Papai Noel ladrão", "A crueldade benéfica de Tambiú" dentre outras. "André Louco", na verdade, é uma novela de 49 páginas, publicada como citado anteriormente com os contos de *Ermos e Gerais* (1944) e, posteriormente, em 1978, intitula uma coletânea de narrativas curtas.

A história de "André louco" que se inicia com uma pergunta: *que é isso?* (p. 3) é contada em primeira pessoa, por um narrador onisciente por meio de analepse, e se fundamenta nas lembranças conjugadas a um *terror medonho* de uma criança que nos participa do drama e das angústias humanas às voltas com a insanidade mental do protagonista e nos relata acontecimentos associados às vicissitudes pelas quais passa uma cidadezinha anônima, aparentemente do interior do Brasil, em contraponto com o (anti)herói, André. Observamos, portanto, na construção da narrativa, "uma distância temporal entre o passado da história e o presente da narração, vazios muitas vezes preenchidos pelas observações do adulto que se faz um narrador menino" (MARCHEZAN, 2005, p. XXV) e se configura como onipresente neutro e reforça a memória espantada do garoto sobre a violência e a brutalidade sofrida por "André", personagem redondo, antagonizado pela sociedade que, mediante suas necessidades, paradoxalmente, ora o rejeita ora o protege. Observamos também que nas lembranças do narrador-menino se entrelaçam pequenas narrativas que se imbricam a história do

louco, dessa forma, André é figura latente nas narrações paralelas vividas pelos personagens.

Como veremos a seguir, Élis resgata o alucinado para o corpo de sua novela e problematiza aspectos ambíguos das relações humanas em que o pária se configura como o elemento catártico que justifica as penúrias pelas quais passa. Ressalta-se que fica na memória do narrador-menino não só o temor do louco como também a importância que lhe era atribuída e igualmente as brutalidades, as atrocidades, as barbaridades e as agressões que lhe eram impressas

O medo que André provoca na comunidade faz com que os habitantes reajam de maneira perversa a sua situação psiquiátrica. Afinal de contas, existe o perigo que ele, como enfatiza o prosador, "entrasse ali e matasse meu pai, me matasse, matasse minha mãe, quebrasse os santos [...]" (p. 3). Edifica-se assim, uma relação de agressividade que nos mostra a ansiedade que o personagem provoca no filho de João. O medo do futuro e a perspectiva de uma possível tragédia com a matança da família e a destruição das imagens. Disso emana uma resposta social que, de acordo com Foucault (2010) pode acontecer por intermédio da expiação ou pelas vias terapêuticas ou ainda, pela miscigenação de ambas. Pois as duas formas de reação buscam, sem dúvidas, execrar o medo. Afinal, André é um indivíduo perigoso e cabe à coletividade opor-se a seu comportamento, surgindo daí ações nefastas para com ele. Fato que se desvenda, ao longo do texto pela expiação e a modo de calá-lo que acontece, diuturnamente, através de atrocidades, embora haja passagens, como veremos a diante, em que personagens se solidarizam, ainda que de maneira torta, com o demente.

Nesse sentido, notamos que existe, naquele meio, o exercício de um poder que ao mesmo tempo em que bane, exclui e marginaliza o infeliz também o policia e o controla à exaustão, porque, afinal de contas, permanece a necessidade da presença fantasmagórica do demente para ressignificar as crenças e superstições que, apesar de realçarem a ignorância, a falta de conhecimento, o atraso daquela gente fincada em uma província qualquer, vem, de certa forma, valorizá-los.

Élis nos apresenta um modo de vida obsoleto em que os personagens da novela são sacudidos e acordados pelos ruídos provocados pelo louco, cerne das micronarrativas que dinamizam o texto bernardiano. O barulho, dessa maneira, traz em

primeiro lugar, o pavor e depois a adrenalina na expectativa que André urre pela noite a dentro acorde e assuste de forma medonha o povo e incoerentemente silencie os cães daquele ermo. Ouçamos a voz do narrador: "A corrente continuava a arrastar-se tetricamente no vazio da rua deserta. Os cachorros tinham parado momentaneamente de latir o que se ouviam agora eram vozes" (p. 3). Assim, seus alaridos, que inundam o povoado, reinventam aquela comunidade que, de forma paradoxal, plasmada pela fantasmagoria, pela alienação, pela violência e pela ferocidade precisam sair daquele "silêncio pesado na esperança que André recomece seu berreiro insistente" (p.6) e de tal modo, a vida vai se revigorando naquele espaço. Neste sentido, "Um grito, outro grito, mais outro. Depois aquele oco de silêncio. Aquele silêncio incômodo, expectante, que provocava tensão nervosa contínua [...]" (p. 14) , ou seja, o berreiro do louco traz de volta uma realidade que incomoda, sacode e questiona. São gritos, portanto, necessários para preencher o vazio existencial daquela gente.

Verificamos também dois universos que se entremeiam ao longo do texto: o da loucura em contraponto com o da normalidade que se interagem e apontam a zona tênue que os separa. Temos, por exemplo, a passagem em que o narrador inveja os filhos do carcereiro que estavam sempre mal ajambrados, eram criados soltos na rua e mal vistos na cidadela mas, contudo, podiam conviver com os presos e, claro, com André, fato de valorização aos olhos do filho de João que se sentia diminuído, humilhado porque podiam conviver com os inacessíveis socialmente e em suas reflexões diz o seguinte: "Eu, porém, admirava era os filhos de Valentim. Eles não tinham botina nem roupa nova, mas tinham intimidades com os presos. Isso os tornava muito superiores a mim" (p. 9). Entretanto, na tentativa de igualar-se a eles, dava-lhes presentes, propinas razão pela qual, acabou conseguindo frequentar a cadeia e se aproximar dos marginalizados, dos bandidos e, sobretudo, do louco.

A grande surpresa, contudo, foi na hora em que sentiu verdadeiramente importante, superior aos filhos de Valentim quando um dos presos, Pedro, conhecia seu pai e lhe tinha grande consideração porque, o pai do menino, rábula da província havia, ainda que movido pela culpa de tê-lo agredido e depois de idas e vindas ao corpo de jurados, consegue atenuantes ao assassinato que o meliante cometera e os trinta anos de prisão transformam-se em três. Daí a sua importância para o garoto, confirmado em sua

voz: "Fiquei satisfeito, pois o preso conhecia meu pai. Olhei com superioridade para o filho de Valentim, cujo pai não valia nada, cujo pai não era capaz de reduzir as penas dos encarcerados" (p.10). Verificamos, portanto, que o discurso do menino traz à tona a contenda sobre o desajustado social e a forma de como a sociedade estabelece uma interação paradoxal, conflituosa e necessária com o personagem e "de como lida com as zonas patológicas criadas por ela própria" (PAULA, 2012, p. 1) e a revelação das formas de pensamento daquela gente, "seu nível de consciência, sua capacidade de auto avaliação, suas condições de vida, ou falta de condições, seus sentimentos seus valores, sua cultura, sua vida cotidiana" (LAPA, 2008, p. 25) realçadas pela loucura, pelo submundo, pelo periférico, pela excentricidade, pela violência e pela valorização do diferente.

André Louco passa a ser, por conseguinte, o representante dos personagens sem rosto, que fascinam e movimentam qualquer comunidade seja ela isolada, decadente com ou sem atrativos, mas é por meio de sua existência imprescindível que a coletividade se sente de alguma forma viva e normal. Ele é o mal necessário, o bode expiatório: "Não existisse ele, não haveria espancamento de Pedro, não haveria sua mendicidade de favores aos jurados, não haveria sua humilhação ante ao coronel" (p.23). Esse excerto que reproduz a fala de seu João, direciona a sua responsabilidade para o louco, porque, afinal de contas, se André não existisse o stress não se configuraria e, consequentemente, confusões em relação as outras pessoas também não. Além de qualquer fato desumano cometidos por outrem serem rotineiramente direcionados para o insano. Fato que ocorre com Zefinha, mulher de João, que reforça a construção do caráter de André que se marginaliza através de uma "sociedade que o abandona, que o teme e que tem sempre em mira eliminá-lo" (GOTLIB, 1984, p. 49): "A gente tava aí distraída costurando, com os gritos do Louco nos ouvidos. Com pouco, olhe um homem entrando pela casa a dentro [...] quando compreendi já era tarde para governar meus nervos" (p. 11). Como se percebe, qualquer evento assombroso já tem endereço certo, sempre será o pobre diabo culpado pelo sinistro.

O narrador, como citado anteriormente, aponta vários casos paralelos ao longo da novela por meio de "micronarrativas que progridem ao lado do motivo principal do texto" (MARCHEZAN, 2005, p. X). Em tais enfoques, há construções, sobretudo de

Joana, personagem que forja histórias cujo intuito é passar medo nas crianças e consequentemente ter o respeito delas. Isso porque, naquele interior prosaico, a educação se baseava no temor de tudo, do bêbado, do homem do saco, do tapuio, do capeta, do bicho debaixo da cama, da Marangã, personagem presente no ideário popular daquele povo. O discurso direto do filho de João, ilustra tal passagem: "- Deixa a gente espiá, mãe. – Que espiá, que nada! André Louco é que já vê menino e entra aqui. [...] Ela deu umas palmadas no meu irmão mais velho, que tinha dado exemplo, e levou-nos aos repelões para o oratório" (p. 4). Nesse excerto aparece a tensão provocada pela loucura do personagem e na sequência, alguma história horripilante de Joana sobre o demente que vem reforçar o modelo educativo da currutela: "[...] ele matava todo mundo; que ele fizera bramura; que ele ia fugir e estrangular habitante por habitante da cidade" (p. 7). como se verifica, é justamente no apelo ao fantasma da violência que se estrutura o sabor educativo naquele ambiente que precisa do "despotismo e do sofrimento moral " (BECHARA, 1974, p. XV) para, de alguma forma sobreviver e impor seus valores.

Nota-se uma relação ambígua, paradoxal da sociedade em relação ao insano. Isso porque, no contexto da narrativa, a vida da cidade pautada, com seu instinto feudal, amargo e sem esperanças, pela onipresença do louco que por meio do terror provoca um grito agudo dentro da cada um que são também "personagens brutalizados pela miséria" (PAZ, 2008, p.96), pela acomodação no quase nada que a vida lhes oferece e, sobremaneira pela ignorância e pelas trevas em que vivem. E assim nos descreve o narrador: "[...] prenderam-no ao moirão do curral,[...] ali passava o dia inteiro gritando, [...] ali defecava, mijava. Ali caiam detritos alimentícios. Tudo isso formava uma lama fedorenta, em que o Louco chafurdava" (p. 46) Nesse excerto, Élis acentua a infortúnio humano que se revela impresso na ruindade, na desumanidade em que o louco é mantido. Isso pelo fato de que todos ali são moralmente afetados por uma existência amarga e difícil, motivo pelo qual passa a ser não só natural mas também aviltante que se concretize de forma catártica na visão tola daquela gente, as agressões em que o pobre diabo é tratado.

Para Paz (2008), além da espectralidade, o belo tem uma "relação com os 'de baixo', ou seja, não apenas com aqueles com força para tornar suas demandas injunções

para outrem, mas também com os que, pelo contrário, têm suas demandas silenciadas" (PAZ, 2008, p. 98) o que perfaz um conceito paradoxal de beleza que, segundo Curado e Pinheiro (2013) citando Hegel (2001), é a manifestação e exposição do verdadeiro presente tanto na idealidade quanto na negatividade presentes no sujeito. Dessa forma, o belo não está na lógica, mas sim ao lado da liberdade. Isso porque, para se expressar, o sujeito não tem fronteiras, limites com aquilo que defronta perante a sua existência sensível. E o sensível se pauta nos aspectos dicotômicos, antitéticos e controversos, emblematicamente presentes no texto bernardiano que, mostra no "próprio homem, no seu egoísmo e no seu despotismo as causas do sofrimento moral e das misérias que transformam sua existência na amarga e difícil necessidade de sobreviver"(BECHARA, 1974, p. XV) e, de forma paradoxal, imprime em um cenário inóspito, na feiura social o belo em uma linguagem ímpar e transfiguradora.

No primeiro caso, temos a loucura que pode ser de qualquer um e tem a doença social como indicação. E, no segundo, as circunstâncias que fazem eclodir essa patologia presente sobremaneira na violência como é tratado o demente. Examinemos: "E o baiano içou André pela corda. Lá ficou pendurado pelas costas, feito um polichinelo diabólico, esperneando no ar, bracejando inutilmente, gemendo da dor que a pressão das costelas lhe causava. Esperneou até desfalecer" (p. 48). Como se vê, há uma beleza que se amalgama em polos opostos. É na feiura do ato que os personagens imprimem em André que surge a beleza do texto. Isso significa que é na construção da narrativa, na organização dos sintagmas, nas escolhas lexicais, na gradação violenta e dinâmica da novela que Élis, por meio de uma temática horripilante consegue de uma forma ambígua e genial revelar imagens díspares que, entretanto, constroem-se com exímia plasticidade visual: "André Louco pendia da ponta do laço, murcho, a cabeça caída para frente, os braços pendidos. Parecia uma grande catleia sinistra, que se houvesse fanado numa jarra" (p.49). Nessa descrição conseguimos visualizar o quadro patético do Louco em processo de martirização. Nele, tanto a bicheira que o corroia estava morta como ele também que agora continuaria a alimentar o imaginário daquele povo ingênuo. Isso, de "forma demoníaca em uma interioridade símbolo de uma ampla condição de vida" (FRIEDRICH, 1991, p. 75): "André, Santo André Louco, mártir, orai por ele" (p.49). Isso permitiria que continuassem augurando desgraças: "Joana [...] ficou

patética, os olhos esbugalhados, olhando para dentro de si mesma escutando o silêncio. – André Louco evém vindo, - murmurou sinistramente" (p. 49). E, dessa forma, podemos evocar a epígrafe da abertura deste estudo em que Foucault nos alerta que o início da insanidade metal do ser humano se fundamenta na centralização sobre si mesmo e entende como correto tudo que lhe é peculiar, independente de valores morais ou éticos e, no caso de André, a violência e a feiúra social se agregam ao belo e ao justo em uma narrativa inovadora, universal e, sobretudo, instigante.

À guisa de conclusão

André é louco, é pária, é um indivíduo privado de todos os direitos sejam eles religiosos ou sociais e, portanto, excluído da sociedade e aprisionado em sua loucura em contraponto à (in)sanidade social. A sua figura excêntrica, miserável, sofredora, profana e ignara coloca em xeque o caráter sublime do texto literário que deixa de ser "mera expressão de emoções e experiências individuais" (ADORNO, 1983, p. 195), ou seja, de imprimir uma visão romântica e idealizada dos personagens ao ser alçada à condição de relevo no texto bernardiano. Nesse sentido, a novela nos indica uma beleza ambígua, dúbia própria da modernidade cuja definição é controvertida porque possui elementos eternos e ao mesmo tempo circunstanciais.

Ora, se o poeta, para Baudelaire, busca no lixo da sociedade moderna sua "aura" perdida, sua autenticidade original, assim o faz Bernardo Élis cujos passos se cruzam com os do trapeiro, sugerindo na prosa examinada que a modernidade deve se manter sobre o signo da loucura, não como renúncia, mas como uma paixão heróica. Além disso, reduz o tique mundano do dândi a uma careta satânica que perde, assim, o seu encanto e dessa forma, Élis acentua a crueza e o horror da verdade intrínseca do ser humano e equilibra de forma espetacular o "velho com o novo. construindo " uma imagem mitigada, destinada a criar um estranhamento poético, não para negar a situação dramática, mas para acentuá-la pelo contraste com o sentido utópico do que poderia ter sido se fossem outras condições sociais" (TELES, 2002, p. 337). Configura, finalmente, uma verossimilhança às avessas cujo teor foge do estabelecido.

Revela, por fim, na sua prosa, a aflição da alma humana, em um tempo pretérito parado e encadeado de forma linear, o drama no qual todos os (ex)cêntricos precisam

tornar-se heróis tanto para sobreviver quanto para matar ou morrer. Fato observável ao longo da novela desde a captura de André, às vicissitudes pelas quais passa, culminando com sua morte estarrecedora e sua transfiguração em santo. Isso em uma construção que ponteia uma narrativa gradualmente sádica e que hiperbolicamente silencia os personagens que se antes se sentiam socialmente unidos por meio da presença insana de André, por sua posterior martirização e por sua mutação ironicamente necessária aponta a precisão de referências a uma sociedade sem horizontes.

Referências

ABDALA Jr., Benjamin. **Bernardo Élis** seleção de textos, notas, estudos biográficos, histórico e crítico. São Paulo: Abril Educação, 1983.

ACADEMIA GOIANA DE LETRAS Disponível em: <http: academiagoiana de letras.org.br/bernardo-lis-fleury-de campos-curado> Acesso: 23 de julho de 2015.

ADORNO, T. Lírica e sociedade. In: HORKEIMER, M.; HABERMAS, J. **Textos escolhidos.** Tradução de José Lino Grünnewald *et al* 20 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BAUDELAIRE, Charles. **Sobre a modernidade o pintor da vida moderna**. [organizado por Teixeira Coelho]. — Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

BECHARA, Evanildo. Bernardo Élis: apresentação. 3 ed. In: **Seleta**. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas volume I. Tradução: Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1996.

CURADO, Bernardo Élis Fleury de Campos. **Ermos e gerais** 2 ed. Goiânia: OIO, 1955.

_____. **André louco**: contos**.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

CURADO, Maria Eugênia; PINHEIRO, Veralúcia. Cora Coralina e José Godoy Garcia: literatura, pobreza e modernidade. **Hispanista** v. 53 p. 1- 15, Rio de Janeiro, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A história da loucura**. 6 ed. São Paulo:Perspectiva, 2000.

_____. **Os anormais.** 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ELIAS, Norbert. **O processo civilizador.** Vol. 1. São Paulo: Zahar, 1995.

FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da Lírica Moderna.** Tradução de Marise M. Curioni; Dora f. da Silva. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1991.

GOTLIB, Nádia Batella. **Cavando** (uma análise de "A enxada", de Bernardo Élis). Disponível em: <htpp://periódicos.letras.ufmg.br/índex.php/o_eixoea_roda/article>.

Acesso em: 06 set. 2016.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 17 ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

LAPA, José Roberto do Amaral. **Os excluídos**: contribuição à história da pobreza no Brasil. São Paulo: Editora da USP, 2008.

MARCHEZAN, Luiz Gonzaga. (Prefácio) In: **Ermos e gerais.** São Paulo, Martins Fontes, 2005.

PAZ, Ravel Giordano. Nhola, o menino e outros espectros: a poética da desolação de Bernardo Élis. **Nonada** Letras em Revista. Porto Alegre, n.11,p. 91-109, 2008.

PAULA, Éder Mendes de. A construção de André, o louco de Bernardo Élis. In: Anais do Simpósio Nacional do CieAA – **Simpósio Nacional de História e Colóquio da UEG na Escola**. V.2, n.1, 2012.

ROCHLITZ, Rainer. **A filosofia de Walter Benjamin: o desencantamento da arte**. Trad. Maria Elena Ortiz Assumpção. Bauru/SP: EDUSC, 2003.

TELES, Gilberto Mendonça. **Contramargem**: estudos de literatura. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

A orientação artística do livro ilustrado para adultos: uma leitura de *A alquimia dos nós*, de Yêda Schmaltz[1]

Paulo Antônio Vieira Júnior
Doutor em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Atualmente é professor Adjunto I, de Teoria Literária e Literatura Brasileira, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), atuando no Instituto de Estudos do Xingu (IEX), e-mail: pauloantvie@hotmail.com

> a interpretação dos símbolos exerce um papel prático de muito relevo, pois os símbolos representam tentativas naturais para a reconciliação e união dos elementos antagônicos da psique.
> (Carl Gustav Jung)

Para o André Perez, amigo a quem devo diversas reflexões constantes neste estudo.

Resumo

A pesquisa empreende leitura das ilustrações contidas no livro *A alquimia dos nós*, da escritora goiana Yêda Schmaltz. As figuras inseridas na obra da autora constrói um discurso paralelo aos versos, ao mesmo tempo que reafirma pressupostos que a linguagem verbal não consegue expressar. Os quadros distribuídos pelo livro assinalam o processo de emancipação da mulher ocorrido na segunda metade do século XX, estando orientados pela psicanálise de Carl Gustav Jung. A leitura das ilustrações na obra de Yêda Schmaltz toma como arcabouço teórico as formulações de Hugo Friedrich (1978), Octavio Paz (1982), C. G. Jung (2002) e Sophie Van der Linden (2011).

Palavras-chave: Yêda Schmaltz. Ilustrações. Jung.

The artistic orientation of the illustrated book for adults: a reading of *A alquimia dos nós*, from Yêda Schmaltz

Abstract

The research undertakes a reading of the illustrations in the book *A alquimia dos nós*, from Yêda Schmaltz. The figures inserted in the book construct a discurse parallel to the verses, while reaffirming

[1] O presente estudo encontra-se vinculado ao projeto de doutorado *Uma escrita sustentada pela paixão: A poesia erótica de Yêda Schmaltz*, desenvolvido na UFG, sob orientação da Profa. Dra. Solange Fiuza Yokozawa. A pesquisa contou com o financiamento do Programa Reuni/Capes. O texto constitui parte adaptada de um tópico da tese, com acréscimo de reflexões surgidas após a defesa e depósito do trabalho final.

assumptions that verbal language can not express. The pictures distributed by the book indicate the process of emancipation of the woman occurred in the second half of the twentieth century, being guieded by the psychoanalysis of Carl Gustav Jung. This study is based of the theory from Hugo Friedrich (1978), Octavio Paz (1982), C. G. Jung (2002) and Sophie Van der Linden (2011).

Keywords: Yêda Schmaltz, illustrations, Jung.

A ilustração em uma obra literária requer leitura crítica, conforme observa Sophie Van der Linden (2011), em *Para ler o livro ilustrado*, tendo em vista a intersecção entre diferentes códigos discursivos. Esses códigos constroem independentemente dois discursos, mas outro enunciado emana da intersecção deles. A leitura de uma obra ilustrada, na era da estratificação dos saberes, impõe, portanto, um desafio duplo ao crítico: compreender um e outro código e reconhecer a articulação entre discurso textual e enunciado imagético, para enfim, a multiplicidade de sentidos ser concebida dentro de uma perspectiva de orientação artística.

Figura 1: Yêda Schmaltz, por Roosvelt.

A incorporação de imagens ilustrativas às obras de Yêda Schmaltz (1941-2003), não raro, ocorreu dentro de uma proposta consciente que refletia suas habilidades como poeta, como artista plástica, como leitora de psicanálise e como professora de Estética e de História da Arte. Os livros que a autora publicou foram, em geral, objetos de sua atenção não só no âmbito da linguagem verbal, mas na comunicação não-verbal

também, com exceção de *Miserere* (1982), publicado pelo Instituto Nacional do Livro, cujos responsáveis pela coleção Diadorim se encarregaram de selecionar a capa da obra, o que muito desgostou a autora, segundo informação oferecida pela família, pois a ilustração não se comunica com o projeto da escritora. Nesse livro de contos, Yêda foi responsável somente pela foto-gravura que Roosvelt fez de sua imagem (Figura 1). A publicação póstuma, *Noiva da água* (2006), organizada por Luiz Cristino Schmaltz, filho da autora, traz na capa desenho da própria poeta, cuja arte final deveu-se a Eduardo Nery e Mário Yee.

Yêda Schmaltz situa-se na literatura goiana como a mulher que mais publicou obras literárias, um total de 18, sendo 14 de poesia e dois livros de contos. Paralelamente à atividade de escritora, trabalhou como artista plástica, legando à cultura do estado número significativo de quadros que, embora a maioria desconhecidos do público em geral, são merecedores de estudos específicos no âmbito das artes visuais, sobretudo para aferir a representação da mulher e a reconfiguração de personagens mitológicas no projeto estético da artista. Em sua obra madura, que corresponde aos livros *A alquimia dos nós* (1979), *Baco e Anas brasileiras* (1985) e *A ti, Áthis* (1985), Yêda Schmaltz estabeleceu diálogo intersemiótico dos versos com as ilustrações, constituindo um complexo jogo discursivo, objeto de nossa preocupação no presente estudo. Tais obras são norteadas por princípios distintos, o que torna necessário, por ora, limitar nossas considerações ao livro *A alquimia dos nós*. *Baco e Anas brasileiras* exige outra perspectiva de abordagem e leitura específica sobre os modos de apropriação das gravuras de Henrique Alvim Corrêa.

