

LAUDE ERANDI BRANDENBURG  
MARCELO RAMOS SALDANHA  
IURI ANDRÉAS REBLIN

Orgs.

Educação, fundamentalismos e

**EMANCIPAÇÃO**



Laude Erandi Brandenburg  
Marcelo Ramos Saldanha  
Iuri Andréas Reblin  
Orgs.

Educação, fundamentalismos e  
**EMANCIPAÇÃO**



2019

© 2019 Faculdades EST

Faculdades EST

Rua Amadeo Rossi, 467, Morro do Espelho

93.010-050 – São Leopoldo – RS – Brasil

Tel.: +55 51 2111 1400

Fax: +55 51 2111 1411



www.est.edu.br | est@est.edu.br

Esta obra foi licenciada sob uma Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial- Sem Derivados 3.0 Não Adaptada.

### Reitor

Wilhelm Wachholz

### Conselho Editorial ad hoc

Euler Renato Westphal (Univille) |

Simone Loureiro Brum Imperatore

(ULBRA) | Lori Altmann (UFPel) |

Georgina Helena Lima Nunes

(UFPel) | Roberto Ervino Zwetsch

(Faculdades EST) | David Mesquiati

de Oliveira (Faculdade Unida de

Vitória) | Edla Eggert (PUCRS) |

Dion A. Forster (Stellenbosch

University) | Oneide Bobsin

(Faculdades EST) | Kathlen Luana de

Oliveira (IFRS).

**Capa e diagramação:** Marcelo Ramos

Saldanha.

**Revisão:** das pessoas autoras.

Esta é uma publicação sem fins lucrativos, disponibilizada gratuitamente no Portal de Livros Digitais da Faculdades EST, bem como outros espaços.

Os textos publicados neste livro são de responsabilidade de seu autor, tanto em relação ao respeito às normas técnicas e ortográficas vigentes e à idoneidade intelectual (respeito às fontes) quanto acerca do copyright. Qualquer parte pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E21b Educação, fundamentalismos e emancipação / Laude Erandi Brandenburg, Marcelo Ramos Saldanha, Iuri Andréas Reblin (orgs.). – São Leopoldo : EST, 2019.

151 p. ; 23 cm

ISBN 978-85-7005-033-5

E-Book, PDF

1. Educação – Aspectos sociais. 2. Fundamentalismo. 3. Liberdade. 4. Cultura. 5. Religião e política. I. Brandenburg, Laude Erandi. II. Saldanha, Marcelo Ramos. III. Reblin, Iuri Andréas. IV. Congresso Internacional da Faculdades EST (4. : 2018 : São Leopoldo, RS)

CDD: 370.115

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

# Sumário

O pensar teológico em tempos sombrios .....	8
<i>Iuri Andréas Reblin</i>	
<i>Marcelo Ramos Saldanha</i>	
Apresentação .....	12
<i>Laude Erandi Brandenburg</i>	
Fundamentalismo, dogmatismo e intolerância: reflexões sobre o poder do discurso a partir do contexto brasileiro. ....	16
<i>Laude Erandi Brandenburg</i>	
<i>Mateus Andrey Dolny</i>	
A Educação Musical na periferia .....	33
<i>Carlos Augusto Pinheiro Souto</i>	
Bem-aventurados os misericordiosos .....	52
<i>Marilze Wischral Rodrigues</i>	
<i>Stélio João Rodrigues</i>	
Gestão, escola e democracia .