A ilustração em uma obra literária constitui um fator interessante porque o uso de diferentes códigos linguísticos na construção da comunicação poética favorece e enriquece o jogo de significados. A ilustração vem apoiar, afirmar, codizer e revelar questões que a escrita não faz. Por isso, a imagem ilustrativa de uma obra assume função estética ao favorecer a fantasia e o jogo comunicativo. O ilustrador é um intérprete ao mesmo tempo que um coautor da obra escrita, mesmo que o desenho anteceda o texto, como é o caso da maioria das figuras que Yêda inseriu em seus livros.

Figura 2: Ilustração da primeira parte de *A alquimia dos nós*.

A ilustração de obras literárias é algo que remonta a tempos imemoriais na história das civilizações ocidentais, mas com a proliferação das obras infanto-juvenis, no final do século XX, a presença de imagens ilustrativas se tornou mais constante do que em outras épocas. Tal artifício tem por objetivo favorecer o interesse e a imaginação da criança. Embora a origem do livro ilustrado seja indefinida, pode-se perceber nos desenhos legados por sociedades primitivas um anseio de estabelecer comunicação, sob tratamento estético, antecedendo a escrita. O desenho parece ter dado origem ao código escrito e ambos tiveram preocupação artística em sua origem. Ao que tudo indica, a separação entre escrita e desenho ocorreu quando da proliferação dos códigos de escrita nas sociedades, sobretudo, ocidental e europeia.

Ainda hoje em tribos indígenas no interior do Brasil é possível perceber forte presença da comunicação estabelecida por sinais, desenhos e ilustrações que integram o repertório ou a cosmologia cultural desses povos. A maioria dessas comunidades são ágrafas e possuem uma concepção que não distingue manifestações artísticas e ritos religiosos, diferentemente da compartimentação dos saberes constante nas sociedades de raiz europeia e sistema capitalista. Jung (2002, p. 45) observa que "no mundo primitivo, as coisas não têm fronteiras tão rígidas como as das nossas sociedades 'racionais'". Entre os indígenas, arte e religião se integram e comumente é demarcada e transmitida por desenhos que adornam os corpos dos indivíduos e os espaços onde residem. A unidade essencial das artes em comunidades indígenas e sociedades da

antiguidade demonstra que, em sua origem, o signo se liga ao desenho, consequentemente, a ilustração à linguagem verbal.

Uma observação apressada tende a conceber que em obras direcionadas ao público adulto, e na literatura canonizada, a presença de ilustrações é menos recorrente. Entretanto, pode-se começar citando exemplos isolados como os desenhos de Candido Portinari para as capas das obras de Jorge Amado, as gravuras de Raul Pompéia no interior de seu romance, *O Ateneu*, as caricaturas de Millôr Fernandes para algumas de suas obras e traduções; a literatura obscena de Hilda Hilst trouxe ilustrações, como *Bufólicas*, com desenhos de Jaguar, *O caderno rosa de Lori Lamby*, ilustrado por Millôr, *Contos d'escárnio - textos grotescos*, desenhos de Laura Teixeira e *Cartas de um sedutor*, ilustrações de Veridiana Scarpelli[2]. No âmbito da literatura universal, são vastamente conhecidas as ilustrações de Gustave Doré para a *Divina comédia*, de Dante Alighieri; também Henrique Alvim Corrêa ilustrou a edição belga de *A guerra dos mundos*, de H. G. Wells, em 1906, o que tornou seu trabalho conhecido em boa parte da Europa. O *Cancioneiro*, de Francesco Petrarca, traduzido no Brasil por José Clemente Pozenato, encontra-se com ilustrações de Enio Squeff.

A lista, portanto, é extensa e confirma a presença do desenho em obras direcionadas ao público adulto. Forçoso se faz, então, considerar que a origem da ilustração de obras literárias remonta à produção direcionada a adultos. Uma combinação de novas formas de perceber a criança, procedimentos pedagógicos modernos na formação de jovens e crianças, tecnologia adequada e a exploração do mercado editorial de um filão em franca expansão, aliaram-se, na segunda metade do século XX, de modo a identificar a obra literária ilustrada direcionando-se ao público infantil.

[2] Tais obras foram republicadas sob o título *Pornochic*, em 2014, contendo as ilustrações mencionadas.

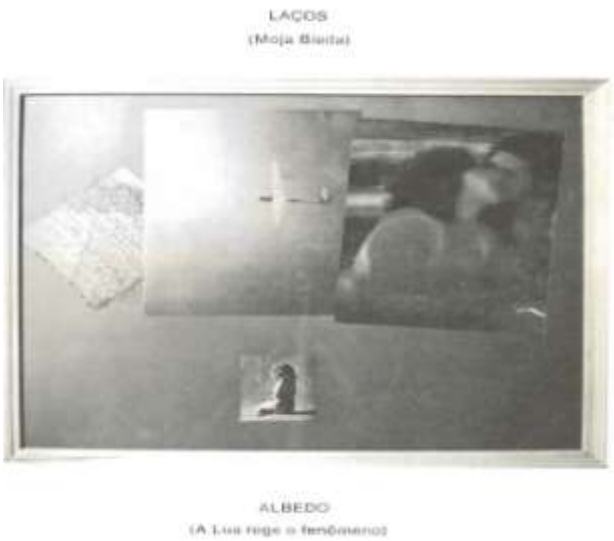


Figura 3: Ilustração que abre a segunda parte de *A alquimia dos nós*.

Inobstante a ilustração remontar a uma longa tradição que identifica analogias entre imagem pictórica e imagem poética, a grande maioria das obras destinadas a adultos, na contemporaneidade, não trazem ilustrações e, ao trazê-las, não raro são desprezadas pelo público leitor e pela crítica especializada de literatura. Prova disso é a grande quantidade de estudos empreendendo a leitura de obras ilustradas destinadas às crianças e o número reduzido de pesquisas que avaliam e consideram a ilustração da literatura para adultos. Relevante também é o número de ilustradores de obras infantis e a grande quantidade de livros ilustrados para crianças atualmente disponíveis no mercado. Isso não significa que os artistas da modernidade não laçaram mão de tais recursos intersemióticos; ao contrário, muitos lançaram mão de novas formas de cumplicidade discursiva com o leitor, sendo a ilustração uma delas. Ocorre que, a indústria da obra infanto-juvenil suplantou a produção ilustrada para adultos e, de alguma forma, tirou a legitimidade dessa produção, isto é, para o senso comum, uma obra ilustrada constitui um trabalho "menos sério" do que um livro de aspecto "sisudo". Esse preconceito desestimulou a articulação texto-imagem, entretanto, uma reflexão mais detida aponta para uma tendência, desde Baudelaire, para um acirrado diálogo interartístico e uma sofisticada absorção da literatura do século XX de diferentes expressões artísticas, fenômeno que se processou de diversos modos.

Hugo Friedriech (1978) percebeu, em *Estrutura da lírica moderna*, que a modernidade empreendeu uma aproximação de artistas que cultuavam artes diferentes. Ao estreitamento das relações interpessoais sucedeu uma unidade estrutural. O caso mais representativo, apontado pelo autor, é justamente a lírica e a pintura que comungaram de princípios análogos:

> A unidade estrutural da poesia moderna [...] é, portanto, uma unidade estrutural de toda a arte moderna em geral. Assim se explicam as analogias estilísticas entre a lírica, a pintura e também a música. Uma confirmação apenas externa, e todavia importante, de tudo isto, é o intenso contato pessoal entre pintores e poetas durante toda a época aqui descrita, desde as relações de amizade entre Baudelaire e Delacroix até o grupo Henri Rousseau, Apollinaire, Max Jacob, Picasso, Braque, e mesmo a amizade entre García Lorca e Salvador Dalí. Escritos programáticos de pintores e músicos valem-se das ideias e terminologias dos programas literários e vice-versa. Em outra época, Diderot havia chegado a noções revolucionárias partindo da análise da pintura. Tendo em conta as relações que desde então têm surgido, este fato se destaca como um pressentimento da unidade estrutural que serve de base às audácias poéticas e artísticas da poesia moderna. (FRIEDRICH, 1978, p. 144).

Essa aproximação entre pintura e poesia não é, entretanto, apanágio somente das obras da modernidade, o Renascentismo também valorizou essa aproximação entre as artes. Marcel Brion (1985, p. 199) informa que Ticiano (1490-1576) tomava o termo poesia como sinônimo de "criação":

> Quando Ticiano informava os seus correspondentes acerca do envio ou do estado de acabamento de um quadro que tinha pintado ou que estava ainda a pintar para eles, designava as obras de carácter mitológico pelo termo de "poesias" e não de "histórias", como era costume na época. (BRION, 1985, p. 199).

Essa parece ser uma concepção da qual Yêda Schmaltz comungava, devido à perspectiva assumida em seus livros através do diálogo entre linguagem verbal e linguagem não verbal, especialmente em obras pautadas sobre o lastro mitológico. O silêncio da crítica literária acerca da obra literária para adultos que contém ilustração, pode decorrer, portanto, das dificuldades implicadas no ato da leitura desse gênero, uma vez que os temas abordados e as figuras distribuídas pelas páginas parecem se ignorar e se relacionar do ponto de vista formal e discursivo, requerendo um intenso trabalho interpretativo de reconstrução do vínculo. Ler a obra ilustrada implica em

percebê-la como um todo coeso, sendo ao mesmo tempo "criação", "poesia" conforme considerou Ticiano.

Octavio Paz (1985, p. 27) notou, por sua vez, que as artes se ligam à poesia por ser o artista um hábil criador de imagens. Assim, "o estranho poder de suscitarem no ouvinte ou no espectador constelações de imagens, transforma em poemas todas as obras de arte". Adiante, ainda explica o autor:

> Nada impede que sejam consideradas poemas as obras plásticas e musicais, desde que satisfaçam as duas características assinaladas: de um lado, fazerem regressar seus materiais ao que são – matéria resplandecente ou opaca – e assim se negarem ao mundo da utilidade; de outro, transformarem-se em imagens e desse modo se converterem numa forma peculiar de comunicação. Sem deixar de ser linguagem – sentido e transmissão do sentido – o poema é algo que está mais além da linguagem. Mas isso que está mais além da linguagem só pode ser conseguido através da linguagem. Um quadro será poema se for algo mais que linguagem pictórica. (PAZ, 1982, p. 27).

Dentro dessa perspectiva, Ticiano entendia que ser um grande pintor era ser um grande poeta, por transcender os limites da linguagem de sua arte, algo que é também previsto pelo autor de *O arco e a lira*. Desse modo, as diversas expressões artísticas se vinculam na produção de imagens e pela discursividade construída por metáforas, numa tentativa de revelar o mundo e a humanidade.

Figura 4: Capa e quarta capa de *A alquimia dos nós*.

A alquimia dos nós estabelece já na imagem de capa (Figura 4) complexa discursividade, através da imagem com colagens de obras renascentistas em que se destaca o quadro *As três idades do homem* (Figura 5), de Ticiano. O quadro de Ticiano recuperado na capa apresenta um casal em ambiente bucólico, paralelamente aos enamorados dormem dois anjos e um terceiro apoia-se sobre eles na tentativa de subir em uma árvore morta. Ao fundo, um calvo ancião de longa barba branca contempla duas caveiras. Os amantes miram os olhos um do outro, indicando certo magnetismo erótico estabelecido entre eles. A moça loira encontra-se vestida com trajes típicos da época renascentista, enquanto o rapaz encontra-se completamente nu, com a genitália displicentemente coberta por um tecido envelhecido. A moça, enquanto contempla o amante, segura com uma mão a flauta direcionada para sua boca, e com a outra mão uma flauta posicionada abaixo do umbigo do rapaz.

Sophie Van der Linden (2011, p. 57) observa que "a capa constitui antes de mais nada um dos espaços determinantes em que se estabelece o pacto da leitura", pois cria expectativas no leitor. Capa e título orientam a leitura, por anteciparem o conteúdo. No livro de Yêda, capa e título antecipam a temática erótica, a analogia com o passado e a correspondência com a ciência alquímica, constante nos versos que integram a obra. O título, *A alquimia dos nós*, se coaduna com o quadro de Ticiano, pois o que se entrevê é a imagem de dois sujeitos envolvidos eroticamente, cada um deles parece ser oriundo de um ambiente distinto, o que não impede a união. A capa, portanto, assim como o título da obra, indica alquimia artística e erótica. Elementos opostos como amor e morte são conjugados para enfim apresentar uma imagem final que é o percurso natural da vida humana. O título do quadro de Ticiano tende a indicar a inocência na infância, a juventude com seu consequente envolvimento erótico, e a velhice apontando para a morte (através das imagens das caveiras e a árvore morta). O casal, em primeiro plano, sugere envolvimento erótico por várias razões: os olhos que se contemplam de forma recíproca, a nudez do rapaz, e as duas flautas que a moça segura gerando um duplo sentido. A flauta levada à boca indica a função pragmática do artefato, emitir sons por meio da instrumentalização do sopro. O aspecto cilíndrico (fálico) do objeto, posicionado como se emanasse do rapaz em direção à moça outorga um caráter sexual à imagem, por aludir ao órgão peniano. O rapaz que jaz sentado na imagem evoca uma

figura da antiguidade devido à sua nudez (vastamente cultuada nas esculturas legadas por Grécia e Roma), pelos contornos de sua musculatura, e pelo ambiente em que se encontra, indicando um tempo primitivo, ligado à natureza.

No segundo plano do quadro de Ticiano, as três crianças apresentam formas angelicais, uma delas possui evidentemente asas de anjos, as outras duas, que dormem sobre a grama, assemelham-se a anjos devido aos contornos arredondados que tipificam tais figuras nas obras do Renascimento. O anjo de asas utiliza-se dos outros dois na tentativa de subir em uma árvore morta, essa novamente um símbolo fálico. Esse segundo plano faz alusão aos domínios do erotismo, também, devido à constituição tomada pela árvore ao indicar, como a flauta, ereção peniana, e por uma das crianças retomar os mitos de Eros e Cupido.

Figura 5: *As três idades do homem*, de Ticiano.

O terceiro plano da pintura aponta para a morte, evidenciando a relação Eros e Tânatos, asseverada em diversos momentos por Georges Bataille (1989) em seu estudo sobre *O erotismo*. Bataille aponta a relação paradoxal entre amor e morte por entender que o erotismo é dominado pela fascinação da morte. As ligações do erotismo com a morte se dão em diversos sentidos: a reprodução em seres sexuados e assexuados sinaliza a morte dos reprodutores, o erotismo como a morte e o sacrifício é motivado por uma violência essencialmente humana, a paixão invoca o desejo de matar ou o suicídio, o desejo de matar equivale à fome sexual no erotismo e, na morte, assim como na paixão, o indivíduo experiencia a perda de si; logo, erotismo e morte são promessas de reestabelecimento da continuidade do ser e, por isso, se equivalem.

O quadro de Ticiano, enfim, recuperado na obra de Yêda, aponta para a passagem natural da vida humana pela terra e para a relação compulsória e intrínseca que a humanidade mantém com o erotismo e a morte. A árvore morta figurando como símbolo fálico intensifica essas inter-relações. A escolha de tal quadro, assim, não foi uma alternativa fortuita. O erotismo, sua relação com a morte, a volta ao passado clássico são temas centrais da primeira divisão do livro de Yêda Schmaltz, "Fios (O livro de Penélope)". O quadro de Ticiano sofre interferências da autora através de um processo de bricolagem que conjuga diferentes imagens, na capa e na quarta capa do livro, sendo a do artista renascentista a que permanece mais evidente.

Merece ser aventado, ainda, que Yêda Schmaltz detinha especial apreço por obras renascentistas e, assim como os artistas italianos, valorizou a cultura greco-romana e empregou esse patrimônio na construção de sua voz lírica.

Ao abrir o livro *A alquimia dos nós*, o leitor verifica uma série de referências alquímicas, filosóficas, psicanalíticas e, enfim, literárias, constituídas através do *corpus* epigráfico. Finalmente, encontram-se referências a Homero e às personagens de sua epopeia, Penélope e Ulisses, reinventadas na obra yediana. Uma página, antecedendo o último grupo de epígrafes, anuncia a primeira seção do livro, intitulada "Fios (O livro de Penélope)", contendo um quadro no centro da página 19 (Figura 2), dentro dele há a fotografia de uma mulher com chapéu e vestido de mangas longas e babados, estando com o rosto semi-encoberto e à sua frente, posicionado dentro do quadro, mas fora da fotografia, um tapete ou artefato tal que. Essa ilustração parece aludir à própria condição da Penélope homérica, reprimida, silenciada e idealizada, condicionada ao trabalho da tecelã. Os poemas surgidos a partir da página 23 assumem a *persona* de Penélope, sendo característico dessa atualização a progressiva emancipação da voz lírica em relação ao esposo que está distante.

Para ler as ilustrações de *A alquimia dos nós*, faz-se necessário considerar a psicanálise junguiana, sobretudo porque as figuras que aparecem seguindo as seções do livro se aproveitam da noção de desenvolvimento psíquico, equivalendo aos princípios da alquimia, conforme proposto por Carl Gustav Jung (1875-1961). O livro é divido em seis partes, no sumário essas partes aparecem em duas colunas numeradas, assimilando as partes nomeadas de "Fios", "Laços", "Redeas", "Cordas", "____" e "Arre-mate" aos

estágios alquímicos Nigredo, Albedo, Rubedo, Albedo-Rubedo, Pedra Filosofal e Nigredo. Note-se que, a quinta seção não é nomeada, apresentando um traço que indica silêncio sobre os mistérios da pedra filosofal, além disso, o processo de amadurecimento da psique é considerado dentro de uma ordem circular, não linear.

A maioria das ilustrações contidas no interior de *A alquimia dos nós* são de imagens fotográficas e símbolos da alquimia que, juntamente com a imagem da capa, indica analogia e diálogo paradoxal entre a antiguidade e a época moderna. Exemplo disso são as figuras apresentadas logo após o poema final da primeira parte, assinalando a abertura de "Laços" (Figura 3). Na ilustração em preto e branco percebe-se a presença de um tapete, a fotografia de um avião, a imagem de um casal de amantes se beijando e uma foto de Leila Diniz nua, na parte inferior do quadro. De fato, essas imagens integram um quadro, dado a disposição delas na página e a moldura que as cercam. Juntas, (re)constroem o percurso da voz lírica assimilada à heroína Penélope, aludida pelo tapete, e asseveram o processo de modernização pelo qual passou a personagem homérica no interior da obra lírica. Opõe-se paradoxalmente a essa ilustração a que está posicionada na abertura de "Fios (O livro de Penélope)" (Figura 2), representando uma mulher silenciada e idealizada.

Diferentemente do que faz em *Baco e Anas brasileiras*, a autora não oferece, nessa obra, os créditos das ilustrações. Assim, algumas fotografias e desenhos presentes no interior de *A alquimia dos nós* chamam a atenção devido a seu caráter visual dialogando sugestivamente com as divisões do livro onde estão situadas, mas se torna difícil determinar a procedência original de todas elas. Isso talvez ocorra porque a autora retirou muitas fotografias da imprensa livre, a exemplo da fotografia de Leila Diniz (Figura 3). Tal aspecto pode convergir com a proposta da obra, desenvolvida a partir de pressupostos da alquimia, ciência que trabalhava por transmutar objetos diversos em um produto final totalmente distinto das matérias iniciais. Na justaposição de imagens de épocas distintas, encontra-se a sugestão de que a volta ao passado contribuiu para a representação de uma nova conjuntura para a mulher moderna. Paralelamente a isso, a autora repensa a criação artística na era moderna, pois os quadros que integram o livro, embora "fabricados" a partir de um material datável e pragmático, como a fotografia da

imprensa e os anúncios comerciais, assumem outra perspectiva discursiva e adquirem autoria.

É significativa a inclusão de fotografias no livro, porque como lembra Aniela Jaffé (2002, p. 268) a fotografia assumiu a representação da realidade, outrora domínio da pintura e da escultura. O trabalho de bricolagem empreendido por Yêda Schmaltz, entretanto, opõe-se à representação direta da realidade, pois as figuras se misturam perdendo o vínculo com a publicação de origem, situando-se num espaço semovente. Paradoxalmente, a pintura de Ticiano na capa do livro se opõe e se coaduna com as ilustrações no interior do livro. Primeiro porque as fotografias são todas colocadas dentro de um quadro; além disso, o livro e suas ilustrações assumem perspectivas renascentistas, encontrando no passado analogias e formas de interpretar o presente.

O Renascimento, segundo Aniella Jaffé (2002, p. 244), "[r]edescobriu as belezas do corpo e da natureza", assim "a arte tornou-se mais realista e mais sensual". O princípio renascentista de uma arte sensorial, caracterizada pelo fascínio pela terra e pela natureza determinou os rumos da arte visual nos cinco séculos seguintes. Tais pressupostos se manifestam em *A alquimia dos nós* em diversos aspectos, nos versos e nas ilustrações. O corpo, sob tratamento sensual, surge desde o primeiro poema da primeira parte, intitulado "As núpcias", indicando a primeira noite do enlace amoroso de Penélope e Ulisses:

> [...]
> Te recebo com assentimento,
> hóspede do meu corpo,
> porque desejo dar-me
> e por tua causa
> se enriquece a minha carne.
> [...]
>
> O corpo do meu amado
> é o próprio corpo de Deus
> que me penetra fundo,
> que me possui a alma
> e me devolve a infância.
> (SCHMALTZ, 1979, p. 23-24).

A voz lírica do poema assume a *persona* de Penélope, o que é indiciado pelo título da primeira parte, "Fios (O livro de Penélope)", pela epígrafe que abre o poema,

retirada de Homero, e pelo eixo fabular da seção que recupera o enredo da heroína homérica. Ocorre que, a dicção dos versos retoma a Sulamita do *Cântico* bíblico ("o corpo do meu amado") e de Santa Teresa D'Ávila ("o próprio corpo de Deus/ que me penetra fundo"). Essas estratégias de estabelecimento de analogia com o passado artístico e a própria sensualidade divisada nos versos situa-se na obra yediana como herança renascentista, o que já está prenunciado na capa do livro.

A inserção da voz de Sulamita nos poemas do livro é significativa, ainda, por ser a personagem bíblica uma imagem arquetípica da maturidade psíquica. Entende-se aqui o arquétipo de acordo com a formulação de Jolande Jacobi (2002, p. 304), uma "herança comum de padrões de comportamento emocional e intelectual". A voz de Sulamita estaria, desse modo, atravessando *A alquimia dos nós* como lampejo da maturidade psíquica, pois "[o] Dr. Jung identifica o aparecimento de uma voz num sonho como uma intervenção do *self*" (JACOBI, 2002, p. 280). Sulamita é a primeira locutora do *Cântico dos Cânticos*, comunica enfaticamente a paixão pelo homem amado, a ele se equipara na dicção, ousadia e complexidade de seu discurso e não se furta a comunicar seus anseios eróticos.

A segunda parte do livro ("Laços") corresponde ao *albedo* do estágio alquímico, equivalente à *anima*; enquanto a terceira seção constitui o processo de desenvolvimento das características do masculino, equivalente ao *animus*. Cumprida essa etapa, a quarta parte trabalha pela associação do masculino e do feminino.

A quinta parte do livro apresenta o desenvolvimento pleno do *self*, o encontro da pedra filosofal. Ilustra esse estágio um quadro (Figura 6) que associa três imagens, a capa de *A alquimia dos nós*, a fotografia de uma mulher do final do século XX com biquíni e ao fundo o desenho de uma mulher que não pode ser totalmente divisado, mas que parece ser pertencente a um passado distante. O quadro se forma através de um jogo de bricolagem que associa imagens que se opõem, ao mesmo tempo que constitui instante de autorreflexão da obra. A metalinguagem é vastamente praticada nos poemas do livro, os achados mais interessantes dessa atitude consciente da poeta se encontram na primeira parte, quando a atividade do verso é assimilado ao trabalho da tecelã, o que leva a voz lírica a se reconhecer no poema e no verso divisar seu próprio corpo : "Este tecido é a própria/ tecedeira" (SCHMALTZ, 1979, p. 45). A tomada de

consciência artística, portanto, equivale à tomada de consciência do corpo feminino, exaltação narcísica desse mesmo corpo, em busca de sua emancipação: "Esse é meu corpo. / Encontrei-o em beleza, / fenda e inteireza/ - imagem no espelho/ em negativo" (SCHMALTZ, 1979, p. 61).

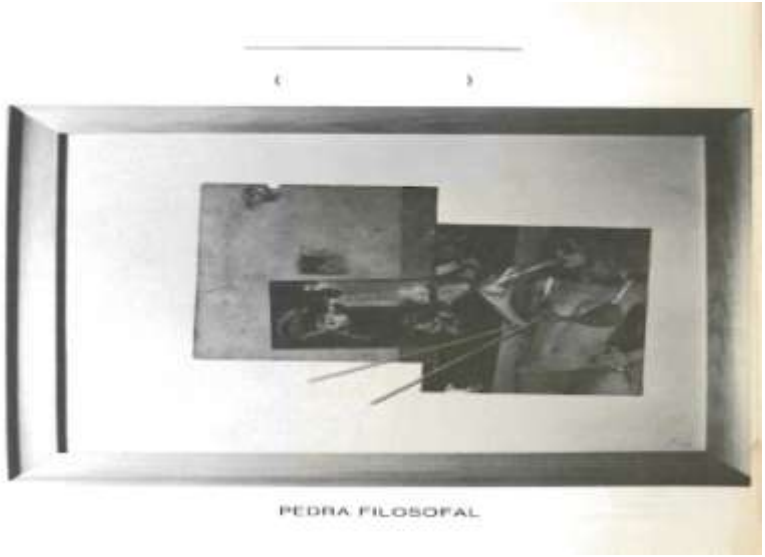


Figura 6: Ilustração que abre a quinta parte ("Pedra filosofal"), de *A alquimia dos nós*.

A mulher de biquíni que aparece de óculos escuros e tomando refrigerante por canudinhos constitui uma figura paradoxal no interior da obra, pois ao mesmo tempo que indica emancipação feminina, isto é, se opõe à imagem da mulher no quadro que abre o livro (Figura 2), indica objetificação do corpo feminino, uma vez que a moça de biquíni parece ter o corpo exaustivamente explorado pela propaganda na qual se encontrava originalmente inserida. É comum a partir dos anos 1970 o uso do corpo seminu da mulher para vender mercadorias que nem sempre se ligam à nudez desse corpo, como cervejas, refrigerantes, óculos escuros e quejandos. Com isso, o próprio corpo feminino aparece como mercadoria. Desse modo, a poeta parece considerar o caráter incongruente da emancipação feminina e do desenvolvimento psíquico, pois embora ocorra avanços, é possível verificar retrocessos, tornando a busca pelo *opus alquímico*, pela totalidade psíquica, um movimento constante e circular.

Sophie Van der Linden (2011) alerta para o fato de que as figuras não são independentes no interior de um livro, elas estão vinculadas entre si, constituindo outra narrativa, outro discurso paralelo ao discurso verbal. As ilustrações de *A alquimia dos*

nós parecem não estar relacionadas, no entanto, há um encadeamento delas, uma sequência ou organização tabular refletindo a psicanálise junguiana. Uma observação mais detida sugere, inclusive, que as ilustrações recuperam as noções desenvolvidas pela Dra. M. –L von Franz (2002, p. 184-185) sobre as etapas de desenvolvimento da *anima*, correspondendo a quatro estágios: do relacionamento instintivo e biológico; da mulher romântica, estética e sexual; do amor espiritual; e, da sabedoria que transcende a pureza e a santidade. Eva, Helena, a Virgem Maria e Sulamita são, respectivamente, apontadas na psicanálise junguiana símbolos desses estágios. Nesse sentido, as mulheres representadas nas ilustrações aqui numeradas como Figuras 2, 3, 6 e 8, são imagens arquetípicas desses quatro estágios, enquanto a Figura 8 estaria sintetizando duas etapas do desenvolvimento da anima: a mulher primitiva e a mulher emancipada. A ilustração final do livro seria responsável, ainda, por reafirmar o sentido circular assumido na obra,

A ilustração final de *A alquimia dos nós* (Figura 7), posicionada na abertura de "Arre-mate (Nó Górdio)", parece refletir a noção constante no livro que considera o sentido circular da maturação psíquica e da emancipação feminina, algo também realizado com o poema "Bicho de seda", situado em dois momentos, na abertura e no final da obra. No quadro encontra-se a fotografia de duas mulheres, uma delas trazendo fisionomia típica da mulher de classe média dos grandes centros urbanos do Brasil dos anos 1970, branca, bem maquiada e bem penteada; ao lado está a foto de uma indígena ou de uma figura feminina oriunda de comunidades alijadas da esfera citadina. Essas duas imagens que emergem de um fundo negro revelam o confronto entre o novo e o velho, mas parece ser considerado nessa inserção paradoxal, também, a multiplicidade e diversidade das mulheres inseridas em diferentes contextos socioculturais. Por isso, nessa ilustração há indícios de que sua representação converge com o poema que encerra essa parte do livro, subintitulado "(As Penélopes atuais)". Assim, pode-se considerar que "As Penélopes atuais", atravessando o processo de emancipação identitária, são provenientes de diferentes classes, culturas e situações econômicas.

O fundo negro é significativo por circundar as imagens de certo mistério. A cor negra simboliza a sombra, o tenebroso, é uma personificação do inconsciente, conforme esclarece Jolande Jacobi (2002, p. 300). A ilustração final do livro indica, portanto, que o

desenvolvimento psíquico é constante, complexo e cercado de mistério, mas pode simbolizar igualmente o esforço humano para chegar a um centro que una os contrários, elimine as dissensões. É interessante notar que as figuras no interior do livro aparecem todas em preto e branco, o que as torna menos visível, o que pode ser interpretado como personificação do mundo inconsciente e do universo onírico.

Figura 7: Foto-montagem na abertura da última parte de *A alquimia dos nós*.

A iconografia na obra de Yêda Schmaltz parece constituir um modo de distração, da autora e do leitor, porque desvia a atenção do texto verbal, portanto, indicia resistência, à maneira do que ocorre na profundidade dos versos que reinventam o mito de Penélope e questionam posicionamentos androcêntricos. Octavio Paz (1982, p. 46) notou que "[u]m homem que se distrai nega o mundo moderno", porque o "distraído se pergunta: o que há do outro lado da vigília e da razão? A distração quer dizer atração pelo reverso deste mundo". A estratégia de eleger um modelo ideal no passado e transplantá-lo para sua época e, nele, empreender mudanças profundas, como ocorre com a figura de Penélope, transformada em personagem central da odisseia lírica da autora goiana, apresenta-se como um símbolo de resistência aos valores correntes em sua época, traço de modernidade na poesia yediana, uma vez que "[a] poesia é um alimento que a burguesia – como classe – tem sido incapaz de digerir [...]. A poesia moderna se converteu no alimento dos dissidentes e desterrados do mundo burguês. Uma poesia em rebelião corresponde a uma sociedade dividida" (PAZ, 1982, p. 48).

Essa dissidência é vastamente praticada por Yêda Schmaltz em sua obra madura. Em *A alquimia dos nós* através da emancipação identitária de Penélope, que ao conhecer seu corpo passa a conhecer a si mesma e libertar-se da dependência física e emocional de Ulisses. Em *Baco e Anas brasileiras* a autora subverte, pelo erotismo fescenino, funções e estigmas que condicionam a mulher ao lar. Enquanto em *A ti, Áthis*, Yêda subverte a divisão de gênero (masculino e feminino) e a noção de propriedade intelectual ao praticar o poema-colagem.

A distração que percebemos decorre do modo como as ilustrações são distribuídas no livro, pois somente um trabalho hermenêutico reconhece o vínculo delas com a obra. Isso indica, além de um traço de resistência simbólica, valorização do mundo inconsciente. Yêda Schmaltz assume a perspectiva de Jung de que o processo de individuação é realizado quando consciente e inconsciente aprendem a viver harmonicamente.

Figura 8: ilustração de "Cordas".

Desse modo, as ilustrações de *A alquimia dos nós* situam-se como sinais, significados simbólicos que revelam a emancipação da mulher da segunda metade do século XX. A autora participa da percepção de Jung (2002, p. 21) de que "uma palavra ou uma imagem é simbólica quando implica alguma coisa além do seu significado manifesto e imediato. Esta palavra ou esta imagem têm um aspecto 'inconsciente' mais amplo, que nunca é precisamente definido ou de todo explicado". A ilustração surge

como um símbolo que representa conceitos que nosso consciente não pode compreender integralmente e que a linguagem verbal não pode expressar.

O uso de ilustrações na obra yediana assimila, assim, a perspectiva junguiana do processo da individuação, tornando-se um símbolo representativo da tentativa de reconciliação das divisões do universo humano. Reconciliação dos elementos antagônicos da pisque, dos polos masculino e feminino e das dissensões no interior da sociedade moderna. Tais aspectos ficam evidenciados na gravura que consta na página 121 (Figura 8) do livro, presente também em *O homem e seus símbolos*, de Jung (2002, p. 69), que simboliza a união dos elementos masculino e feminino. A figura encontra-se justamente na quarta parte de *A alquimia dos nós*, intitulada "Cordas (Poemas de Paraúna)", subintitulada "Albedo + Rubedo (Unem-se os opostos, vermelho e branco)". O casal representa reconciliação rumo à totalidade. Os símbolos de totalidade, por sua vez, são elementos frequentes na obra da autora.

Darcy França Denófrio (1991, p. 06-07) interpreta essa ilustração como representação das "bodas alquímicas, com os seus símbolos esotéricos [...], dissolução dos complexos, incorporação do *animus* ou *anima*". Nessa leitura, a gravura estaria refletindo o processo de autoconhecimento de Penélope, seu esforço final de integração do *animus*. Na gravura (Figura 8), a mulher está ligada à lua, símbolo do feminino e da passividade, enquanto o homem liga-se ao sol, símbolo do masculino e da racionalidade. A reconciliação dos polos se dá pela intersecção das rosas e a interferência da pomba, que parecem simbolizar o amor unindo o casal. O amor figura como o elemento que une os contrários e estabelece a coesão, encaminhando a psique humana para o androginato. Entretanto, a separação permanece, mas convive amistosamente. Tais símbolos convergem com o processo de desenvolvimento da personagem Penélope, ocorrido nos poemas que integram, sobretudo, a primeira parte do livro. Quando Ulisses retorna, após longos anos fora de casa, a voz lírica que no recesso doméstico passou pelo crescimento psíquico, vê o amante "miúdo", "pequeno", "mais sem significado/ que o menor dos pretendentes" (SCHMALTZ, 1979, p. 66). Isso indica a distinção da Penélope yediana em relação ao mito grego, pois a emancipação da heroína direciona ela à percepção de que somente o amor pode ser o vínculo que a

liga ao esposo, não mais a dependência e submissão que caracterizou a mulher inserida em sociedades patricarcais.

Conforme lembra M. von Franz (2002), a pedra, forma circular, é símbolo de totalidade. O encarte que acompanha *A alquimia dos nós* contém fotografias da natureza exótica da cidade do interior de Goiás, Paraúna. Tais fotos valorizam as pedras e formações rochosas da cidade. Essas inserções evocam o princípio junguiano segundo o qual "o nosso inconsciente também está sintonizado com o nosso meio ambiente", e que "mesmo na matéria dita 'inanimada' existe um princípio de ordenação espiritual em funcionamento" (FRANZ, 2002, p. 207-208). Yêda considera a circularidade do crescimento psíquico através dos símbolos apresentados no encarte, na ilustração (Figura 6) e no poema "Ouro", que termina afirmando que o importante é "a busca incessante" da Pedra Filosofal. A pedra simboliza, ainda, nesse contexto, estabilidade do crescimento psíquico e projeção das forças psíquicas sobre o exterior. O que indica isso são as fotografias no encarte com as formações rochosas de Paraúna, sobretudo da região da Ponte de Pedra, que se assemelham a animais e objetos (Pedra do Cálice, As Muralhas, Pato e Sapato), pois, na psicanálise junguiana, "[a] animização da pedra é explicada como a projeção de um conteúdo mais ou menos preciso do inconsciente sobre a pedra" (JAFFÉ, 202, p. 234). Esse simbolismo incorre no reconhecimento das pedras e rochas como elementos místicos, que estabelecem a atmosfera de mistério, algo asseverado pela poeta, em nota na página 147 do livro.

Aniela Jaffé (2002, p. 232-233) informa que a pedra é reconhecida em diversas culturas como mediadora entre deuses e humanos, corporificando espíritos divinos, a exemplo da história do sonho de Jacó, no Velho Testamento, e da escolha de Pedro, no Novo Testamento, como pedra sobre a qual se localiza o cristianismo. Tais elementos, na obra yediana, situam o crescimento psíquico de Penélope, que passa pela experiência mística como parte do processo de seu crescimento identitário.

À guisa de conclusão, porém sem considerar findas as leituras sobre a iconografia na obra da autora, vale a pena notar a inserção das figuras em quadros ou molduras. A moldura tende a assimilar a ilustração a uma tela e reafirmar o caráter artístico da ilustração e, concomitantemente, da fotografia. Todas as ilustrações de *A alquimia dos nós* se situam dentro de uma moldura, formulam quadros artísticos. Esses

quadros constituem um discurso que alcança, no livro, *status* artístico. Ocorre que esse tratamento artístico não se desvincula da realidade. Sintomático disso é a inserção que a autora realizou, na obra, de uma fotografia dela própria, localizada na segunda página do livro. A foto, da formatura da escritora, em Direito, nos anos 1960, cria uma disparidade em relação ao uso de máscaras e ao livre curso da imaginação nos poemas constantes na obra. A voz lírica que emana dos versos é, predominantemente, atribuída à personagem mítica Penélope, com inserções de *flashes* da autora, a exemplo do poema que abre o livro: "Esse bicho de seda (o amor)./ Esse bicho de Yêda (a poesia)" (SCHMALTZ, 1989, p. 17). Assim, o eu cabotino ironicamente cede espaço para o eu empírico da autora, indicando que o processo de despersonalização funciona como estratégia para dar voz ao eu. Note-se, ainda, que as ilustrações no desenvolvimento do livro não se vinculam à imagem de Penélope, nem à realidade empírica da autora. Isso pode indicar anseio da poeta em apreender a realidade em sua completude, traço de desrealização, princípio caro aos artistas modernos, para melhor refletir essa realidade. Portanto, o uso que Yêda Schmaltz faz das ilustrações no interior de sua obra ocorre de forma estratégica, lúdica, premeditada, contribuindo para adensar os sentidos de sua produção, que propõe novos modos de repensar as relações e as ideologias de seu meio, algo que em muito se aproxima do discurso verbal criado pela autora.

Referências

BATAILLE, Georges. **O erotismo**. 3.ed. Trad. João Bénard da Costa. Lisboa: Edições Antígona, 1988.

BRION, Marcel. **Ticiano**. Trad. Adelaide Penha e Costa. São Paulo: Editorial Verbo, 1985.

DENÓFRIO, Darcy França. De Penélope a Atalanta – o processo de individuação em Yêda Schmaltz. **Signótica**. Goiânia, ano II, janeiro/dezembro, 1990, p. 1-24.

FRANZ, M. –L. von. O processo de individuação. In.: JUNG, C. G; FRANZ, M. –L von. (et al.). **O homem e seus símbolos**. Trad. Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, p. 158-229.

FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da lírica moderna**. Trad. Marise M. Curioni. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

JACOBI, Jolande. Símbolos em uma análise individual. In.: JUNG, C. G; FRANZ, M. –L von. (et al.). **O homem e seus símbolos**. Trad. Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, p. 272-303.

JAFFÉ, Aniela. O simbolismo nas artes plásticas. In.: JUNG, C. G; FRANZ, M. –L von. (et al.). **O homem e seus símbolos**. Trad. Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, p. 230-271.

JUNG, C. G. Chegando ao inconsciente. In.: JUNG, C. G; FRANZ, M. –L von. (et al.). **O homem e seus símbolos.** Trad. Maria Lúcia Pinho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002, p. 18-99.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado.** Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. 2. ed. Trad. Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

SCHMALTZ, Yêda. **A alquimia dos nós**. Goiânia: Secretaria de Educação e Cultura, 1979.

_____. **Baco e Anas brasileiras**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1985.

_____. **A ti Áthis.** Goiânia: Secretaria de Cultura, 1988.

_____. **Miserere.** Rio de Janeiro: s.n., 1980.

_____. **Noiva da água**. Goiânia: Kelps/UCG, 2006.

VIEIRA JÚNIOR, Paulo Antônio. **Uma escrita sustentada pela paixão:** A poesia erótica de Yêda Schmaltz. 2014. 364f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

Entre a disciplina e a resistência: um caso de formação de professores de matemática

Tássia Ferreira Tártaro
Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro/SP; Professora do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Birigui/ SP, e-mail: tassiatartaro@yahoo.com.br

Resumo

As relações de visibilidades, subjetivação, resistência e disciplina ganham novos contornos no contexto educacional, frente as tecnologias de poder que são incorporadas por nossos cursos de formação de professores de Matemática. Sendo assim, que professor um curso de Licenciatura em Matemática pode produz com seus processos de subjetivação? Mais que isso, de que forma as visibilidades se constituem uma armadilha extremamente potente para os alunos frente aos processos de subjetivação que adentram um curso de Licenciatura em Matemática? Tal discussão será realizada, a partir do conto de Kafka - *Um Relatório a Academia* - e uma história de formação contada por uma professora de Matemática. A partir do conto e do episódio mostraremos que a visibilidade produz tecnologias de poder que podem ora gerar resistências a disciplinarização presentes nos mais diversos ambientes formativos. Desta forma, abriremos a possibilidade da discussão dos conceitos de visibilidade, subjetivação, disciplina, poder e resistência amparados por Foucault, Deleuze em ambientes de formação. Tal discussão abre um leque de possibilidades de olhar arte de formar-se professor de Matemática e os jogos de poder que ocorrem em seu interior evidenciando o impacto das regras pré-estabelecidas pelo sistema educacional no próprio jogo da educação.

Palavras-chave: Visibilidade. Subjetivação. Disciplina. Resistência. Educação Matemática.

Between discipline and resistance: a case of teacher training in mathematics

Abstract

The relations of visibilities, subjectivation, resistance and discipline gain new contours in the educational context, in front of the technologies of power that are incorporated by our courses of formation of teachers of Mathematics. So, what professor a degree in Mathematics can produce with its processes of subjectivation? More than that, in what way do the visibilities constitute an extremely potent trap for students facing the processes of subjectivation that enter a Bachelor's degree in Mathematics? Such a discussion will be held, from

the Kafka story - A Report to the Academy - and a story of formation told by a mathematics teacher. From the story and the episode we will show that the visibility produces technologies of power that can sometimes generate resistances to the disciplinarization present in the most diverse formative environments. In this way, we will open the possibility of discussing the concepts of visibility, subjectivation, discipline, power and resistance supported by Foucault, Deleuze in training environments. Such a discussion opens up a range of possibilities of looking at the art of becoming a mathematics teacher and the power games that take place within it, evidencing the impact of the rules established by the educational system in the education game itself.

***Keywords**: Visibility. Subjectivation. Discipline. Resistance. Mathematics Education.*

A visibilidade é uma armadilha.
*(*Foucault*)*

Vivemos um momento educacional no qual as relações de visibilidade, subjetivação e resistência ganham novos contornos no que diz respeito a formação do professor de Matemática. Novas tecnologias de poder são propostas com a intenção de produzir um determinado tipo de docente. Tal sujeito parece ter um perfil definido nas linhas que compõem a leis que regem os cursos de licenciatura. No entanto, parece que embora tais linhas adentrem tais ambientes, existe outras capazes de resistir as linhas organizadas e regimentadas pelo estado. Linhas que subvertem a ordem, que criam algo inesperado daqueles que foram treinados para obedecer.

A partir disso, este texto parte das seguintes indagações: que sujeito a universidade pode produz com seus processos de subjetivação? De que forma as visibilidades se constituem uma armadilha tanto para professores quanto para alunos frente aos processos de subjetivação que adentram um curso de Licenciatura em Matemática?

Para uma possível discussão das interrogações levantadas iremos discorrer a partir de duas histórias. Uma delas se trata de um relato de uma professora sobre um processo de subjetivação em um curso de Licenciatura em Matemática[1]. Já a outra é um conto de Kakfa (1999) que tem por título "Um relatório a academia". Com estas duas

[1] Tal relato pode ser encontrado na tese de doutorado: Ex docente: invenções do devir-guerreiro no professor de Matemática.

histórias buscaremos a ideia de sujeito, linhas de força, poder e subjetivação juntamente com Foucault (2011), Deleuze (2005) para discutir como a universidade ao fazer visíveis indivíduos invisíveis produz uma imagem que não condiz com a realidade de um determinado espaço de formação de professores de Matemática.

O relato da professora de Matemática conta a história de três alunos considerados os patinhos feios de uma disciplina que compunha o curso de Licenciatura em Matemática. Ela diz que a única vez que foram tratados com dignidade foi quando conseguiram tirar oito em uma prova de Fisíca. Mas com tal nota começaram-se os problemas. A professora, no decorrer de sua narrativa, diz que nunca copiava a matéria da lousa. Mas, nesta disciplina, o professor não admitia tal prática, então ele parou a aula e disse a aluna:

> - Você. Cadê teu caderno?
> - Eu não tenho caderno.
> - Por que você não está copiando a matéria?
> - Professor, você me desculpe – eu disse gaguejando- mas eu não consigo prestar atenção e copiar. Para eu tentar entender o que o senhor está explicando eu não posso estar copiando.
> - Olha pequena, quem não tem caderno e não copia minha matéria, não passa.
> No outro dia eu acordei às seis horas da manhã para copiar a maldita matéria de física. Copiei "tudinho". E umas três aulas depois, eu pedi para uma amiga minha me levar na sala do professor porque eu não estava entendendo nada do que ele estava falando. O melhor aluno da sala também disse que não estava entendendo nada daquilo. Neste momento comecei a ficar preocupada, porque ele era top. Era o único amigo nerd que tínhamos. Decidi ir à sala dele, embora minha amiga dissesse que eu era louca, pois ele iria me comer com farinha. Pedi para ela me levar de bicicleta até o departamento de física. Ela me levou, mas se recusou a entrar comigo. Entrei tremendo. Bati na porta e ele disse lá de dentro: pode entrar. Entrei.
> - Oi. É Mere né?
> - Meire professor.
> - Então Mere, foi o que eu disse. Que lhe posso ser útil, Mere?
> Peguei meu caderno lindo, todo colorido, juntei todas as minhas forças e disse: Professor eu copiei tudo o que o senhor mandou, mas eu não consigo entender nada. Eu preciso de ajuda porque senão eu não irei conseguir tirar nota na prova.
> Ele olhou para mim, com olhos mortais e disse:
> - Tu não aprendeu nada pequena do que lhe ensinei até hoje?
> - Nada.
> - Então abre este caderno para eu começar a te explicar tudo de novo, né.
> Naquele momento, eu respirei e ele falou:

> - A partir de hoje, pequena, tu vem aqui toda quinta-feira neste horário que eu vou lhe dar aula, porque eu fui com a tua cara. (TÁRTARO, 2016, p. 49).

Desta forma, a tática usada para conseguir passar na disciplina era estudar com os amigos em casa e depois ir tirar dúvida com o professor na sala dele, sozinha. Faltando uma semana para a última prova, o professor disse que na prova cairia os três livros da disciplina. Era impossível estudar os três livros para a prova, conta a professora.

> A sala mais parecia um cemitério, ninguém falou nada, todo mundo concordou com aquilo. E eu pensava: to frita, vou ficar de substitutiva. Fomos para casa e naquela noite eu tomei um litro de Vodka com licor de amendoin. Nós abrimos o livro no outro dia e cada um tem mais de 15 capítulos, cada capítulo um monte de exercícios. Eu desesperada, perguntei:
> - Por onde nos iremos começar? Um amigo meu disse:
> - Pelo começo. Mais primeiro acho melhor fazermos uma oração para Deus nos abençoar a escolher os exercícios certos para estudar. (TÁRTARO, 2016, p. 49).

De acordo com a professora, no decorrer da semana um dos colegas de estudo da professora descobriu que o professor tinha dado uma prova para outra turma e pegou os exercícios que ele tinha aplicado na prova e começaram a estudar tais exercícios na esperança de que a prova fosse a mesma. Mas como os exercícios eram muito difíceis a professora foi a sala do professor de Física pedir explicação.

> Eu falava que eu tinha dúvida nos exercícios que nós tínhamos combinado, quando ele terminava de ler o exercício ele dizia:
> - Nesse?
> E eu afirmava. E ele foi resolvendo todos os exercícios, mas sempre no final de cada leitura ele dizia:
> - Nesse?
> Mas tinha um exercício que era um pouco diferente e não encontramos ele no livro, apenas parecido, mas invertia as regras. Quando ele terminou de resolver tal exercício ele disse:
> - Mas não ficou nenhuma dúvida?
> Eu fiz cara de desânimo, pois, sabia que teria que deixar o último exercício sem perguntar. E disse:
> - Não.
> Fui embora. Decoramos os exercícios. Quando chegamos à sala, os outros alunos disseram que não tinham resolvido aqueles exercícios, pois ele não daria os mesmos. Olhei para minha amiga e falei:
> - Se ele não der os mesmos estamos ferradas.

> Para nossa felicidade quando ele entregou a prova, era a mesma prova da engenharia. Nós fizemos tudo. Tiramos 8,0. Mas não era certo os patinhos feios da sala tirarem notas maiores que os grandes intelectuais da matemática. Eles foram reclamar com o professor que nós tínhamos a avaliação e por conta disso tínhamos tirado uma nota boa, diferente do resto da sala. O professor nos chamou na sala dele, ou seja, chamou eu e um dos meus amigos.
> Eu chorava, pois, imaginava que teria de fazer substitutiva e meu amigo dizia:
> - Eu não sei por que este desespero, porque nós não fizemos nada de errado.
> Fomos à sala dele, quando entramos, ele disse:
> - É Mere tivemos problema com a prova. Alguns meninos vieram aqui revoltados e falaram que vocês tinham as provas. E eu disse a eles que era mentira, pois, aquela prova foi a primeira prova que eu dei para a matemática. Aonde vocês conseguiram aquelas questões?
> Meu amigo disse:
> - Oh professor, eu moro com o fulano e ele fez sua prova na segunda-feira e enquanto nós conversávamos ele se lembrou das questões e nós a estudamos, pois os quatro capítulos do Halliday não seria possível em tão pouco tempo. Mas todos os alunos tinham a avaliação, não só a gente. Eles não resolveram as questões porque não quiseram.
> O professor olha com cara de mal e diz:
> - É. Eles vão fazer a substitutiva e se não fizerem a prova foi porque não quiseram. Eu não posso fazer nada. Afinal, quem não cola não sai da escola. Não é? (M, *Professor do Ensino Básico*, Chronos registra: 24 de maio de 2014). (TÁRTARO, 2016, 49).

Distanciar-nos-emos da narrativa da professora de matemática para adentrarmos no conto de Kafka (1999). Tal conto nos conta a experiência de um macaco capturado por um navio. Tal história poderia começar assim:

Certa vez um macaco foi capturado e colocado em um navio dentro de um caixote. Dito assim, não é possível sentir a aflição do macaco ao ser capturado, a sensação que ele sentiu ao pela primeira vez ser colocado em um caixote sozinho, caixote que mal o cabia. O Macaco começa a relatar ao leitor como seu corpo teve que se acostumar a ficar de um modo só. Conta também seu desespero, suas tentativas frustrantes de conseguir a liberdade novamente até o momento em que percebe não ser possível mais a liberdade. Neste instante, o macaco percebe-se diante de si mesmo e ao se dar conta da impossibilidade da liberdade começa a buscar pelo menos uma saída para não precisar viver pelo resto de sua existência como macaco enjaulado. É só isso que restou ao macaco, uma saída. Mas qual saída? A imitação do próprio homem. O

macaco mesmo não se reconhece enquanto homem, mas como um imitador deste. Uma coisa era certa ele teve que deixar de ser macaco. (KAFKA, 1999).

Assim, com os dois contos enunciados, reportaremos as palavras de Foucault (2011, p. 190) "[...] a visibilidade é uma armadilha". Sim. A visibilidade é uma armadilha para o Macaco de Kafka (1999), que ao ser capturado se tornou visível, ou seja, linhas de força extremamente potentes iluminaram o adestramento de seu lado animal. Afinal, para o macaco se transformar em humano é torna-se um indivíduo adestrado, disciplinado. Mas se a visibilidade foi uma armadilha para o macaco, também foi para o grupo de alunos do curso de Licenciatura, pois ao se fazerem visíveis foram alvos daqueles que até então acreditavam ser os detentores do saber. Ao se tornar visível, linhas de subjetivação exterior/interior adentraram um curso de Licenciatura com a intenção de criar um corpo que pode produzir certo tipo de saber.

E há vários tipos de subjetivação. Para Deleuze (2008) um processo de subjetivação não pode ser confundido apenas com um sujeito. A subjetivação é uma individuação, particular ou coletiva, que caracteriza um acontecimento. "Ora, existem vários tipos de individuação. Há individuação do tipo "sujeito" (é você..., sou eu...), mas há também individuação do tipo acontecimento, sem sujeito: um vento, uma atmosfera, uma hora do dia, uma batalha..." (DELEUZE, 2008, p. 143).

Sendo assim, existe vários caminhos que compõem a formação de um professor de matemática. Caminhos que podem desviar das leis que regimentam nossos currículos de formação. O formar-se professor de Matemática passa pela ciência de tal área do conhecimento, no entanto, não se trata de obter apenas uma certa gama de conteúdo específicos. Deleuze (2005), disse que para Foucault, o máximo que uma ciência pode é orientar uma formação, sistematizá-la ou formalizar alguma de suas áreas. "O saber não é ciência, nem mesmo conhecimento; ele tem por objeto as multiplicidades anteriormente definidas, ou melhor, a multiplicidade exata que ele mesmo descreve, com seus pontos singulares, seus lugares e suas funções.". (DELEUZE, 2005, p. 30).

Desta forma, um curso de licenciatura em Matemática se constitui um dispositivo cuja composição varia entre discursos e arquitetura que permeiam tal espaço que ao se misturarem abrem espaços para o que é visível e enunciável. O nosso

sistema educacional junta em uma só figura discursos e arquitetura, programas e mecanismos de constituição de uma forma de ser/estar professor de Matemática. "Não há modelo de verdade que não remeta a um tipo de poder, nem saber ou sequer ciência que não exprima ou não implique ato, um poder se exercendo." (DELEUZE, 2005, p. 48).

Quando Deleuze (1990) escreve a partir da filosofia de Foucault o conceito de dispositivo, ele define dispositivo em um primeiro momento como uma espécie de novelo ou meada, que é composto por linhas que seguem direções diferentes e formam um processo em desequilíbrio, que se aproximam e se afastam uma das outras dependendo do seu caminho.

> Desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, traçar um mapa, cartografar, percorrer terras desconhecidas, é o que Foucault chama de trabalho de terreno. É preciso instalarmos-nos sobre as próprias linhas, que não se contentam apenas em compor um dispositivo, mas atravessam-no, arrastam-no, de norte a sul, de leste a oeste ou em diagonal. (DELEUZE, 1990, p. 155).

Percorrer o dispositivo que compõem a formação do professor de matemática, é prestar atenção em suas particularidades, é olhar o avesso. É identificar as linhas invisíveis, que embora sejam visíveis, passam desapercebidas por aqueles que compõem tal ambiente.

> Os dispositivos têm, então, como componentes linhas de visibilidade, linhas de enunciação, linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam, enquanto umas suscitam, através de variações ou mesmo mutações de disposição. (DELEUZE, 1990, p. 157)

Todas estas linhas que nos passam são linhas de força, que estão presentes em todas as relações e passam por todos os ambientes de um dispositivo. Ao entrar em um dispositivo, nos situamos no meio de uma relação de poder/saber/subjetivação, da qual não podemos nos livrar.

Sabemos do poder vertical que transita e orienta nossos cursos de formação de professores, mas também acreditamos que tais poderes não são os únicos a transitar por tais espaços. Diante da possibilidade de adentrar um curso de licenciatura por suas bordas, defendemos a existência de vários tipos de educadores que um só, capazes de

lutar por seus interesses. Estamos explicitando, nos relatos mencionados neste texto, a multiplicidade do sujeito dentro/fora de um curso de licenciatura. Este dentro/fora que gera perigos para aqueles que tem coragem de transitar pelas margens de um sistema educacional. E um dos perigos, como tido anteriormente, é a própria visibilidade do sujeito. Perigoso é aquele que sabe subverter as linhas de poder que chegam até si. É preciso monitorar constantemente aqueles que não podem ser adestrados pelas regras que a maioria insiste em seguir sem ao menos concordar. Por conta disso,

> Temos que deixar de descrever o poder em termos negativos: ele "exclui", "reprime", "recalca", "censura", "abstrai", "mascara", "esconde". Na verdade o poder produz; ele produz realidade; produz campos e objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o reconhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 2011, p. 185).

Ou seja, as linhas de poder podem subjetivar a ponto de produzir disciplina, mas também tais linhas podem produzir a resistência. "As relações de poder são relações diferenciais que determinam singularidades (afetos)."(DELEUZE, 2005, p. 83). No que diz respeito ao conto de Kafka (1999) parece que tais linhas subjetivaram o macaco preso a ponto de ele admitir,

> Pela primeira vez na vida estava sem saída; ao menos em linha reta ela não existia; em linha reta diante de mim estava o caixote, cada tábua firmemente ajustada à outra. [...] Até então eu tivera tantas vias de saída e agora nenhuma! Estava encalhado. Tivessem me pregado, minha liberdade não teria ficado menor. Por que isso? Escalavre a carne entre os dedos do pé que não vai achar o motivo. Comprima as coisas contra a barra da jaula até que ela o parta em dois que não vai achar o motivo. Eu não tinha saída mas precisava arranjar uma, pois sem ela não podia viver. Caso permanecesse sempre colado à parede daquele caixote teria esticado as canelas sem remissão. Mas na firma Hagenback o lugar dos macacos é de encontro à parede do caixote - pois bem, por isso deixei de ser macaco. (KAFKA, 1999, p. 57).

Podemos encontrar na História de Kafka (1999) uma espécie de poder produtor. De fato, o poder produziu no macaco uma saída. Da mesma forma, no relato da professora, as práticas discentes foram colocadas em evidências e a partir da visibilidade/julgamento de determinada prática, outras saídas foram criadas. O grupo de alunos encontrou uma saída que não aquela que regia os manuais que o professor de Fisíca impôs, mas tal saída criou outras linhas de força que geraram a eles certa

visibilidade. O visível coloca uma luz em tudo e todos. Assim, quando o olhar volta para si, todas as práticas são revistas, observadas, na busca por culpabilizar alguém pelo desvio ocorrido.

Aqueles alunos produziram uma saída a partir das linhas de força que agiam naquele momento. Podemos perguntar, quantas saídas eles tinham? Muitas, pois há várias entradas e saídas. Mas quando se produz uma saída. Quando se cria uma rota de fuga capaz de resistir a uma linha de força vertical, se transita nela. Mergulha-se neste espaço obscuro de conhecimento e estratégias que subvertem a própria aula e acreditamos que se aprende mais nestes instantes de luta do que em anos submersos em teorias educacionais.

Resistir parece ser um ato que se entrelaça com os poderes que agem sobre nossa vida cotidiana na busca por nos categorizar. Resistir é lutar contra leis que organizam um regime de verdade único dado à época histórica em que pertence.

> Geralmente, pode-se dizer que existem três tipos de lutas: contra as formas de dominação (étnica, social e religiosa); contra as formas de exploração, que separam o individuo daquilo que produzem; ou contra aquilo que liga o individuo a si mesmo e o submete, desse modo, aos outros (lutas contra sujeição, contra as formas de subjetivação e submissão). (DREYFUS;RABINOW, 2010, p. 278).

Assim, lutar é buscar saídas que nos conduzam a espaços outros que não os já delineados, na busca de um caminho singular que proporcione um formar-se. Para Foucault (1985) formar é o ato de compor de um sujeito que cuide de si mesmo. Cuidar de si mesmo é cuidar das linhas de força que insistem em nos subjetivar.

Para cada poder há nele mesmo e no mesmo espaço uma chance de resistência. A resistência existe na medida em que inventa estratégias para enfrentar o poder. Portanto, para entender os mecanismos do poder é necessário compreender as estratégias existentes para driblar tal linhas de força. Assim, não se pode admitir um único modo de ver uma linha de poder que age na formação docente, pois independente das técnicas de poder que existam e passe por este dispositivo, sempre existirá alguma forma de subvertê-las.

Existe em um movimento de subjetivação algo que nos constrói, reduplica, molda, mas também liberta. Tal movimento pode ser reconhecido por meio das

diferenças em relação ao outro. É o surgimento de um si em devir.

Este movimento de subjetivação é o vergar a força, dobrar o forro do fora para criar um dentro tão infinito quando o fora, um dentro composto pela vontade do sujeito. Onde as práticas são explicadas a partir do próprio sujeito que decide qual poder é ideal para constituir um campo de saber. A subjetivação é um processo de auto afetação, "[...] uma relação de força consigo, um poder de se afetar a si mesmo, um afeto de si por si."(DELEUZE, 2005, p. 108).

Para Foucault os gregos dobraram a força sem que ela deixasse de ser força e a relacionaram consigo mesma. Desta forma, eles inventaram o sujeito, mas como uma derivada, um produto da subjetivação (DELEUZE, 2005).

Foucault (1985) relata que o sujeito deve viver cuidando-se sem cessar. Narra também que esta vacância toma a forma de uma atividade múltipla que demanda que não se perca tempo, "[...] e que não se poupem de 'formar-se', 'transformar-se', 'voltar a si'." (FOUCAULT, 1985, p. 52).

Reiteramos que para Foucault (2010) o cuidado de si caracteriza um princípio de formação do sujeito, enquanto senhor de suas escolhas, durante toda a sua vida.

> [...] essa atividade de ter cuidados com a própria alma deve ser praticada em todos os momentos da vida, quando se é jovem e quando se é velho. Entretanto, com duas funções diferentes: quando se é jovem trata-se de preparar-se para a vida, armar-se, equipar-se para a existência; e no caso da velhice, filosofar é rejuvenescer, isto é, voltar no tempo ou, pelo menos, desprender-se dele, e isso graças a uma atividade de memorização que, para os epicuristas, é a rememoração dos momentos passados. (FOUCAULT, 2010, p. 80-81).

As táticas elucidadas pela professora e pelo macaco de Kafka (1999) nos mostram que o poder não se encontra apenas no professor que leciona determinada disciplina, ou nas leis que regimentam nossos cursos de licenciatura. Ele está em todo lugar. O poder é pura ação.

Para Deleuze (2005) Foucault acredita que o poder são relações de forças. Estas forças são antes que qualquer coisa uma ação, sempre uma ação, por conta disso é impossível dizer aonde elas se encontram, elas não são localizáveis, pois são pontos singulares que compõem uma rede de relações ainda não existentes. "O poder é local

porque nunca é global, mas ele não é local nem localizável porque é difuso." (DELEUZE, 2005, p. 36).

Para Foucault o poder não é essencialmente repressivo, ele se exerce antes de possuir e passa tanto pelos dominantes quando pelos dominados (DELEUZE, 2005). Sendo assim, o poder não está na instituição ou no professor, ou seja, naquele que, às vezes, passa a impressão de ter maior credibilidade naquele espaço. O poder se encontra nas relações existentes neste dispositivo, entre professor/aluno, aluno/aluno, instituição/professor, assim por diante.

O sujeito é formado por relações de força que o afetam, relações estas que produzem saberes específicos, dependendo do contexto em que está inserido. "[...] o exercício do poder aparece sempre como um afeto, como o poder da força de afetar outras forças (sua função) e o de ser afetada por outras forças (sua matéria)." (LEVY, 2011, p. 81).

Sendo assim, as forças que chegam a um sujeito são variadas, vem de todas as direções. De fato, dentro do dispositivo licenciatura em Matemática existem várias linhas de força, que o compõem, mas que também o atravessam. A cena da professora nos mostra uma linha de força que atravessa tanto ela como o próprio dispositivo aula, já que os outros alunos reclamaram das táticas usadas para realizar a avaliação.

Um curso de Licenciatura em Matemática é apenas um dos laboratórios das práticas de poder, tal qual o Panoptico de Bentham, uma máquina que cria e suscita uma relação de poder independente daquele que o exerce. "[...] enfim, que os detentos se encontrem presos em uma máquina de poder que eles mesmos são portadores." (FOUCAULT, 2011, p. 191). Criamos panópticos que não precisam ser necessariamente os de Benthan, mas que também transformam licenciandos em máquinas de poder para um fim específico.

No episódio da professora foi criado um panóptico que não era material, ou seja, não existia uma torre no centro da aula capaz de fazer ver e ser vistos todos os corpos que compunham tal espaço. O panóptico da professora é de outra natureza. Os patinhos feios, como dito pela professora, ao tirarem uma nota maior que o restante da turma foram iluminados - panóptico que parte do princípio que tudo vê, contudo nada

entende -, e isso produziu uma nova técnica que precisa ser inibida a todo e qualquer custo, no entendimento daqueles que seguiram as regras explicitadas pelo professor.

Ao nos depararmos com práticas de resistência é preciso que nos indaguemos sobre nossa própria disciplinarização. Sendo assim, a partir destes relatos, chegamos ao entendimento que, aos poucos, somos disciplinados para nos tornarmos portadores do próprio sistema do qual não acreditamos.

Foucault (2011) acredita que um bom recurso para o adestramento é a disciplina, pois ela fabrica indivíduos ao tomá-los ao mesmo tempo como objetos e instrumentos de seu exercício. Ou seja, a disciplina produz a partir dos corpos que controla certas individualidades e faz isso com a intenção de construir um aparelho eficiente de formação. E isso se traduz de várias maneiras nos mais diversos ambientes.

Existem em um curso de licenciatura vários tipos de corpos, cada um desempenhando seu papel. Há corpo de professores, alunos, direção, coordenação, pais, entre outros. No entanto, tais corpos se tornam elementos que podem ser articulados com os outros. Nestes corpos, seus valores, suas vontades /ideias não são levados em conta. O que conta é o lugar que tal corpo ocupa/sua função e a boa ordem com que se operam estes deslocamentos. Basta que exista uma ordem, uma lei, para que um corpo se articule na busca incessante de cumpri-la. Não existe um corpo docente singular, mas sim, conjuntos de corpos que ao serem enquadrados cumprem sua função perante os desejos do estado. Logo, cada corpo cumpre o papel que foi designado a cumprir. Não é o que se quer. O corpo não tem vontade própria, cumprir a ordem é a forma que encontramos para que o farol que tudo vê aponte sua luz para outro ponto, ou seja, cumprir se apresenta como uma forma de se esconder.

> E eu aprendi, senhores. Ah, aprende-se o que é preciso que se aprenda; aprende-se quando se quer uma saída; aprende-se a qualquer custo. Fiscaliza-se a si mesmo com o chicote; à menor resistência flagela-se a própria carne. A natureza do macaco escapou de mim frenética, dando cambalhotas, de tal modo que com isso meu primeiro professor quase se tornou ele próprio um símio, teve de renunciar às aulas e precisou ser internado num sanatório. Felizmente saiu logo de lá. Mas eu consumi muitos professores, alguns até ao mesmo tempo. Quando já havia me tornado seguro das minhas aptidões e o público acompanhava meus progressos, começou a luzir o meu futuro: contratei pessoalmente os professores, mandei-os sentar em cinco aposentos enfileirados e aprendi

> com todos eles, simultaneamente, à medida que saltava de modo ininterrupto de um aposento a outro. (KAFKA, 1999, p. 58).

Disciplina-se a qualquer custo quando se quer uma saída. Aprende-se a qualquer custo. Fiscaliza-se a golpes de facas. Crava-se na própria carne as leis que devem ser seguidas. Uma determinada disciplina de um curso "[...] se torna um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral do ensino." (FOUCAULT, 2011, p. 159).

As práticas utilizadas no ensino de um determinado componente curricular disciplinam tanto aluno como professor. Assim, aos poucos nos tornamos corpos disciplinadores e disciplinados e "[...] um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente". (FOUCAULT, 2011, p. 147). Tudo é corpo. O corpo do professor se tornou um corpo dócil, um corpo que se fabrica, manipula-se e treina-se para determinados fins. A disciplina produz uma arte que forma um corpo docente, que o torna obediente e útil para o sistema. Ela define como se pode ter poder sobre o corpo dos outros, para que além do que fazer o que se quer, se opere quando e como se quer, por meio das técnicas, segundo sua rapidez e eficiência. (FOUCAULT, 2011).

Voltemos ao conto de Kafka (1999), para dar visibilidade em como a disciplina formou certo tipo de macaco/humano. Observemos como a disciplina consegue se articular e formar algo que tenha corpo de macaco e atitudes humanas.

> Se abranjo com olhar minha evolução e minha meta até agora, nem me queixo nem me vejo satisfeito. As mãos nos bolsos das calças, a garrafa de vinho em cima da mesa, estou metade deitado, metade sentado na cadeira de balanço e olho pela janela. Se vem uma visita, eu a recebo como convém. Meu empresário está sentado na ante-sala; se toco a campainha ele vem e ouve o que tenho a dizer, à noite quase sempre há representação e tenho sucessos com certezas difíceis de superar. Se chego em casa tarde da noite, vindo de banquetes, sociedades científicas, reuniões agradáveis, está me esperando uma pequena chimpanzé semi-amestrada e eu me permito passar bem com ela à maneira dos macacos. Durante o dia não quero vê-la; pois ela tem no olhar a loucura do perturbado animal amestrado; isso só eu reconheço e não consigo suportá-lo. (KAFKA, 1999, p. 58).

No entanto, reiteramos que por mais que a disciplina forme um tipo de indivíduo. Algo sempre escapa da própria disciplina. Nem que seja pelo menos esse

olhar que em alguns momentos não queremos ver em nós mesmos, um olhar da loucura que nos percorre e ao reconhecermos, não o conseguimos suportar. E há vários destes olhares nas entrelinhas do relato da professora..

O olhar dos alunos que cumpriram as ordens sugeridas pelo professor sem acreditar nelas, pois as ordens foram sugeridas, não impostas. Afinal, em nenhum momento no relato da professora foi proibida a prática desenvolvida pelos alunos. As linhas de força não são impositivas por excelência, mas elas têm o poder de afetar. Afinal, sempre caímos na armadilha de culpabilizar o outro. Por exemplo, quem é mais culpado: o juiz que dá a sentença de morte ou o carcereiro que irá matar alguém? O governo que cria a lei que massacra as atividades docentes ou o professor que a cumpre, pois seu corpo já foi disciplinado para isso?

Não cairemos na emboscada do certo/errado. Tudo nada mais é um grande jogo de xadrez. Cada um sabe exatamente a regra que cumpre no território escolar. Resta saber quem é a peça e quem é o jogador do jogo que a educação faz. É em momentos de formação que o movimento da educação acontece. Lá observamos claramente o jogo se formando. Cada um com um papel bem definido. Mas todos com um só objetivo: proteger o rei. Que embora não seja a mais poderosa peça deste jogo, se articula a ponto de todas as outras existirem apenas para defendê-lo. Ser soberano. Toda uma hierarquia que deve ser definida e seguida. Afinal, são as estratégias que definirão o jogo.

Tudo que foi explicitado nos leva a pensar qual é nosso papel enquanto professores neste jogo de xadrez que a educação se dá? Uma coisa é fato, não somos os reis. Mas será que somos os peões? Será que somos as peças mais fracas deste tabuleiro, usados apenas para o sacrifício das outras peças ou mandados diariamente para a escola para a morte contra as linhas inimigas do próprio estado? Ou será que ainda não sabemos, mas somos os cavalos deste jogo, peças extremamente poderosas capazes até de destruir tal jogo?

Enfim, não importa quem somos ou o que somos nos mais diversos espaços que adentramos. Mas sim, que relações conseguimos produzir com tais ambientes. A professora de matemática nos evidencia que é possível produzir poder quando se é atingida por normas verticais. Usa-se de táticas para driblar situações que não se resolvem em um estalo de momento. O que foi evidenciado neste texto nada mais é que

táticas de alunos que desejavam se tornar docentes. Resistências discentes, que embora não melhorem a educação sugerem movimentos de criação que subvertem uma ordem de formação.

Desta forma, problematizar a formação do professor de matemática é pensar nas marcas que ajudam a compor a construção do sujeito professor. Esta formação docente pensada pela filosofia da diferença, onde não entra em questão o que é certo/errado, mas sim a discussão em torno do que acontece no interior do curso de graduação e as formas com que os que nele estão envolvidos podem escolher caminhos distintos dentro de um mesmo dispositivo.

É certo que uma das partes deste processo recai na relação teoria/prática que fundamentam estes cursos. Gallo (2010) ao discutir a filosofia da diferença, sobre o viés da teoria e da prática apropria-se das concepções de Deleuze e Guatarri e pensa a educação em duas dimensões: a maior e menor.

> [...] penso podermos ver como "educação maior" os esforços de planificação e planejamento da educação em seus mais diversos níveis, dos ministérios e secretarias, ao produzir políticas educacionais, ao nível das próprias escolas e professores, ao produzir os projetos políticos-pedagógicos e mesmo os planejamentos periódicos das atividades escolares. [...] Por outro lado, podemos ver como "educação menor" o trabalho singular que um professor ou conjunto de professores desenvolvem com uma turma de alunos, um trabalho que pode colocar à margem de um projeto político pedagógico da escola, à margem da política educacional do município ou Estado, à margem das políticas públicas do Ministério da Educação. (GALLO, 2010, p. 61).

Para esse autor, a educação deveria ser vista no âmbito da educação menor, onde as coisas acontecem no dia-a-dia, saberes e práticas são produzidas, usadas, descartadas, reproduzidas, sem que produzam qualquer tipo de totalização. A educação maior é uma questão burocrática, totalizadora, e com uma rigidez pétrea, que provoca processos subjetivações massificantes.

Esta discussão nos leva a uma crítica da educação moderna, que pensa no processo educativo no âmbito da educação maior, onde sugere que as práticas dos processos de subjetivações acontecem a todos de forma igual, o que estamos pensando quando nos referimos a esta educação menor, são nas possibilidades de processos educativos singulares.

Para Gallo (2010), em uma educação menor, teoria e prática se entrelaçam sem produzir totalizações. O professor é tanto teórico como prático, que está a cada momento assumindo um papel, de acordo com a necessidade do momento. Mas os estudantes também são voz ativa, são sujeitos de produção das relações pedagógicas, instituindo diferenças nos jogos de poder existentes na instituição.

Pensar a formação docente a partir das considerações acima é pensar em uma formação atenta ao que acontece na sala de aula de um curso de formação e que não está descrita no planejamento ou cronograma do curso. Uma formação que vale para aquele momento, que não acontecerá novamente com aquela turma e que não pode ser repetida. [...] é evidente que experiências de formação podem ser capturadas, modelizadas, totalizadas. Mas corre-se o risco de [...] perder a liberdade do "horizonte de eventos" e passar a ditar cânones de atuação. (GALLO, 2010, p. 61)

Ao pensar a teoria/prática como uma das partes da construção do profissional docente, não se pode deixar de considerar a "experiência" como uma forma de enfrentamento desta relação dicotômica. Clareto e Oliveira (2010) ao apresentar as diferentes definições da experiência relatam que esta pode ser vista de diferentes formas, por experimento controlado ou controlável, como algo que se adquiri com o tempo, como vivências cotidianas, como a prática de algo, como momentos vividos, como algo que se dá no exterior do sujeito.

Assim, as autoras citadas acreditam que a experiência é compreendida como algo que o sujeito detém. Desse modo, a experiência passa a ser uma apropriação de um sujeito, na medida em que esse se relaciona com um saber já constituído. Para elas, os processos de subjetivação que aqui tomam lugar moldam um sujeito que na sua interioridade, lança-se a exterioridade do mundo como experimentador desse mundo. É pela experiência enquanto experimento que o sujeito da experiência se constitui: interioridade regida pela razão. É pela razão que o sujeito conhece o mundo experimentado.

Ao explicitar o conceito de experiência, Clareto; Oliveira (2010) nos conduzem a pensar a experiência a partir da ideia de dobra de Deleuze.

> A experiência acontece no e com o corpo. Um corpo que mergulha na experiência e é por ela derrubado, arrebatado. O sujeito-da-experiência não possui experiência, não faz a experiência, não é a experiência. Ele, ao

> contrario, se dissolve de si na experiência. Ele é a dobra da experiência. Dentro e fora. Superfície. (CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p. 80).

Deleuze vê a dobra como um movimento de mudança constante, onde as relações, acontecimentos e conhecimentos são construídos e desconstruídos. Onde a experiência produz conhecimentos, que podem ser mudados a partir da produção de outra experiência. Para Deleuze (2007, p. 22 apud CLARETO; OLIVEIRA, 2010, p. 83) "Dobrar-desdobrar já não significa, simplesmente, tender e distender, contrair e relaxar, mas envolver-desenvolver, involuir-evoluir".

Para Clareto; Oliveira (2010) pensar a formação do professor na dimensão da dobra é pensar em uma formação que não se dá de forma evidente, plausível e previsível. É propor a formação como uma obra aberta e inacabada. Uma obra que se forma na resistência daquilo que já está instituída como natural no processo formativo.

Acreditar que a formação docente não é previsível é rejeitar um olhar estrutural para esta formação. É acreditar que a formação docente não é constituída de forma linear. É supor que dentro do curso de formação possam existir rotas onde os alunos podem decidir mudar os rumos, quando os convier.

Por fim, terminaremos a maneira de Kafka (1999). Assim, seja como for, no conjunto, nós alcançamos o que queríamos alcançar. No mais não queremos nenhum julgamento dos homens, queremos apenas difundir conhecimentos; o que fizemos aqui é tão somente um relatório; também aos senhores, eminentes membros da Academia, só apresentamos um relatório. Um relatório das linhas de força que criam sujeitos, mas que ao mesmo tempo também criam resistências no interior da máquina Licenciatura em Matemática.

Referências

CLARETO, Sônia Maria; OLIVEIRA, Marta Elaine de. Experiência e dobra teoria-prática: a questão da formação de professores. In: CLARETO, Sônia Maria; FERRARI, Anderson (Orgs.). **Foucault, Deleuze e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____. **Conversações**. Editora 34, 2008.

_____. O que é um dispositivo? In: **Michel Foucault, filósofo**. Barcelona: Gedisa, 1990.

DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. Graal, 1985.

_____. **A hermenêutica do sujeito**: curso no Collège de France (1981-1982).Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail, v. 3, 2010.

FOUCAULT, Michel; RAMALHETE, Raquel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Vozes, 2011.

GALLO, Sílvio.**Deleuze & a educação**. Autêntica, 2010.

LEVY, Tatiana S. **A experiência do fora**: Blanchot, Foucault e Deleuze. Civilização Brasileira, 2011.

KAFKA, Franz. Um médico rural. In: _____. **Um relatório para uma academia**: pequenas narrativas. São Paulo: Companhia das Letras, 1999. p. 59-72

TÁRTARO, Tássia Ferreira. **Ex docente:** invenções do devir-guerreiro no professor de Matemática. 2016. 178 p. Tese - (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2016.

O curso de formação da fundação Pestalozzi do Brasil em 1953: discursos sobre a deficiência intelectual e a cultura escolar

Cibele Braga Ferreira Nascimento
Terapeuta Ocupacional, Mestra em Educação (Universidade do Estado do Pará). Universidade Federal do Pará, e-mail: cibeleferreira_to@hotmail.com

Laura Maria Araújo Alves
Psicóloga, Doutora em Psicologia da Educação (Pontifícia Universidade Católica de São Paulo). Universidade Federal do Pará, e-mail: laura_alves@uol.com.br

Resumo

Objetiva-se analisar os discursos acerca da deficiência intelectual e da cultura escolar do curso de formação da Fundação Pestalozzi do Brasil no ano de 1953. A pesquisa é documental, tendo como fonte a entrevista com a Professora Blandina Alves Torres publicada no Jornal a Folha do Norte em 1954. Os dados foram analisados com base na análise do discurso de Mikhail Bakhtin (1992), utilizando a categoria rede de significados e ideologia. Encontrou-se discursos de ordem conceitual identificando a criança com deficiência intelectual como excepcional, destacando a educabilidade e integração social dos mesmos; além de se observar a cultura escolar por meio de suas práticas, organização curricular e estratégias metodológicas. Destaca-se a relevância de pesquisas em História da Educação que aborde a criança com deficiência intelectual, por meio de instituições educativas, a fim de compreender nos discursos a ideologia e a materialidade, inserida na realidade sócio-cultural e histórica.

Palavras-chave: História da Educação. Criança com Deficiência Intelectual. Fundação Pestalozzi. Discursos. Pará.

The training course of the Pestalozzi do Brasil foundation in 1953: discourses on intellectual disability and school culture

Abstract

The objective of this study is to analyze the discourses about the intellectual deficiency and the school culture of the training course of the Pestalozzi Foundation of Brazil in the year 1953. The research is documentary, having as source the interview with Professor Blandina Alves Torres published in the Jornal a Folha do North in 1954. The data were analyzed based on the discourse analysis of Mikhail Bakhtin (1992), using the category network of meanings and ideology. Conceptual discourses were identified identifying the child with intellectual disability as exceptional, highlighting the educability

and social integration of the same; Besides observing the school culture through its practices, curricular organization and methodological strategies. It is important to emphasize the relevance of research in the History of Education that addresses children with intellectual disabilities, through educational institutions, in order to understand the discourses of ideology and materiality, inserted in the socio-cultural and historical reality.

Palavras-chave: History of Education. Child with Intellectual Disability. Pestalozzi Foundation. Speeches. For.

Introdução

Segundo Ariés (1981) pode-se afirmar que a concepção de infância iniciou-se no século XIII, porém no século XVI o universo infantil ainda era bastante negligenciado, com ofertas de atendimentos precários com altos índices de mortalidade e morbidade infantil, sendo a infância representada pelo estigma da pobreza, abandono e caridade, fazendo-se emergir conceitos como: infância desvalida, infância abandonada, infância delinquente, além da categoria "menor" (SCHUELER, [s/d]).

Tais adjetivações caracterizavam as divergências e diversidades que envolviam o termo infância e, consequentemente, demonstravam a complexidade de iniciativas educativas destinadas a sujeitos em condições plurais e desiguais da experiência humana. Dessa forma, questiono: a deficiência enquanto aspecto que evoca a diversidade humana, era contemplada? Se as crianças sem atrasos no desenvolvimento já encontravam dificuldades em acessar projetos educacionais, o que dirá das crianças com deficiência?

Segundo Ahmad (2009) a partir do século XIX e XX, a infância começa a ser reconhecida e a ocupar um lugar de destaque para a família e para a sociedade, ou seja, passou-se a reconhecer a criança não somente como um adulto em miniatura, mas como um ser humano que também necessita de cuidados e que possui direitos básicos, representando a infância como uma categoria social, construída historicamente. Se a infância passa a adotar uma importância no contexto sócio-cultural apenas no século XIX e XX, após séculos de negligencia, quisá pensar sobre as crianças com deficiência, de maneira especial a com deficiência intelectual, e as suas formas de ser infante. Tais evidências apontam para a indissobilididade do tempo histórico com os conceitos e

formas de compreensão da deficiência, com as formas de abordagem e educabilidade e de construção da sociedade, uma vez que "O conceito tem uma relação estreita com as concepções sociais, políticas, econômicas e ideais que nortearam cada período da história" (GARGHETTI; MEDEIROS; NUENBERG, 2013.p.101).

É também nos séculos XIX e XX, a partir desta concepção ampliada da infância é que surge a necessidade de expansão nas redes sociais de suporte para a educação formalizada dos mesmos. Assim, são constituídas as primeiras instituições educativas de cuidado e assistência às crianças. Sanfelice (2007.p.77) conceitua as instituições a partir de uma concepção multiderecional, pois compreende que: "uma instituição escolar ou educativa é a síntese de múltiplas determinações, de variadíssimas instâncias (política, econômica, cultural, religiosa, da educação geral, moral, ideológica, etc.) que agem e interagem entre si". Assim adentrar na investigação acerca das instituições de educação de crianças, de maneira especial das com deficiência intelectual é adentrar não só uma estrutura física, mas principalmente ideológica constituída de discursos de diversas instâncias que se materializam nas práticas pedagógicas e na cultura escolar.

No Brasil as primeiras instituições surgiram na segunda metade do século XIX, atendendo crianças cegas e surdas com um ideário segregacionista. No início do século XX até meados da década de 50, se observa uma disseminação das instituições de educação especial pelo país, tal como a Fundação Pestalozzi(BUENO, 2011). O início do Movimento Pestalozziano no Brasil se deu em 1926 na cidade de Porto Alegre com a criação do Instituto Pestalozzi de Canoas, no Estado do Rio Grande do Sul, pelo Professor Thiago Würth e foi criado com foco no atendimento das pessoas com dificuldades de aprendizagem, sendo em 1928 fundada pelo mesmo educador a Sociedade Pedagógica Pestalozzi.

Em 1929 chega ao Brasil, a educadora russa Helena Antipoff, a convite do Governo do Estado de Minas Gerais, trazendo o legado de informações e aprendizagem obtido com Johann Heinrich Pestalozzi enfatizando o trabalho na reabilitação e na formação de recursos humanos no atendimento à pessoa com deficiência. Posteriormente a instituição se expandiu para outros Estados com a implantação das Associações Pestalozzi em Minas Gerais, no Rio de Janeiro e em São Paulo e a constituição de cursos de formação para o atendimento e a educação de crianças com

deficiência intelectual. A Sociedade Pestalozzi do Brasil promovia o curso de especialização intitulado: "Educação de excepcionais retardados mentais" no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) no Rio de Janeiro.

Tais cursos tinham como objetivo apresentar os fundamentos teórico-metodológicos da educação de crianças com deficiência intelectual, a partir da cultura escolar da Fundação Pestalozzi do Rio de Janeiro (capital do Brasil na época e sede promotora das formações). Na sétima edição do curso, no ano de 1953, a professora normalista Blandina Alves Torres, foi a representante do Estado do Pará.

A professora em questão era uma jovem normalista, professora paraense do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP). A professora era de origem humilde, do interior do Estado, onde concluiu seu ensino fundamental. Seus pais faziam questão da continuidade dos estudos escolares e mudaram-se para a capital, Belém do Pará, a fim de oferecerem oportunidades de educação. Assim a professora deu continuidade à sua formação na educação básica, chegando ao ensino superior, concluindo a graduação pelo Núcleo Pedagógico Integrado (NPI). Devido sua origem humilde a professora via no estudo freqüente e no bom rendimento uma forma de honrar o sacrifício dos pais que abandonaram fazendas no interior para se submeter a vida paupérrima na Capital. Em decorrência do seu currículo e boas notas durante a graduação, foi publicamente premiada, sendo um dos prêmios a nomeação para professora na cadeira do Estado. Devido sua juventude, disposição e competência, foi indicada pela Secretaria de Educação e Cultura para estudar na capital brasileira, na época o Rio de Janeiro, na sétima edição do curso da Sociedade Pestalozzi, no ano de 1953.

Após a conclusão do curso a referida professora retorna à capital Paraense e é entrevistada pelo Jornal a Folha do Norte, em Janeiro de 1954, onde descreve o que viveu nos cursos de formação, destacando em seu discurso a concepção ideológica, organizacional e operacional da instituição. Assim, este estudo objetiva analisar o discurso educacional no Curso de Formação da Sociedade Pestalozzi do Brasil acerca da criança com deficiência intelectual e da cultura escolar da fundação, a partir da entrevista histórica da Prof. Blandina Torres ao jornal "A Folha do Norte" em 1954.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa documental. Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009.p. 2) destacam a relevância das pesquisas do tipo documental ao afirmarem que: "o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar [...] possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural".

A fonte utilizada nessa pesquisa foi a entrevista da professora Blandina Alves ao Jornal a Folha do Norte de 04 de Janeiro de 1954, encontrada no acervo de microfilmados do Centro Cultural Trancredo Neves (CENTUR) em Belém, Pará, Brasil.

Utilizou-se a análise do discurso tendo como base a leitura Bakhtiniana, pois Mikhail Bakhtin (1992) compreende que os discursos não podem ser deslocados dos sujeitos, ou seja, para se compreender os significados do discurso de alguém se faz necessário compreender quem é este alguém, que contextos sócio-culturais os mesmos frequentam e que ideologias os constituem, uma vez que não há texto sem contexto, não há produção teórica sem que esta esteja entrelaçada com a vida. A partir da leitura Bakhtiniana optei por trabalhar com as categorias ideologia e rede de significados, a fim de compreender os processos constituídos sócio-culturalmente nas e por meio da interação mútua existente entre contexto-sujeito, uma vez que: "A perspectiva da rede de significações propõe que o desenvolvimento humano se dá dentro de processos complexos, imerso em uma malha de elementos de natureza semiótica" (ALVES, 2005.p. 200)

A análise do discurso me permitiu construir categorias, a saber: Deficiência Intelectual, Ideologia e Rede de significados e A cultura escolar no curso de formação da Fundação Pestalozzi do Brasil. Assim, a seguir será transcrito o texto da entrevista da Professora Blandina Alves, realizada ao Jornal a Folha do Norte, de modo a facilitar o entendimento aos leitores, seguida do debate e discussão nas categorias de análise suscitadas.

FOLHA DO NORTE

4 de Janeiro de 1954

CENTRO ÚTIL DE FORMAÇÃO A SOC. PESTALOZZI DO BRASIL

Como se trabalha nos seus cursos- não temos aqui ambiente técnico-psicológico - fala à FOLHA uma bolsista, professora paraense do INEP.

De magníficos resultados não apenas para o ensino primário, mas as professoras na sua formação técnica, iniciativa do Instituto Nacional de Ensino Pedagógico relacionada com a concessão de bolsas de estudo a regentes.

Designada pela Secretaria de Educação e Cultura , lá esteve como portadora de uma bolsa, a jovem normalista Blandina Alves Tôrres, pertencente ao magistério público da capital, e que há poucos dias regressou da capital federal. Decidimos ouvi-la a respeito do que faz naquela instituição nacional e, **a distinta mestra, que é um espírito inteligente e vivo**, recebeu felizmente o jornalista, dizendo-lhe de início:

- **Sou-lhe grata** pela oportunidade que me oferece de falar a respeito dos cursos que freqüentei. **O primeiro- Recreação Infantil- tem como base a psicologia da criança,** desenvolvendo-lhe os sentidos através de programa servido por museus escolares, como se deve organizá-lo em uma escola e sua importância para os discentes. Além disso, **folclore brasileiro e desenho**, que é muito interessante. **Aprende-se técnica desconhecida aplicável na recreação dos alunos.** São magníficas as organizações a Sociedade Pestalozzi do Brasil. Recreia-se o espírito infantil com jogos variados, que se podem aplicar perfeitamente aqui**. A parte mais intensa é a dos trabalhos manuais.** Os alunos **eram divididos em equipes**, tal o seu número, procedentes de quase todos os Estados, e eu estive entre bolsistas patrícios e pessoas que aproveitavam as férias cariocas e fluminenses, para fazer o curso. **O teatrinho infantil** é de indiscutível utilidade em uma escola com o emprego de marionetes e fantoches. A duração do curso é de um mês intensíssimo, isto é, de julho à 1º de agosto.

-Essa é a etapa inicial?

- Sim, a segunda é a mais trabalhosa e aproveitável e para ela obtive a bolsa. É o curso de **orientação psico-pedagógico**, o 7º levado a efeito pela Escola Pestalozzi, organização que acolhe os **menos favorecidos espiritualmente, os anormais que, pela sua insuficiência mental, são chamados excepcionais.** Tiveram, os bolsistas contato direto com eles, principalmente no terreno escolar, **estudando-lhes as dignidades para efeito de método de ensino a ser empregado**. É todo fundamentado em psicologia intuitiva da criança e do adolescente, e em estudo, que só pode ser ligeiro, das deficiências ou distúrbios da linguagem.

-Diante disso professora,o que dizer da instrução primária daqui e de outros centros brasileiros?

- Os nossos defeitos professor, resultam disso: **não temos ambiente técnico-pedagógico, equipe organizada e pronta para atender a casos que se manifestem comumente nas casas de ensino**. Mas, continuávamos, além disso, **moças fazem estágio familiarizando-se, nas turmas especiais**, mediante curso de aprendizagem, com menores e adultos divididos em três grupos: **crianças, adolescentes e adultos**. **A base é o trabalho manual, o ensino é vivo, e a criança tem a**

> **possibilidade de conhecer a motivação.** Para os maiores, **o artesanato é que é a oficina**. **Até os retardados por força da comunidade produzem.** De mistura dessa motivação do estágio recebíamos outras vocações, como disciplina indispensável na melhor compreensão do problema que se estava encarando**, elementos da psico-terapia e psiquiatria.** Minha impressão foi ótima. **Lá há de tudo, inclusive recurso para corrigir distúrbios mentais, sociológico, educacional e técnicos.**
> Sociedade Pestalozzi do Brasil onde passei horas aproveitáveis**, é ambiente, pobre em que mais se remedeia e mais se cria do que se adquire. O próprio material é feito pelos alunos e professores. Não há riqueza, não há pompa, mas simplicidade no corpo docente.** Todos **trabalham no horário integral das 8h as 18horas, estimulando os bolsistas**. O curso é interessante e poderá ser mais útil se feito em menos tempo. A exigüidade reduz a utilidade dos resultados.

Deficiência intelectual, ideologia e rede de significados

Para Bakhtin "o sujeito é essencialmente histórico. Sua fala é produzida a partir de um determinado lugar e de um determinado tempo. A narrativa do sujeito é um recorte das representações de um tempo histórico ou de um espaço social bem definido" (ALVES, 2000.p. 211), portanto no discurso divulgado no jornal é evidente a concepção de deficiência intelectual entendida e trabalhada na Fundação Pestalozzi do Brasil, porém tais discursos só podem ser compreendidos á luz do seu tempo, de modo a não se fazer interpretações e/ou inferências anacrônicas, bem como deve se ter claro que tais discursos tem um caráter ideológico.

Para Bakhtin (1992) a concepção de ideologia foge da lógica de uma consciência individual e de algo posto e determinado, pelo contrário é um processo histórico de (re)construção coletiva, a partir da confrontação entre algo **estável e instável**. Assim compreendo que a forma de compreender, nomear, conceituar e classificar a deficiência e de maneira especial a intelectual parte de uma concepção ideológica, uma vez que é (re)pensada por um grupo social determinado (estudiosos sobre a deficiência e pessoas envolvidas afetivamente com esse fato como pais e responsáveis) que no momento constante da confrontação entre o que é estável (a própria condição da deficiência) e o instável (a leitura de mundo e as diferentes bases teórico-filosóficas) que sustentam o discurso da deficiência, engendram nova consciência coletiva.

De modo a tornar claro tal entendimento, basta nos reportarmos a própria conceituação da deficiência intelectual que à medida que os séculos se passaram também foi se reconfigurando e sendo representada e conceituada de forma diversa:

nas sociedade primitivas e na antiguidade a criança com deficiência era fadada á morte como forma de controle social em resposta a não adequação a estrutura socioeconômica; na Idade média já passa a ser compreendida como pessoas com alma, porém eram frequentemente associadas às possessões, sendo posteriormente reconhecida como uma condição de saúde e que exigia, portanto, cuidados assistenciais, fazendo surgir o interesse da medicina e de outras ciências constituindo as primeiras instituições de amparo e cuidado. Na modernidade advêm grandes pensadores que passam e reconhecer a deficiência como uma questão sócio-histórica, além de elaborarem os primeiros ensaios de abordagem teórico-metodológico,chegando na contemporaneidade a ser grande investimento de intelectuais com o desejo de elaboração de técnicas pedagógico-assistenciais bem como de analisar e debater uma história oculta (MAZZOTTA, 2011; RODRIGUES, 2008; VICTOR ET AL, 2012).

Essa breve síntese da abordagem da criança com deficiência intelectual só pode ser compreendia a luz do seu tempo e a partir de uma leitura sócio-histórica e constitui a ideologia, pois esta "é o sistema sempre atual de representação de sociedade e de mundo construído a partir das referências constituídas nas interações e nas trocas simbólicas desenvolvidas por determinados grupos sociais organizados" (MIOTELLO, 2008. p. 176). Tais evidências apontam para a indissobilididade do tempo histórico com os conceitos e formas de compreensão da deficiência, com as formas de abordagem e educabilidade e de construção da sociedade, uma vez que "O conceito tem uma relação estreita com as concepções sociais, políticas, econômicas e ideais que nortearam cada período da história" (GARGHETTI; MEDEIROS; NUENBERG, 2013.p.101), ou seja, o conceito está intimamente relacionado à ideologia.

Dessa forma a criança com deficiência intelectual é identificada pela Fundação Pestalozzi como: "***menos favorecidos espiritualmente***, *os* ***anormais*** *que, pela sua* ***insuficiência mental***, *são chamados* ***excepcionais***". Em uma única frase esta infância é adjetivada de quatro formas diferentes, todas com significados próprios que constituem a rede da compreensão da deficiência intelectual.

A primeira expressão "*menos favorecidos espiritualmente*", traz a palavra espiritualidade como base, sendo esta compreendida não somente como uma relação com algo transcedental ou com entidades superiores, como se compreendia na

antiguidade (a deficiência como conseqüência da ausência da espiritualidade e/ou religiosidade; como castigo divino pelas transgressões do homem), mas também compreendida como sentido de vida, pois como afirma Portal (2004.p.69) "espiritualidade como um sentido mais amplo da vida que contempla **amor, reverência e confiança"**.

O autor defende o sentido do **amor** quando aborda a disponibilidade para estar com o outro, abrindo-se a conhecer novas pessoas, um amor inclusivo que rompe com os estigmas da incapacidade. A concepção de Portal se assemelha a própria concepção de Pestalozzi que tinha como base do seu fazer pedagógico o amor, também influenciado por princípios cristãos (BORGES, [s/d]). Pestalozzi entendia que a criança se desenvolve de dentro para fora, ou seja, se opunha à concepção de que a função do ensino é preenchê-la de informação. Para o educador, um dos cuidados principais do professor seria de acompanhar de maneira atenciosa os estágios de desenvolvimento da criança, suas aptidões e necessidades, de acordo com as diferentes idades. Sendo, portanto, a função principal do ensino a de levar as crianças a desenvolverem suas habilidades naturais e inatas, sendo o amor a base de tal investimento, pois "Segundo ele, o amor deflagra o processo de auto-educação"(FERRARI, 2011. p. 1).

Para Portal (2004) a **reverência** é compreendida como o reconhecimento das próprias limitações e a tomada de decisão para superá-los, fator que fomenta o processo educativo para pessoas com deficiência por compreender que limitação e/ou dificuldade funcional não deve ser agente de estagnação, ao contrário deve ser agente motivador e de superação, pois como afirma Vygotsky (apud VITOR , 2012. p. 144): "não se deve perceber na criança com deficiência apenas o defeito, os 'gramas' de doença e não se notar os 'quilogramas' de saúde que a criança possui".

A **confiança** segundo Portal (2004.p.69) é a tomada de posição no mundo por meio do envolvimento com o que se faz, sendo este também um ideário Pestalozziano, pois versa sobre o empoderar a criança com deficiência intelectual a assumir um lugar no mundo por meio do processo educativo e dos cuidados disponibilizados pela própria instituição.

Outro termo utilizado para caracterizar o sujeito em questão foi *"anormal"* que se refere diretamente a noção de normalidade que segundo Oliveira (2004) a priori trazia o

significado de perpendicularidade, referindo idéia de certa semelhança, porém a partir do século XIX a palavra normalidade se assemelhou a noção de padrão, sendo o padrão ideal definido e caracterizado pelas figuras mitológicas, portanto, tudo o que fugia ao ideal de perfeição era considerado padrão de anormalidade. Assim aqueles que fogem a normalidade, como o são as crianças com deficiência, são os excluídos pelos ideais eugenistas de todos os direitos e serviços, incluindo a educação. As ideias eugenistas persistiram no século XX, ao ponto de se terem intelectuais que defendiam o controle de natalidadede com fins da preservação social, autorizando o Estado a matar os indesejados socialmente tais como os "pobres, sifilíticos, epilépticos, dipsomaníacos, aleijados, criminosos e degenerados" (DAVIS, 2006.p. 8), ou seja, as crianças com deficiência estavam inseridas na roda dos excluídos e dos condenados à morte.

Para Davis (2006.p. 3) "o 'problema' não é a pessoa com lesão; o problema é a maneira que a normalidade está sendo construída para criar o 'problema' da pessoa com deficiência". É interessante este movimento por perceber que a pessoa com deficiência saiu da condição de negligenciada ou silenciada, para a condição de ser reconhecida, porém tratada à distância, como um verdadeiro problema, daí a preocupação inicial de acolhimento e de educação para essa infância ser assumida por instituições privadas que constituíram a educação especial fora das salas comuns.

Por fim o termo "*insuficiência mental*" abordado no discurso evidencia uma certa aproximação com o conceito de deficiência intelectual, utilizado atualmente, porém sugere alguns equívocos com a também próxima associação da deficiência intelectual com o transtorno mental, que são diferentes na sua concepção e característica. O primeiro refere-se a dificuldades de ordem funcional ocasionadas por alterações nas funções cognitivas (memória, associação, atenção, sequenciamento, entre outros), enquanto que a segunda refere alterações funcionais decorrentes de alterações psicológicas e psiquiátricas (alterações no humor, na tomada de consciência, no juízo critico, na interação social, entre outros).

É evidente que naquele contexto histórico os estudos sobre a deficiência intelectual estavam em processo de desenvolvimento, o que justifica certa confusão de compreensão das diferenças de causalidades e consequentemente de abordagem interventiva e educacional a ser realizada, tal como se observa no seguinte relato: "*[...]*

como disciplina indispensável na melhor compreensão do problema que se estava encarando elementos da psico-terapia e psiquiatria. Minha impressão foi ótima. Lá há de tudo, inclusive recurso para corrigir distúrbios mentais, sociológico, educacional e técnicos".

Todos os três termos utilizados no discurso da professora trazem uma rede de significações complexa que determina a forma pelos quais tais crianças eram classificadas naquele respectivo contexto sócio-histórico: "excepcional", termo inaugurado por Helena Antipoff. Porém o que esses termos evidenciam é a representação negativa que se tinha dessa infância, com conteúdos ideológicos que referendavam a improdutividade e a não educabilidade dos mesmos. Tal descrença pode ser observada no seguinte discurso*: "Até os retardados por força da comunidade produzem".*

Assim era comum assemelhar a criança com deficiência, de maneira especial a intelectual, à improdutividade e ao não pertencimento social, resultando na exclusão das mesmas, uma vez que as "representações da deficiência (denominações e classificações, assim como suas conseqüências sobre as instituições e as práticas) é caracterizada pela assimilação da criança portadora de deficiências a uma criança mais jovem" (PLAISCANCE, 2005, p.409).

Embora a Fundação Pestalozzi nos seus cursos de formação trazer o discurso da excepcionalidade e de outras adjetivações que carregam em si um significado negativo e até certo ponto pessimista a respeito da educabilidade de crianças com deficiência intelectual, a mesma instituição mostra-se visionária e pioneira em propor uma ideologia de confrontamento à lógica da época, oferecendo um serviço educacional e terapêutico que não só defendia como explorava a aprendizagem e a produtividade da criança com deficiência intelectual, por meio de uma organização institucional e curricular que potencializasse a aprendizagem, por meio de estratégias e recursos lúdicos com vistas a favorecer a apropriação do conhecimento; além do movimento opositor à reclusão, pois enquanto se buscava esconder e silenciar essa infância, devido a herança histórica da segregação e em decorrência das concepções eugênicas de normalidade, a Fundação Pestalozzi priorizava a Integração educacional, a fim de construir pontes sociais para a criança com deficiência e seu entorno.

A cultura escolar no curso de formação da fundação Pestalozzi do Brasil

A professora na entrevista também descreve os cursos que participou na Fundação Pestalozzi, evidenciando a abordagem prática com que a instituição cuidava e educava a criança com deficiência intelectual, sendo tal curso de formação o embrião para a constituição de instituições educativas com este fim no Estado do Pará.

> O primeiro- Recreação Infantil- tem como base a psicologia da criança, desenvolvendo-lhe os sentidos através de programa servido por museus escolares, como se deve organizá-lo em uma escola e sua importância para os discentes. Além disso, folclore brasileiro e desenho, que é muito interessante. Aprende-se técnica desconhecida aplicável na recreação dos alunos. São magníficas as organizações a Sociedade Pestalozzi do Brasil. Recreia-se o espírito infantil com jogos variados, que se podem aplicar perfeitamente aqui (FOLHA DO NORTE, 1954).

A professora inicia pelo curso de recreação infantil, destacando a base psicológica e a utilização de metodologias diversas como o desenho, teatro infantil e trabalhos manuais aplicados à realidade brasileira valendo-se do folclore, por exemplo, além da divisão de tarefas de acordo com a diferença etária dos participantes. Também há destaque no discurso da professora a utilização de técnicas antes desconhecida pela mesma no curso de orientação psico-pedagógica.

A perspectiva lúdica e interacionista defendida pela Fundação Pestalozzi em sua cultura escolar era herança de estudos de intelectuais do século XIX, que buscaram sintetizar pela primeira vez uma estrutura metodológica de compreensão e cuidado da criança com deficiência intelectual, sendo Jean-Jacques Gaspar Itard (1774-1832), médico do Instituto Nacional de Surdos- Mudos em Paris (Essa nomenclatura já foi extinta, utilizando-se apenas a palavra "Surdo"), em 1800 o primeiro a constituir um programa sistemático de Educação Especial, quando retratou o trabalho com as crianças selvagens, sendo o trabalho clássico o desenvolvido no início do século XIX, com o menino Victor de Aveyron, com quem conviveu e trabalhou por cinco anos.

Segundo Mazzotta (2011), Itard tinha uma base sensorialista, organicista e médica e compreendia que foi a carência de socialização e da educação que assemelhou a criança ao comportamento animalesco e, que portanto, um meio para a cura do comportamento animal seria a oferta das carências observadas. Assim, Itard defendia a

educabilidade, pois compreendia que o homem era reflexo daquilo que o meio o fazia ser.

Neste mesmo período, inaugurando uma leitura visionária de mundo e de direito, Johann Heinrich Pestallozzi surge, levantando a bandeira da educação pública, como direito de toda criança, inclusive das naturalmente excluídas como as advindas das classes pobres, pois compreendia que o papel da educação se inseria na formação moral, política e religiosa, a fim de produzir uma autonomia intelectual para a independência produtiva, por isso o "ensino escolar deveria propiciar o desenvolvimento de cada um em três campos: o da faculdade de conhecer, o de desenvolver habilidades manuais e o de desenvolver atitudes e valores morais" (RODRIGUES, 2008.p.14).

Destaco o Pestalozzi como intelectual que provoca na história uma reflexão: se o direito à educação é de todos os excluídos (mesmo que a priori a leitura de mundo do autor tenha se voltado para a divisão de classes), não seriam as crianças com deficiência, crianças excluídas e como tal, crianças de igual direito ao ensino público? Tal reflexão é que permite a associação deste intelectual aos movimentos de luta pelo direito da criança com deficiência, incorporando-o como ícone, colocando seu nome em um das maiores instituições de educação e cuidado de crianças com deficiência intelectual no país.

Portanto a partir das experiências e das influencias ideológicas dos referidos intelectuais a educabilidade de crianças com deficiência, de maneira especial a intelectual, passa a se tornar mote e investimento de estudos e pesquisas, a partir da construção de métodos e técnicas que favorecessem a aprendizagem. Então se utilizava estratégias didáticas que pudessem motivar as crianças pelo uso da ludicidade, principalmente com o uso de cores, música, e a construção de recursos didáticos e pedagógicos, além da ideia de treinamento pedagógico sistemático (MAZZOTTA, 2011).

Percebo no discurso da professora a valorização do fazer didático da Fundação, tanto na sistematização do processo educativo quanto na fundamentação teórica escolhida, além do reconhecimento de um processo de formação técnica de base interventivo, onde os bolsistas tiveram a oportunidade de não apenas debaterem

teoricamente sobre o tema, mas de sistematizar os fundamentos teórico-metodologicos nos estágios junto as escolas onde as crianças eram educadas e cuidadas, tal como observado no seguinte trecho:

> [...] curso de aprendizagem, com menores e adultos divididos em três grupos: crianças, adolescentes e adultos. A base é o trabalho manual, o ensino é vivo, e a criança tem a possibilidade de conhecer a motivação. Para os maiores, o artesanato é que é a oficina (...) (FOLHA DO NORTE, 1954).

Nesse discurso é possível perceber o destaque a professora dá à organização interna: a divisão era realizada por faixa etária (crianças, adolescentes e adultos), presumindo-se automaticamente uma específica de abordagem para cada público. Às crianças iniciava-se com o oferecimento da motivação para a aprendizagem por meio da ludicidade e para os maiores (adolescentes e adultos) nova estratégia era implantada: o artesanato assumia a função de oficina produtiva. Daí o destaque dado pela professora ao afirmar que "o ensino é vivo", ou seja, o plano pedagógico incluía o despertar motivacional e vocacional, pautado também na lógica do trabalho tão difundida no século XX, por referendar o ideal republicano onde o cidadão era aquele que de alguma forma pela força do seu trabalho contribuíam para o crescimento da nação. Portanto ao defender a integração social do deficiente intelectual a própria Fundação também referendava este ideário, afirmando a condição de cidadão da pessoa com deficiência, atrelando ao ensino as oficinas como forma de trabalho.

Faço destaque a este discurso por compreender a rede de significados de base temporal sobre o qual o mesmo é constituído, pois data-se do ano de 1954. Segundo Brasil (2008) apesar da Instituição Pestalozzi ter sido fundada no Brasil no início do século XX no ano de 1926, tal instituição se restringia a poucas cidades o que tornava a abordagem teórico-metodológica da instituição uma novidade para os jovens normalistas que faziam o referido curso, além de demonstrar que nesse período não havia nenhuma prática ou instituição educativa com estes fins na região Norte do país. Portanto, os conhecimentos apreendidos no curso foram de fundamental importância para a elaboração de um novo saber: a educação e o cuidado dos chamados retardados mentais.

Outro ponto de destaque no discurso da Professora Blandina Alves é o evidenciado no trecho: "como disciplina indispensável na melhor compreensão do problema que se estava encarando, elementos da psico-terapia e psiquiatria. Minha impressão foi ótima. Lá há de tudo, inclusive recurso para corrigir distúrbios mentais, sociológico, educacional e técnicos" (FOLHA DO NORTE, 1954).

Neste trecho fica evidente ainda uma confusão conceitual acerca da deficiência intelectual e transtorno mental, como já afirmado anteriormente, sendo este compreensível diante do tempo histórico e da produção de conhecimento sobre o tema neste período, porém o destaque a fazer se caracteriza pela organização curricular do curso de formação da Fundação Pestalozzi do Brasil que traziam em seu âmbito de discussão estudos multidisciplinares tal como noções de psiquiatria e psicoterapia. Percebe-se que a Fundação então apresenta uma característica de trabalho pautado na dimensão clínico-pedagógica, estimulando o processo de aprendizagem ao mesmo tempo em que visa a remissão e/ou ressignificação de sinais e sintomas advindos da própria deficiência intelectual que por ventura possam comprometer a educação das crianças, adotando uma abordagem habilitadora e reabilitadora simultaneamente.

Por fim a professora encerra a entrevista tornando claro nos seu discurso que embora a instituição tenha um renome nacional, desenvolva práticas inovadoras, tenha cursos de formação e seja bem organizada estrutural e funcionalmente, a instituição não possui grande investimento financeiro sendo mantida por ajudas e pelos trabalhos desenvolvidos pelos próprios sujeitos constituintes de tal prática como se observa no seguinte discurso: "é ambiente, pobre em que mais se remedeia e mais se cria do que se adquire. O próprio material é feito pelos alunos e professores. Não há riqueza, não há pompa, mas simplicidade no corpo docente. trabalham no horário integral das 8h as 18horas [...]" (FOLHA DO NORTE, 1954).

Observo que se constituiu uma rede de significados baseados em ideologias centradas na formação do sujeito, de maneira especial da criança com deficiência intelectual, por meio de uma pedagogia do amor, por meio do envolvimento e doação de si, que seja capaz de superar com alteridade as limitações impostas pela deficiência, empoderando-se de métodos, técnicas, recursos e uma base teórica consistente e diversa levando em consideração especificidades, a fim de empoderar tais sujeitos de um lugar

social que lhe é de direito e que os eduque não somente pelo viés formativo, mas também para a constituição da personalidade.

Segundo Alves (2000) a rede de significações para Bakhtin é compreendida por meio da tríade: eu-para-mim que representa como me percebo aos olhos dos outros; eu-para-os-outros que representa como os outros me veem; outro-para-mim que representa como percebo o outro. Assim a tríade auxilia a pensar e refletir sobre as bases que um determinado discurso traz, buscando trazer à consciência de quem fala, as concepções ideológicas, políticas, sociais, religiosas, econômicas, entre outras, contidas em um determinado discurso.

Tal fator me chama atenção por perceber que no encontro do eu (Blandina ao relatar sua experiência) com os outros (leitores da entrevista) houve a constituição da rede de significações. Pois foi do referido encontro do texto com o contexto de mães de crianças com deficiência intelectual e de educadores paraenses que a entrevista ecoou.

As práticas pedagógicas e formas de organização revelam a identidade institucional da Fundação Pestalozzi do Brasil, que constitui a "cultura escolar, que vai desde a história do fazer escolar, práticas e condutas, até os conteúdos, inseridos num contexto histórico que realiza os fins do ensino e produz pessoas"(OLIVEIRA; GATTI JUNIOR, 2002.p.75). Dessa forma, entendo que as redes de significados presentes tanto no conceito de deficiência intelectual quanto nas práticas pedagógicas são constituídas pelo contexto sócio-histórico, representadas pelos intelectuais, pela construção do saber sobre a deficiência, além da conjuntura política e social que formavam o emaranhado de componentes de ordem contextuais que reverberavam na construção da educação especial no Brasil, ecoando (por meio da entrevista que teve circulação regional) no Estado do Pará e servindo como fonte de inspiração para a constituição da Fundação Pestalozzi no referido Estado.

Considerações finais

Nesse estudo foi possível problematizar a infância da criança com deficiência intelectual, por meio de uma instituição educativa e de cuidado de referência, pioneira no século XX, a Fundação Pestalozzi. Como toda instituição a Fundação traz em seu corpo ideológico e prático, discursos que se materializam no fazer cotidiano de educar e

cuidar da criança com deficiência intelectual. Discursos esses propagados em sua estrutura curricular nos cursos de formação de professores acontecidos na cidade do Rio de Janeiro.

Apresento um marco histórico para a constituição da Fundação Pestalozzi no Estado do Pará a presença de uma professora normalista no curso de formação no ano de 1953, que não só viveu experiências ricas e inéditas, como também retorna à Capital com um desejo de difundir o aprendizado, e em uma entrevista faz ecooar a forma de trabalho e a concepção ideológica da Fundação Pestalozzi no Brasil.

Foi possível destacar no estudo os discursos de conceituação da deficiência intelectual, além de evidenciar as práticas pedagógicas da Fundação Pestalozzi por meio de sua organização e estratégia metodológica, compreendendo os mesmos como um construto histórico-social que necessita ser compreendido à luz de um tempo e lugar. Assim ressalto o pioneirismo da Fundação Pestalozzi em incentivar a educabilidade e na integração da criança com deficiência intelectual, rompendo com o paradigma da exclusão.

Destaco neste trabalho a leitura Bakhtiniana que compreende o discurso como constituído das interações sócio-históricas e formado por redes de significados oriundos de diversas ordens, sendo os discursos interrelacionados ao sujeito que fala. Bakhtin é um autor ainda pouco explorado nos eixos história da educação, história da infância e história das instituições, porém que traz grande contribuição para uma análise discursiva contextualizada e dialógica, sendo um caminho teórico-metodologógico consistente e inovador para pesquisas com estas temáticas. Busca-se, portanto, contribuir com a comunidade científica a fim de iniciar maiores aproximações e romper trincheiras epistemológicas.

Referências

AHMAD, Laila Azize Souto. Um breve Histórico da Infância e da Instituição de Educação Infantil **P@rtes** (São Paulo).p.eletrônica. Junho de 2009. Disponível em:<www.partes.com.br/educacao/historicoinfancia.asp>. Acesso em: 13 jan. 2015.

ALVES, Laura Maria Silva Araújo. A rede de significações na constituição do sujeito para Bakhtin. In: VIEIRA JUNIOR, Otaviano; OLIVEIRA, Damião; ABREU, Waldir

(orgs.). dossiê filosofia da educação. **Rev. Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa UFPA,** v.2, n.3, 2005.p. 199-212.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**, Tradução: Dora Flaksman Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem.** São Paulo: HUCITEC, 1992.

BORGES, Inez Augusto. **Johan Heinrich Pestalozzi e suas contribuições para a reflexão sobre a educação cristã [s/d].** Disponível em: http://www.mackenzie.br/fileadmin/Chancelaria/GT2/Inez_Augusto_Borges_II.pdf. Acesso em: 13 jan. 2015.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História social da infância no Brasil.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 163-186.

DAVIS, L. J. A construção da normalidade: a curva do sino, o romance e a invenção do corpo incapacitado no século XIX. Trad. José Anchieta de Oliveira Bentes. In: DAVIS, L. J. (Ed.). **The disability Studies Reader**. 2nd ed. New York: Routledge, 2006, p. 3-16. [texto digitalizado]

FERRARI, Marcio. **Johann Heinrich Pestalozzi.** 2011. Disponível em: http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/pestalozzi-307416.shtml. Acesso 14 jan. 2015.

FOLHA DO NORTE. **CENTRO ÚTIL DE FORMAÇÃO A SOC. PESTALOZZI DO BRASIL.** 1954. Encontrado em: CENTUR- setor micofilmados. Acesso: jun. 2014.

GARGHETTI, Francine Cristine; MEDEIROS, José Gonçalves; NUERNBERG, Adriano Henrique. Breve História Da Deficiência Intelectual. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID),** 10, Julio, 2013, p. 101-116.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil:** História e políticas publicas. 6. ed.São Paulo Cortez, 2011.

NORONHA, Olinda Maria. Historiografia das instituições escolares: contribuição ao debate metodológico. In: NASCIMENTO, Maria Isabel Moura; SANDANO, Wilson; LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). **Instituições Escolares no Brasil:** conceito e reconstrução histórica. Campinas: São Paulo, 2007. p. 165-173.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial-** a problemática ética da "diferença" e da exclusão social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PLAISANCE, Eric. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Rev. Educ. Soc., Campinas**, vol. 26, n. 91, p. 405-417, Maio/Ago. 2005, p. 407-417.

PORTAL, Leda Lísia Franciosi. Espiritualidade: uma dimensão essencialna experiência significativa da vida. In: TEIXEIRA, Evilasio Francisco; Muller, Marisia Campio; SILVIA, Juliana Dors. (orgs.). **Espiritualidade e qualidade de vida.** Porto Alegra: EDIPUCRS, 2004. p. 68-78.

RODRIGUES, Olga Maria Piazentin Rolim. Educação especial: história, etiologia e conceitos e legislação vigente. In: RODRIGUES, Olga Maria Piazentim Rolim; MARANHE, Elisandra André. **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. Bauru : MEC/FC/SEE, 2008.

SANFELICE, J.L. História das Instituições escolares. In.: NASCIMENTO, M. I. M.; SANDANO, W.; LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Instituições escolares no Brasil. Conceito e reconstrução histórica.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR; Sorocaba, SP: Uniso; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007, p. 75-93.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Rev. Brasileira de História e Ciências Sociais**. V.1, n.1, 2009. p. 1-15.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. **Internatos, asilos e instituições disciplinares na história da Educação brasileira.** Disponível em: http://www.educacao.ufrj.br/artigos/n7/numero7-artigo_1_internatos_asilos_e_instituicoes_alessandra_f_m_de_schueler.pdf. Acesso em: 13 jan. 2015.

VICTOR, Sônia Lopes. A Criança com deficiência: um Estudo Sobre Infância, Cultura, Inclusão E Subjetividade. **XVI ENDIPE** - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012. p. 25-32.

Fatores determinantes do desempenho acadêmico no ensino superior: estado da arte

Henrique Grabalos da Silva
Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Universidade Federal do Triângulo Mineiro Uberaba – Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Educação, GEEM – Grupo de Estudos em Educação Estatística e Matemática, e-mail: hgrabalos@yahoo.com.br

Ailton Paulo de Oliveira Júnior
Doutor e Pós-doutor em Educação pela Universidade de São Paulo – São Paulo. Universidade Federal do Triângulo Mineiro - Uberaba – Minas Gerais. Departamento de Matemática e Programa de Pós-Graduação em Educação, GEEM – Grupo de Estudos em Educação Estatística e Matemática, e-mail: drapoj@uol.com.br; ailtonpaulo@matematica.uftm.edu.br

Resumo

Este artigo é uma pesquisa do tipo estado da arte que tem por finalidade verificar os fatores determinantes que estão relacionados ao desempenho acadêmico de alunos no Ensino Superior. Pretendeu-se, portanto, verificar se existem pesquisas relacionadas ao tema e analisar a que ponto estes itens colaboram ou não para o desenvolvimento dos estudantes em seus respectivos cursos. Foram encontrados seis trabalhos nas bases de dados Capes (periódicos), *Scielo, Science Direct* e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Observou-se que o ingresso de um aluno no Ensino Superior depende de fatores além do mecanismo de ingresso adotado pelas universidades, pois mostram que fatores sociais, econômicos e culturais estão ligados ao desempenho acadêmico do aluno. Também há necessidade de que estudos do desempenho dos estudantes em academias sejam realizados e relacionados com o perfil do aluno e suas dificuldades.

Palavras-chave: Desempenho Acadêmico. Ensino Superior. Estado da Arte.

Factors related to academic performance in higher education: state of the art

Abstract

This article is a survey of the type state of the art which aims to verify the determining factors that are related to academic performance of students in higher education. It was intended therefore check for related research and analyze to what extent these items contributing, if not for the development of students in their courses. Six papers were found in the databases Capes (periodicals), Scielo, Science Direct and the Brazilian Digital Library of Theses

and Dissertations (BDTD). It was observed that the admission of students in higher education depends on factors beyond the entry mechanism adopted by universities as they show that social, economic and cultural factors are linked to the academic performance of the student. There is also need for studies of university' student performance are realized and related to the profile' student and their difficulties.

***Keywords**: Academic performance. Higher education. State of the art.*

Factores de rendimiento académico en la educación superior: estado del arte

Resumen

En este artículo se presenta el estado del arte de la investigación de los factores determinantes que están relacionados al desempeño académico de alumnos en la Enseñanza Superior. Se pretende averiguar si existen investigaciones relacionadas al tema y analizar en qué medida esos estudios colaboran o no para el desarrollo de los estudiantes en sus respectivos cursos. Fueron encontrados seis trabajos en las bases de datos Capes (periódicos), Scielo, Science Direct y la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD). Se observó que la admisión de los estudiantes a la Enseñanza Superior depende de factores que van más allá del mecanismo de entrada adoptado por las universidades, ya que muestran que los factores sociales, económicos y culturales están relacionados con el rendimiento académico del estudiante. También hay la necesidad de llevar a cabo estudios acerca del desempeño de los estudiantes en las academias y relacionarlos con el perfil del alumno y sus dificultades.

***Palabras clave**: Desempeño Académico. Enseñanza Superior. Estado del Arte.*

Introdução

No Brasil, após o ano de 1996, a nova Lei de Diretrizes e bases da Educação (BRASIL, 1996), permitiu que instituições de ensino utilizassem diferentes mecanismos de seleção para o ingresso no Ensino Superior, entretanto questiona-se se os exames realmente têm a capacidade de explicar um bom desempenho acadêmico.

Os vestibulares brasileiros proporcionam a seleção dos melhores alunos e descartam os mais fracos, supostamente separando os alunos mais bem preparados para o percurso acadêmico (SILVA; PADOIM, 2008). O vestibular também está sendo questionado na compreensão dos fatores que podem predizer um bom desempenho acadêmico, pois entender sobre os fatos que antecedem um bom desempenho

acadêmico torna-se fundamental, colaborando com a disponibilização de recursos para estudantes e instituições de ensino superior (BIECKER, 1996).

Mesmo que os programas e as questões do vestibular estejam de acordo com a legislação e o perfil de aluno desejado pela escola, eles podem estar interagindo com características socioeconômicas, culturais, demográficas e educacionais do aluno. Estas características se manifestam nos valores, preferências e experiências destes, de tal forma a tornar menos válida à seleção, pois podem interferir no resultado final e, portanto, no seu ingresso ao nível superior (OLIVEIRA JÚNIOR, 2002)

Cada um dos cursos universitários tem objetivos definidos seja explicitamente, seja implicitamente na estruturação dos programas, na metodologia de ensino, nos processos de verificação de rendimento do aluno, etc. O desempenho dos alunos no sentido de atingir estes objetivos constitui um dos critérios para julgar os resultados da seleção para o ingresso no curso superior (OLIVEIRA JÚNIOR, 2002).

O vestibular, segundo Silva; Padoim (2008), separa os alunos mais bem preparados dos menos preparados para o curso acadêmico, e com isso uma seleção baseada no desempenho anterior torna-se um critério de entrada nas universidades.

A trajetória que o estudante percorre antes da universidade pode influenciar ou não no desempenho dele em cursos universitários. Pois para Zago (2006), um dos maiores problemas que enfrentam os estudantes brasileiros é a qualidade do ensino público, do qual dependem para prosseguir sua escolaridade.

A avaliação de programas, atualmente, requer o emprego de especialistas para a formulação de modelos adequados, para o controle e a coleta das informações e para a análise de dados. No caso particular de acesso aos cursos superiores brasileiros, a presença de especialistas em medidas educacionais torna-se indispensável, dado o papel que as provas desempenham na seleção dos candidatos (OLIVEIRA JÚNIOR, 2002).

Em um estudo realizado por Oliveira, Silva e Siqueira (2008), sobre alunos ingressantes na Universidade Federal da Paraíba, características como rede de ensino que cursou o Ensino Médio, instrução dos pais e renda familiar são variáveis que afetam diretamente o ingresso dos estudantes na UFPB.

Outros fatores podem influenciar o desempenho acadêmico dos alunos e as chances dos mesmos acessarem o Ensino Superior, pois Guimarães e Sampaio (2007), em relação aos estudantes que trabalham, dizem que cada hora adicional de trabalho, diminuem em 3,7%(três virgula sete por cento) as possibilidades de os estudantes entrarem na universidade. Ou seja, aqueles que entram na universidade, mas continuam mantendo esta responsabilidade, prejudicam o seu desempenho no curso.

O desempenho de estudantes nas universidades pode ser afetado por fatores que perpassam o fato de simplesmente "fazer" um curso superior, os quais devem ser mais estudados; pois as consequências desse estudo podem trazer melhoria para o sistema universitário como um todo, além de verificar os processos de ingresso nas universidades brasileiras.

Procedimentos Metodológicos

Nesta pesquisa foi utilizado o estudo do Estado da Arte como recurso metodológico, na qual Haddad (2002) define que estes estudos possibilitam sistematizar uma área de conhecimento, registrando os aspectos principais da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisas futuras.

Cavalcanti (2005) faz uso da expressão "estado da arte" como uma forma de pesquisa em que se pode organizar ou não, de maneira crítica, as produções dentro de uma área ou tema. Além da análise e de uma sistematização dos estudos, podem ser delineados os problemas apresentados e possíveis soluções.

Ao abordar um tipo de pesquisa ainda novo, entende-se conforme Sá Barreto e Pahim Pinto (2001) e André (2002), que o Estado da Arte ou Estado do Conhecimento procura compreender o conhecimento já existente, num período temporal que, além de resgatar, condensa a produção acadêmica numa área de conhecimento específica.

Para a análise da pesquisa foram utilizados os recortes temporais e linguísticos, sendo o período de 2008 a 2015 e a Língua Portuguesa e Inglesa; pois dessa maneira foi possível abranger uma busca não muito recente e a chance de possíveis resultados além da Língua Portuguesa. A busca dos artigos e a análise dos mesmos foram realizadas durante três meses.

As bases utilizadas para a busca foram as publicações na Capes (periódicos), Scielo, Science Direct e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Num primeiro momento, realizou-se a seleção por meio da leitura do título e resumo, e posteriormente o trabalho como um todo.

Os descritores utilizados para este estudo foram: "Concurso Vestibular", "Ensino Superior" e "Desempenho Acadêmico". Todos esses descritores foram selecionados a partir do *Thesaurus* Brasileiro da Educação (Brased). Foram encontradas mais de 80 publicações. Após a primeira seleção feita por meio da leitura dos resumos, restaram 20 publicações, entre dissertações e teses. A partir de uma leitura completa dos trabalhos, seis estudos foram selecionados, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Organização dos trabalhos encontrados.

Título	**Autor(es)**	**Ano**	**Tipo**
Relação entre o desempenho no vestibular e o desempenho durante o curso de Graduação	Maelin da Silva, Maristela Jorge Padoin	2008	Artigo
Examinando as relações entre as experiências e o desempenho acadêmico dos alunos de contabilidade do primeiro ano de uma Universidade Irlandesa	Marann Byrne, Barbara Flood	2008	Artigo
O bom é meu, o ruim é seu: perspectivas da teoria da atribuição sobre o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis	Edgard Bruno Cornachione Junior, Jacqueline Veneroso Alves da Cunha, Márcia Martins Mendes De Luca, Ernani Ott	2010	Artigo
Os determinantes do desempenho acadêmico do corpo discente No ensino superior: evidências a partir da Universidade Federal da Paraíba.	Ionara Stéfani Viana de Oliveira	2011	Dissertação
Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários.	Gil Gomes, Adriana Benevides Soares	2013	Artigo
A relação entre o desempenho no vestibular e o rendimento acadêmico no ensino superior: um estudo em uma universidade pública paulista.	Thais Accioly Baccaro	2014	Tese

Fonte: o autor.

Análise descritiva e Discussão

Após a leitura dos trabalhos de pesquisa selecionados, foram identificados fatores que podem interferir no desempenho acadêmico dos alunos no Ensino Superior, os quais serão apresentados segundo a identificação do Quadro 1.

Silva; Padoin (2008) em seu artigo publicado no periódico científico Ensaio: Avaliações e Políticas Públicas na Educação da Fundação Cesgranrio no Rio de Janeiro desenvolveram trabalhos acadêmicos do quarto ano do Curso de Ciências Biológicas (Bacharelado) e do quinto ano de Ciências Biológicas (Licenciatura) de uma universidade pública, na região oeste do Paraná.

O periódico divulga pesquisas, levantamentos, estudos, discussões e outros trabalhos críticos, concentrando-se nas questões de avaliação e políticas públicas em Educação e enfatiza as experiências e perspectivas brasileiras.

O objetivo da pesquisa foi verificar se os primeiros e os últimos colocados no vestibular para o curso de Ciências Biológicas mantêm estes resultados durante o curso, e quais os fatores que contribuem para a continuidade ou não deste desempenho. Levou-se em conta os aspectos que influenciam no desempenho acadêmico dos alunos. As autoras afirmam que a prova de vestibular de maneira imediata separa quais são os alunos mais bem preparados dos menos preparados para a trajetória acadêmica; no entanto, traz a hipótese de que durante o curso outros fatores como família, emprego, formação básica, identificação com o curso são determinantes para o desempenho destes alunos.

Foram analisados os cinco primeiros colocados no concurso vestibular 2003/ 2004, de cada curso, assim como os cinco últimos de cada curso.

Os cinco primeiros colocados na turma de Licenciatura tinham a faixa etária entre 22 a 25 anos, não possuíam filhos, estudavam em escola particular antes do vestibular, a maioria trabalhava e apresentava reprovação. Os cinco últimos colocados na turma de Licenciatura tinham a faixa etária entre 24 a 36 anos, alguns possuíam filhos e eram casados, todos trabalhavam, e vieram de uma formação em escola pública antes do vestibular e apresentavam pelo menos uma reprovação.

Os cinco primeiros colocados na turma de Bacharelado estavam na faixa etária entre 21 a 26 anos, não possuíam filhos, não trabalhavam, não estudavam em escola

pública antes do vestibular e não apresentavam nenhuma reprovação. Os cinco últimos colocados na turma de Bacharelado estavam na faixa etária entre 21 a 22 anos, não possuíam filhos, não trabalhavam, não estudavam escola pública antes do vestibular e a maioria apresentava alguma reprovação.

Os grupos de cada turma apresentaram grandes diferenças, as quais parecem estar relacionadas ao fato de os alunos da licenciatura no período noturno trabalhar, ou terem trabalhado em grande parte do curso. A idade dos alunos também pareceu ser um dado atenuante para o desenvolvimento durante o curso, pois consequentemente estes alunos já possuem uma vida mais estruturada com família, filhos e emprego.

Os alunos com formação básica feita exclusivamente em escola pública parecem ter mais dificuldade durante o curso. Essa situação se mostrou muito nítida na análise dos grupos da licenciatura.

O desempenho dos alunos que trabalham parece ser afetado em relação aos alunos que não trabalham. Suas médias são relativamente mais baixas e consequentemente apresentam algumas reprovações. A identificação com o curso pareceu ser relevante quanto ao desempenho acadêmico. Esse foi um indicativo entre outros do bom desempenho dos alunos do bacharelado.

Existem pontos contrastantes entre as duas turmas analisadas e, segundo o texto, pesquisas mais abrangentes são necessárias para avaliar a diferença no desempenho entre as modalidades de licenciatura e bacharelado do curso de Ciências Biológicas.

Byrne; Flood (2008) no periódico científico *Journal of Accounting Education* da Irlanda do Norte, identificou os fatores associados ao desempenho acadêmico no primeiro ano de um programa de contabilidade em uma Universidade Irlandesa (BAAF) em *Dublin City University*. O BAAF é um programa de três anos, que atrai principalmente os estudantes do Ensino Médio, em que aproximadamente 95% da classe que está interessada em tornar-se profissional contabilista.

O periódico é dedicado à promoção e publicação de pesquisas sobre questões de ensino de contabilidade e para a melhoria da qualidade do ensino de contabilidade em todo o mundo.

Foi analisado o desempenho acadêmico anterior ao curso, o conhecimento prévio de contabilidade e sobre gênero. Mais especificamente, o estudo examinou associações

entre motivações dos alunos, expectativas e o desempenho acadêmico no primeiro ano do seu programa de contabilidade.

Os alunos responderam um questionário ao entrar no programa BAAF, que tinha como objetivo investigar aspectos relacionados a motivações, expectativas e a preparação escolar dos alunos. Contendo 60 perguntas para as quais estudantes responderam utilizando uma escala chamada *Likert*, de cinco pontos.

Três medidas de desempenho acadêmico no primeiro ano, extraídos de exames da universidade, foram utilizados no estudo. Em primeiro lugar, o desempenho geral dos estudantes foi medido pela sua nota média em todos os módulos do primeiro ano no curso. Em segundo lugar, o desempenho de contabilidade financeira foi medido pelas notas alcançadas no módulo de contabilidade financeira. Finalmente, o desempenho de contabilidade de gestão foi medido pelas notas alcançadas no módulo de contabilidade de gestão.

Os resultados deste estudo mostram que o desempenho acadêmico anterior é a variável mais importante, pois está diretamente relacionado ao desempenho acadêmico dos estudantes da BAAF. Os alunos com capacidade acadêmica inferior, nenhum conhecimento prévio de contabilidade, falta de confiança em suas capacidades e habilidades e que não têm objetivos de carreira claros, tiveram desempenho acadêmico baixo no primeiro ano.

A ausência de uma associação entre conhecimento prévio de contabilidade e desempenho nos módulos de contabilidade financeira e de gestão deve ajudar a dissipar a percepção de que são difíceis as disciplinas contidas nos módulos de contabilidade, caso não tenham estudado o assunto na escola.

Cornachione Junior et al. (2010), em artigo publicado no periódico científico: Contabilidade & Finanças, pretenderam investigar a existência de associação entre elementos atributivos comuns na literatura e o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis de quatro universidades em quatro diferentes Estados brasileiros (Ceará, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul). O instrumento de coleta de dados foi um questionário respondido por 826 alunos.

Os alunos responderam a um instrumento de coleta de dados que consistia de 20 itens com informação geral sobre o participante e 4 itens sobre a atribuição do

desempenho acadêmico. Em média os participantes tinham idade acima de 24 anos e isso representa uma característica do contexto socioeconômico e cultural deste estudo. Cerca de 8% da amostra foi constituída por alunos que fazem sua segunda graduação.

Quanto ao tipo de instituição cursada no Ensino Médio, a amostra apresentou-se equilibrada, com 52% dos estudantes provenientes de escolas privadas. É importante ressaltar que, no Brasil, devido à natureza competitiva do sistema de ingresso ao Ensino Superior público (vestibular), cursar o Ensino Médio em uma instituição particular tende a aumentar a probabilidade de admissão.

A maioria (76%) dos estudantes relatou trabalhar no momento da coleta de dados, principalmente exercendo funções relacionadas à Contabilidade (48% dos 76% da amostra). A maioria (51%) deles já foi ou é estagiário e poucos relataram experiências com projetos de pesquisa (6%) ou de atividades de monitoria (3%).

Quanto à carga horária de estudo, 66% dos entrevistados responderam dedicar até quatro horas por semana aos estudos (além do período em sala de aula), sendo 60% do gênero feminino e 72% do gênero masculino.

Quando perguntados se usavam computador próprio ou da família para propósitos de estudo, apenas 4% responderam negativamente. Quase todos os alunos 96% relataram percepções de qualidade em suas respectivas instituições. E quando estimulados a destacar o item responsável por essa qualidade, as respostas mais frequentes foram: corpo docente 63%, estrutura física 22% e estrutura administrativa 7%.

Foram investigadas dezesseis hipóteses, sendo as cinco primeiras para investigar as prováveis associações de desempenho acadêmico com o gênero, turno do curso do aluno e idade. As próximas cinco hipóteses concentraram-se na atribuição de fatores usados para explicar o desempenho acadêmico e como os indivíduos tendem a expressar suas razões para desempenhos acadêmicos específicos. O último conjunto, com mais seis hipóteses, concentrou-se na atribuição de fatores usados para explicar o desempenho acadêmico e variáveis específicas de controle: a região geográfica da universidade, o custeio do ensino médio (público ou privado), a percepção de elemento de destaque da universidade atual do aluno.

Ao abordar cada conjunto de hipóteses, foi possível construir elementos para essa conclusão. O primeiro conjunto de hipóteses relacionadas ao desempenho acadêmico, baseado na autoavaliação, constatou associações significativas entre o desempenho acadêmico geral e o gênero (H1) e entre o desempenho acadêmico superior e o gênero (H2). Não foram encontradas associações do desempenho acadêmico inferior com o gênero (H3). Nenhuma correlação significativa foi encontrada entre o desempenho acadêmico e o turno do curso (H4) ou idade (H5).

O segundo conjunto de hipóteses produziu resultados relacionados às proporções de atribuição de fatores usados para explicar o desempenho acadêmico, com base na auto avaliação. Primeiro, as proporções dos fatores usados para explicar o desempenho acadêmico inferior e o superior foram significativamente diferentes (H6). A proporção de causas externas explicando o desempenho acadêmico inferior foi maior para o desempenho acadêmico próprio (H7) e desempenho acadêmico de colegas de classe (H8). No entanto, quando definido o foco para os alunos de outras instituições, os resultados foram invertidos: maior proporção de causas externas para explicar o desempenho acadêmico superior (H9).

A partir do terceiro conjunto de hipóteses constatou-se uma associação entre atribuição de fatores ligados ao desempenho acadêmico superior e a região geográfica da universidade (H11). Não foi encontrada associação entre atribuição de fatores ligados ao desempenho acadêmico inferior e região geográfica da universidade (H12).

Além disso, nenhuma relação foi encontrada quando a variável de controle foi o financiamento do ensino médio (H13 e H14). Ao controlar a percepção do elemento de destaque da universidade, não foi constatada associação com atribuição de fatores ligados ao desempenho acadêmico superior (H15), mas foi encontrada relação com a atribuição de fatores ligados ao desempenho acadêmico inferior (H16).

Esta evidência, especialmente a partir de H15, parece corroborar a ideia da influência dos aspectos sociais sobre a forma como um indivíduo pode enfrentar atribuição de desempenho acadêmico. Por outro lado, este achado sobre a forma como se percebe elementos de destaque da instituição (H16), e a associação com atribuição de fatores ligados ao desempenho acadêmico inferior, pode ser outra evidência de que

causas externas estão sendo usadas para explicar o desempenho acadêmico inferior, como comentado anteriormente.

Oliveira (2011) em sua dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Economia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB buscou avaliar os fatores que influenciam o desempenho acadêmico na Universidade Federal da Paraíba. A análise foi dividida em duas fases, sendo que a primeira se referiu ao ingresso dos estudantes na UFPB entre os anos de 2000 e 2006, mostrando dessa maneira quais fatores influenciaram esses estudantes em sua entrada nesta Instituição.

A segunda fase relaciona-se com a situação desses estudantes após determinado período de tempo, ou seja, foram observados trancamentos, reprovações, evasões e conclusões, bem como, os Centros de Ensino e cursos que apresentam as maiores incidências dessas variáveis.

Em seguida, foi verificado estatisticamente o comportamento das variáveis socioeconômicas dos estudantes com relação aos seus Coeficientes de Rendimento Escolar (CRE), condicionando essas variáveis em grupos.

A base de dados utilizada para essa pesquisa foi fornecida pela Comissão Permanente do Concurso Vestibular (COPERVE) e pelo Núcleo de Tecnologia da Informação (NTI) da UFPB.

No tocante em relação a COPERVE, foram fornecidas variáveis quantitativas e qualitativas referentes aos questionários socioeconômicos entre os anos de 2000 e 2006. O referido questionário é preenchido por cada aluno quando este faz sua inscrição no Processo Seletivo Seriado (PSS) e o mesmo traz informações sobre sexo; raça; tipo de escola que cursou o Ensino Médio; instrução e ocupação dos pais; acesso a computador e internet; renda familiar, entre outras.

Em relação ao NTI foram disponibilizados dados referentes ao desempenho acadêmico do aluno na UFPB durante o período de 2000 a 2010, onde estes dados contêm informações como: ano de ingresso, curso, evasão, tipo de evasão, número de trancamentos totais, número de trancamentos parciais, número de reprovações, ano de conclusão, CRE.

A junção entre esses, os bancos de dados da COPERVE e do NIT, permitiu traçar um perfil socioeconômico do aluno, e verificou-se se o comportamento deste durante a

realização do curso está relacionado ao seu estado social e econômico, informado ao prestar vestibular na instituição.

Relacionaram-se os dados das duas bases de dados pelo número de inscrição do aluno quando este realizou o vestibular da UFPB pela COPERVE e que foi associado aos dados fornecidos pelo NTI, que mostra a trajetória do aluno dentro na universidade.

Foi realizado um modelo de regressão pelo modelo *Probit* Ordenado com o intuito de vislumbrar a influência das características socioeconômicas e internas dos estudantes que concluíram o curso na UFPB para que assim fosse possível fazer a análise dos fatores que agem sobre o CRE dos alunos, de modo que se pudesse observar como se comportaram os estudantes (desempenho bom ou ruim) e que terminam o curso nesta Instituição de Ensino Superior.

As características consideradas na pesquisa envolvendo o desempenho dos estudantes são: sexo, estado civil, nível de instrução e ocupação dos pais, horas de trabalho, rede de ensino que frequentou no Ensino Fundamental e Médio e, principalmente, renda média familiar.

Para a geração do modelo de regressão através do Método *Probit* Ordenado, foi considerada a média obtida no vestibular dos estudantes como variável dependente, com o objetivo de verificar se as variáveis explicativas estudadas eram realmente consistentes. O modelo mostrou-se significativo, isto é, as variáveis socioeconômicas explicaram a variável dependente, e mostrou que têm influência sobre as mesmas.

Tal situação corrobora com a conclusão de que, quando o aluno ingressa na UFPB, suas características socioeconômicas não afetam totalmente o CRE, tendo em vista que algumas características que ele possuía, quando ingressou na UFPB, podem ter sido modificadas ao longo do período que estava estudando na mesma.

Ao analisar o modelo de regressão verificou-se que, diferentemente como ocorreu com o CRE, a maioria das variáveis foram significativas. Estudantes do sexo feminino tinham um rendimento 41% menor do que os estudantes do sexo masculino, evidenciando que apesar de a maioria dos estudantes que concluem o curso seja do sexo feminino, os alunos que concluem com o CRE mais elevado são do sexo masculino.

Pais e mães que concluíram o Ensino Superior proporcionam aos seus filhos uma taxa mais elevada de aprendizado, e assim, garantem a eles, melhor desempenho no decorrer da jornada acadêmica. Isto acontece também com os estudantes que têm acesso à internet, computador e que realizaram cursos pré-vestibulares. Candidatos que não realizaram cursos pré-vestibulares diminuem em 22% sua relação com o CRE.

Alunos que cursaram o Ensino Fundamental e Médio em escola pública têm pontos negativos, pois estes se apresentam nas faixas mais baixas do CRE e diminuem aproximadamente 17% e 23% seu desempenho acadêmico se comparados com os alunos que cursaram escolas particulares. Estudantes que não trabalham se saem melhor que os demais, aumentando em 24% seu índice de conclusão. Alunos cujos pais e as mães estão trabalhando, de acordo com o modelo de regressão, apresentam rendimento satisfatório, se comparados a aqueles que possuem pais e mães desempregados.

Outra variável de grande relevância é a renda familiar, pois alunos cuja renda familiar é acima de cinco salários mínimos são influenciados positivamente, com isso a probabilidade de apresentarem um maior desempenho se eleva.

Gomes; Soares (2013), em artigo publicado no periódico científico: Psicologia: Reflexão e Crítica, avaliou as correlações entre inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas e seus impactos no desempenho acadêmico de estudantes universitários matriculados no primeiro e segundo períodos de cursos universitários.

O periódico tem como objetivo publicar trabalhos originais nas subáreas de Psicologia do Desenvolvimento, Avaliação Psicológica e Processos Básicos.

A amostra foi composta por 196 estudantes universitários, com idade entre 17 e 59 anos, sendo 156 do sexo feminino e 40 do sexo masculino; devidamente matriculados no primeiro ou segundo períodos dos cursos superiores (ambos os períodos do primeiro ano de graduação). Dos respectivos, 19 eram do primeiro período e 177 do segundo; 35 pertencentes a classe social alta, 62 a classe social média e 99 a classe social baixa; 18 estudavam em instituição de ensino pública e 178 em instituição privada; 75 da área de humanas, 43 da área de saúde e 78 da área de educação. Foram utilizados os testes de Raciocínio Abstrato (RA) da Batería BPR-5; o Inventário de Habilidades Sociais

(*IHS-Del-Prette*) e o Questionário de Envolvimento Acadêmico-versão expectativas (QEA).

Para analisar as relações foram realizadas correlações (Pearson) entre os fatores dos instrumentos e entre os instrumentos. Além disso, fizeram-se análises de regressão linear múltipla para investigar a relação entre as variáveis independentes (inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas) e a variável dependente (desempenho acadêmico).

Apesar das limitações da pesquisa em relação ao pequeno número de participantes, o estudo almejou colaborar na melhoria do entendimento sobre o que pode interferir no desempenho acadêmico do estudante. Desse modo, o estudo constatou que as expectativas acadêmicas e as habilidades sociais podem influenciar no desempenho acadêmico do estudante e que, no entanto, a inteligência fluida não se apresentou como determinante nos resultados de avaliação acadêmica.

No que se refere a expectativas acadêmicas, o estudo apontou que o aluno com mais expectativas sobre o envolvimento institucional e sobre a utilização de recursos tem desempenho inferior. Porém, o aluno que tem mais expectativas em relação ao envolvimento curricular e vocacional tem seu desempenho aumentado.

A presente pesquisa também mostrou que existe correlação entre expectativas acadêmicas e habilidades sociais. Assim, estudantes com maiores escores de habilidades sociais têm mais expectativas sobre o envolvimento vocacional, o envolvimento curricular e o envolvimento social.

Quando se analisa separadamente os fatores das habilidades sociais observa-se que os alunos com capacidade de enfrentamento apresentaram mais expectativas em relação ao que envolve sua vocação. Porém, possuem menos expectativas sobre a infraestrutura da instituição e nos equipamentos por esta disponibilizados.

Quanto aos alunos com capacidades para se auto expuserem socialmente, são os que têm mais expectativas sobre a infraestrutura da instituição, a utilização de seus equipamentos e o envolvimento social com professores e alunos. Enquanto os alunos que possuem um bom autocontrole possuem menos expectativas quanto ao envolvimento vocacional, envolvimento social e a utilização de recursos.

Os resultados identificaram correlação entre habilidades sociais, expectativas acadêmicas e desempenho acadêmico. No entanto, a inteligência não se correlacionou nem com desempenho acadêmico nem com habilidades sociais, conforme alguns estudos já realizados mencionados no artigo.

Baccaro (2014) em sua Tese de Doutorado pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo – USP de Ribeirão Preto buscou analisar a relação entre o desempenho no vestibular e o rendimento acadêmico dos alunos de uma universidade pública paulista, sendo que o desempenho no vestibular foi medido pela pontuação final do aluno para ingresso na universidade e o desempenho acadêmico pela média geral do aluno concluinte nas carreiras selecionadas.

O planejamento de análise de dados pretendeu responder a hipótese de que o desempenho no vestibular influencia o rendimento acadêmico. Para isso, foi realizada uma pesquisa qualitativa com 6055 alunos ingressantes nos anos de 2005, 2006 e 2007 em doze carreiras das áreas de Ciências Exatas e Tecnológicas, Ciências Biológicas e Humanidades. Os dados mostraram que em média os estudantes tinham vinte anos, sendo a maioria homens 64,3%; solteiros 96,5% e com renda familiar acima de R$ 3.000,00 por mês, cujos pais em sua maioria tinham ensino superior completo e ensino fundamental e médio cursados em escolas particulares.

Para a elaboração das estatísticas descritivas e a criação dos modelos de regressão múltipla utilizou-se o software SPSS versão 20. A criação desses modelos de regressão envolveu um modelo geral, que incluiu a análise de todos os alunos concluintes, e mais três modelos, um para cada área da carreira analisada:

(1) Ciências Exatas e Tecnológicas;

(2) Ciências Biológicas;

(3) Humanidades.

Os principais resultados demonstraram que:

(1) Quanto mais jovem o aluno, melhor o desempenho no vestibular; os homens tendem a ter menores pontuações que as mulheres;

(2) Rendas familiares maiores e escolaridade mais elevada dos pais estão mais presentes nos grupos com desempenho alto;
(3) A proporção de alunos de escola pública no Ensino Fundamental e Médio é maior entre os alunos com desempenho baixo no vestibular.

Condições melhores de renda e características do domicílio estão associadas a melhores desempenhos no vestibular; no entanto, quando analisado o desempenho acadêmico, a situação se inverteu. A mesma inversão ocorreu com relação à escolaridade dos pais e à educação no Ensino Médio e Fundamental do aluno, ou seja, escolaridade alta dos pais e escolaridade prévia dos alunos em escola privada estavam mais associadas ao desempenho acadêmico baixo. O desempenho dos alunos que trabalham parece ser afetado, em relação aos alunos que não trabalham.

Os resultados deste estudo mostram que o desempenho acadêmico anterior é a variável mais importante, pois está diretamente relacionado ao desempenho acadêmico dos estudantes da BAAF. Os alunos com capacidade acadêmica inferior, nenhum conhecimento prévio de contabilidade, falta de confiança em suas capacidades e habilidades e que não têm objetivos de carreira claros, tiveram desempenho acadêmico baixo no primeiro ano.

Considerações Finais

A pesquisa chamada Estado da Arte permite um mapeamento e uma sintetização do tema trabalhado, pois é possível saber se determinada área do conhecimento está sendo estudada. Após a análise destas seis produções percebe-se a necessidade de um estudo mais aprofundado em relação ao desempenho acadêmico, em diferentes universidades, pois questões sociais, econômicas e culturais estão entrelaçadas junto à trajetória que o aluno percorre.

De acordo com os trabalhos encontrados, pode-se concluir neste estudo que existem diversos fatores determinantes relacionados ao desempenho acadêmico de alunos no ensino superior. Tais fatores podem colaborar ou não para o desenvolvimento dos estudantes em seus respectivos cursos. A prova de vestibular, por exemplo, separa os alunos mais bem preparados dos menos preparados para o ingresso

ao ensino superior, porém durante o curso outros fatores como família, emprego, formação básica e identificação com o curso, entre outros, influenciam o desempenho destes alunos. Melhores características de domicílio e se os pais e mães concluíram o ensino superior, por exemplo, relacionam-se de maneira diretamente proporcional ao desenvolvimento acadêmico. Os estudantes que não trabalham, saem-se melhor que os demais, e ainda, cujos pais e mães que trabalham, apresentam rendimento satisfatório, se comparados àqueles que possuem pais e mães desempregados.

Outra variável de grande relevância é a renda familiar, pois alunos cuja renda familiar é acima de cinco salários mínimos são influenciados positivamente, com isso a probabilidade de apresentarem um maior desempenho eleva-se. Ao contrário dos alunos que tentaram mais de uma vez o exame de seleção para o ingresso na Universidade, pois quanto mais tentativas, maior as chances de apresentarem um rendimento acadêmico baixo.

No que se refere a expectativas acadêmicas, um estudo apontou que o aluno com mais expectativas sobre o envolvimento institucional e sobre a utilização de recursos tem desempenho inferior. Porém, o aluno que tem mais expectativas em relação ao envolvimento curricular e vocacional tem seu desempenho aumentado. Outra correlação apresentada é entre as expectativas acadêmicas e habilidades sociais. Assim, estudantes com maiores escores de habilidades sociais têm mais expectativas sobre o envolvimento vocacional, o envolvimento curricular e o envolvimento social. Não foi encontrado, nos estudos, correlação entre a inteligência com desempenho acadêmico nem com habilidades sociais.

As universidades participantes de pesquisas relacionadas ao desempenho do estudante devem oferecer um retorno aos alunos. Sendo assim, podem ser trabalhadas as questões relacionadas às dificuldades em disciplinas dos estudantes; um acompanhamento pode ser oferecido a este público para que ocorra uma melhora no desempenho no decorrer do curso.

Como a Educação se trata de um sistema contínuo e interligado, este tipo de estudo também pode basear medidas de políticas educacionais enquanto sistema, uma vez que todo o contexto do aluno pode envolver-se nos desempenhos subsequentes.

Diante destes achados e dada a importância do assunto, as Universidades deveriam compreender o perfil de seus alunos, relacionando-o com o desempenho durante o curso. Estes estudos também proporcionam ao professor parâmetros e conhecimentos específicos sobre a relação perfil do aluno-curso e assim o educador consegue agir de forma mais precisa. Somente após traçar esta relação que medidas podem ser tomadas, tendo como foco o discente e seu melhor aproveitamento dentro da Universidade.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. de. **Formação de professores no Brasil** (1990-1998). Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento nº 6).

BACCARO, T. A**. A relação entre o desempenho no vestibular e o rendimento acadêmico no ensino superior:** um estudo em uma universidade pública paulista. 2014. 138 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

BRASIL. Presidência da República**. Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: DOU, 23 dez. 1996.

BIECKER, R. F. Factors affecting academic achievement in graduate management. **Journal of Education for Business**, Washington, v. 72, n. 1, p. 42-46, set/out 1996.

BYRNE, M.; FLOOD B. Examinando as relações entre as experiências e o desempenho acadêmico dos alunos de contabilidade do primeiro ano de uma Universidade Irlandesa. **Journal of Accounting Education**, Dublin City, v. 26, n. 4, p. 202-212, dez. 2008.

CAVALCANTI, P. A. **O Estado da Arte:** Possibilidades e Problemas. Texto apresentado no seminário ocorrido nas Atividades Programadas de Pesquisa - Mestrado I (Laboratório de Políticas Públicas e Planejamento Educacional - LaPPlanE) em 04/05/05. Unicamp: Faculdade de Educação. Campinas, 2005.

CILANSUN, S. M. An analysis of academic performance: could family income and medium of instruction be determinants? **Sosyo Ekonomi**, Munich, n. 1, p. 9-23, 2013.

FERNANDES, E. P.; ALMEIDA, L. S. Expectativas e vivências acadêmicas: Impacto no rendimento dos alunos do 1 ano. **Psychologia**, Kyoto, Japan, v. 40, n. 1, p. 267-278, 2005.

GOMES, G.; SOARES, A. B. Inteligência, habilidades sociais e expectativas acadêmicas no desempenho de estudantes universitários. **Psicologia: Reflexao & Critica**, Porto Alegre, v. 26, n. 4, p. 780-789, 2013.

GUIMARÃES, J.; SAMPAIO, B. The influence of family background and individual characteristics on entrance tests scores of Brazilian university students. In: XII Encontro Regional de Economia, 2007, Fortaleza. **Anais...** Fortaleza: BNB, 2007.

HADDAD, S. **Juventude e escolarização**: uma análise da produção de conhecimentos. Brasília, DF: MEC/ Inep/ Comped, 2002. (Estado do Conhecimento n. 8).

CORNACHIONE JUNIOR, E. B. et al. O bom é meu, o ruim é seu: perspectivas da teoria da atribuição sobre o desempenho acadêmico de alunos da graduação em Ciências Contábeis. **Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 21, n. 53, p. 1-23, maio/agosto, 2010.

OLIVEIRA, I. S. V. de. **Os determinantes do desempenho acadêmico do corpo discente no ensino superior:** evidências a partir da Universidade federal da paraíba. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Faculdade de Economia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2011.

PINTO, A. da C. **Diferenças de sexo em provas de memória operatória, Memória episódica e teste de símbolos.** Universidade do Porto, Portugal, 2004. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/docentes/acpinto/artigos/20_diferencas_de_sexo.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

SÁ BARRETO, E. S. de; PAHIM PINTO, R. **Avaliação da Educação Básica** (1990 – 1998) Brasília: MEC/ Inep/ Comped, 2001. (Série Estado do Conhecimento nº 4).

SILVA, M. da; PADOIN, M. J. Relação entre o desempenho no vestibular e o desempenho durante o curso de graduação**. Ensaio:** Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 58, p. 77-94, jan./mar, 2008.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes Universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, maio/ago 2006.

Resenhas

Ensino Religioso na Escola Pública: histórias e memórias

Thiago Rodrigues Moreira[*]

CASTRO, Raimundo Márcio de. **Ensino Religioso na Escola Pública:** histórias e memórias. São Paulo: Fonte Editorial, 2014.

Raimundo Márcio de Castro produz em sua obra as histórias e memórias do ensino religioso, sob o enfoque de sua autobibliografia, destacando suas experiências vivenciadas na infância, adolescência e profissão.

Esta obra é fundamental para leitura de pais e professores do ensino da rede pública que visão a formação humanística do cidadão.

No primeiro capítulo, o autor inicia o objeto do seu trabalho narrando a dificuldade de escrever sua obra e inicia a conjectura das ideias de suas memórias de infância perfilhando pela primeira narrativa a ser reconhecido pela origem do seu próprio nome contado por sua mãe, que se identifica como uma homenagem à Santo Raimundo, devido as dificuldades da gravidez dela.

O autor narra que nasceu em Sorocaba, mas que cresceu em Santarém do Estado do Pará, fato esse que determinou um crescimento e desenvolvimento numa cidade tipicamente católica.

Destaca-se que, quando ele era criança, era obrigado a ir à missa todos os domingos, com sua melhor roupa e que foi catequizado havendo uma profunda identificação dele com a religião.

No desenvolver do capítulo, o autor menciona a dificuldade de seus estudos acadêmicos, devido a falta de recursos financeiros de sua família, mas que aos sete anos foi matriculado em uma escola pública.

Nesse ínterim, a Escola Pública disponibilizava os ensinamentos básicos e os alunos eram obrigados a decorar as orações e o catecismo. Havia um ensino religioso proselitista, inclusive o autor relata que a professora de ensino religioso era a mesma que ministrava a catequese na igreja.

[*] Pós-Graduado pela Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro. Advogado. Professor do SENAC - Rio de Janeiro.

No segundo grau, atual ensino médio, o autor se matriculou numa escola religiosa, em que relata os conflitos de uma vida católica e os percalços da sua adolescência. Logo após completar o ensino retro mencionado, o autor mudou-se para Belém e serviu à Força Aérea Brasileira, onde começou sua vida religiosa, cursando filosofia e teologia, mas não se tornou padre. Cursou direito e não se formou por questões financeiras, porém entrou no curso de pedagogia, no qual formou-se, o que serviu como arca bolso para implementar a conclusão do mestrado, em sua carreira de professor.

No segundo capítulo, o autor explana o objeto de sua pesquisa de doutorado, que intitula a referida obra. Ressalta as ressalvas de sua análise sobre o ensino religioso ao seu próprio olhar e reflexões. No âmbito da problematização, o autor descreve a história do ensino religioso no Brasil do tempo da colonização, políticas pombalinas, até a presente Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n. 9394/96 e a constituição que preconiza o Estado Laico como ato de contextualização.

Como busca da resposta da problematização identificada na pesquisa de Castro, este traça o objetivo geral de sua tese no sentido da possibilidade de efetivação do Ensino Religioso nos parâmetros da obrigatoriedade e da facultatividade.

No âmbito dos objetivos específicos da problematização pesquisada por Castro, destaca-se a descrição histórica desta matéria/disciplina/atividade no Brasil do passado colonial aos dias atuais; mudanças curriculares na busca da sua legitimidade junto às crianças e aos jovens.

A importância da tese do autor se refere à construção do conhecimento em que se constata a possibilidade de formação de professores para ensino religioso, bem como teses e objetos de estudos do ensino religioso no Brasil.

No fim do capítulo, o autor informa a metodologia a ser utilizada no desenvolvimento de sua pesquisa teórico-empírica qualitativa, que se cunha na abordagem fenomenológica e da pesquisa narrativa (auto)biográfica.

No capítulo terceiro, é estabelecido o discurso narrativo da história do autor e o objeto de sua pesquisa. A fundamentação da metodologia de pesquisa do autor é implementada pela narrativa da sua história, sendo uma nova compreensão do mundo. Uma nova técnica de três elemento: história, discurso e significação. Sendo esta última,

a forma que ouvinte/leitor/espectador pode chegar à interpretação da inter-relação da história e do discurso.

Há nos escritos do capítulo em comento, que o amadurecimento da escolha da metodologia do fenômeno da narrativa se determina pela criação da tradição de passagem de experiência e não de criação de informações, esta que em total abundância acabam por determinar o declínio da narrativa.

Fato é que a narrativa trouxe em seu conteúdo histórico a riqueza da experiência. Ao narrar suas memórias o autor questiona o objeto do seu estudo com base nas suas experiências, criando o conhecimento da sua investigação.

No quarto capítulo, o autor discorre sobre a dissertação do seu mestrado no sentido de oficialização da disciplina do ensino religioso no currículo da escola pública brasileira. Narra o autor, que no período colonial existia uma preocupação da Igreja Católica para expansão da doutrina de fé, visando assim um aumento de fies pelas vias da educação.

Conclui o autor no respectivo capítulo, que os jesuítas fizeram o seu trabalho de perpetuar a fé católica, deixando as ordens religiosas responsável pela continuidade da doutrina cristã, que influenciaram os projetos educativos do ensinamento com base na moral oriunda da Igreja.

Ainda no Império, houve oficialização da primeira Escola de primeiras letras, advinda da Lei 15 de outubro de 1827. O que fez denotar que o ensino religioso é respaldado pelo texto legislativo, o que é determinado pela relação de entre o Estado e a Instituição Religiosa.

No período da República, o autor evidencia a separação do Estado e da Igreja Católica, sendo que esta possui suma importância para ministrar a educação sob a forma privada e dirigida aos filhos das elites.

Diante dessa conjectura, pode-se depreender que o ensino religioso era proselitista, doutrinário e catequético. A sociedade aceitava e comungava com o pacto social de se identificar com a religião cristã.

Com as reformas republicanas impulsionadas pelos ideais liberais, o autor identificou que a aula de religião foi suprimida do currículo escolares, fruto do Decreto n. 119-A, de 7 de janeiro de 1890 de autoria de Rui Barbosa.

Nessas linhas, o Estado por meios de suas legislações foram se alinhavando sob o enfoque da laicidade, em que o ensino da educação deve ser executado na perspectiva leiga. Ocorre que a Igreja responsável pelo ensino dos elitistas realizou *lobby* para se manter nos currículos dos ensinamentos da educação, assim a Constituição de 1934 garantiu a permanência do ensino religioso na escola.

Posteriormente, o Igreja perdeu posição política e o ensino religioso passou a ser facultativo, resultado este que demonstra o embate entre católicos e liberais.

Esse embate no âmbito histórico consignou, que o ensino religioso deveria ser facultativo e não poderia ter ônus para os cofres públicos. Fato que trouxe a tona a perda de certa influencia da Igreja perante as decisões do Estado.

Por fim, em 1997 foi promulgada a alteração do art. 33 da LDB, em que permitiu o ensino religioso nas Escolas Públicas de forma facultativa e no horário escolar, bem como foi determinado os custos desses profissionais da educação subsidiadas pelo Estado.

A alteração legislativa mencionada pelo autor, ainda destacou que o ensino não pode ser proselitista, ou seja, deve ocorrer um ensino religiosos consubstanciado no Estado Laico.

No quinto capítulo da obra, o autor, por meio de sua pesquisa, remonta sua narrativa sob a perspectiva da construção e reconstrução de lembranças escolares de 11 (onze) professores, que atuaram na docência do Ensino Religioso em escolas públicas em Goiás.

A pesquisa do autor começa com a aproximação de sujeito-pesquisador o sujeito pesquisado, onde ele restou instigado a oferecer um curso de extensão universitária, na unidade de Itaberaí, com o tema: Aspectos históricos e marcos legais do Ensino Religioso no Brasil.

Trinta e cinco professores atenderam ao convite de realizar o curso de inicio, sendo que somente 15 deram continuidade e 20 alunas do Curso de Pedagogia aderiram. O autor começou sua pesquisa com a coleta de dados sobre a trajetória dos docentes, levando em consideração a presença do Ensino Religioso.

Nos registros da obra, os declarantes reagiram com certa negação sobre lembranças no período escolar deles, por ter vivenciado esse fato há longo tempo, mas alguns depois de dias retornaram com novos relatos sobre os questionamentos, retificando os depoimentos.

A técnica utilizada pelo autor foi determinante para que cada investigado pudesse narrar suas experiências. No ato de sua narração, escrita e leitura foi determinante para os investigados socializar os sentimentos que afloraram mediante lembranças, tornando um momento para todos que estavam participando de uma formação de experiências alheias.

Do resultado da pesquisa, o autor somente pôde ter como objeto 11 narrativas, por questões de autorização e entrega dos produtos narrados.

O autor utilizou como critério para apreender as experiências narradas sob o enfoque de 3 temas gerados: sobre autorretratos; sobre lembranças discentes e sobre experiências docentes. Assim iniciou a aproximação do sujeito-pesquisador ao sujeito-pesquisado.

Nas páginas 196 a 199, o autor elabora um quadro do produto da sua pesquisa de narrativas e demonstra uma visão panorâmica do resultado da investigação. No decorrer do desenvolvimento da investigação do objeto pesquisado do autor, este questiona: os conteúdos ministrados no ensino religioso; quem define os conteúdos; quais recursos didáticos e enfoque dado às aulas. Por fim, o autor narra sua percepção que os docentes exercem suas atividades com base prolongamento de suas lembranças, ou seja, onde somente existiria uma religião – cristã, mesmo possuindo entendimentos de concepções de religiosidades diversas.

No capítulo conclusivo da obra, Castro informa que sua conclusão não é um mero ato de por ponto final em sua obra, que seja uma verdade estanque e imutável, mas sim um percurso, em que ele declara que suspeitava que Ensino Religioso no Brasil nunca havia sido implementado, ainda que por obrigatoriedade, ou seja, reconhecida pelo Estado.

O autor defende a impossibilidade de extensão de um credo no âmbito da Escola, denunciando assim o uso nas escolas de ensino religioso por práticas dogmáticas e doutrinas, em busca da verdade divina.

Analisa o pesquisador, que a LDB apresenta ambiguidades que precisam ser vencidas, pois há um entrelaçamento da religião e da educação como aérea de conhecimento para formação de um cidadão. Sendo que se deve adotar um modelo sem a presença da religião, mas com a presença do religioso.

Finalizando a obra, o autor propõe que a mudança desse paradigma deve ocorrer no âmbito da academia, com exclusão do preconceito, em identificar o ensino da religião com objeto de área de conhecimento.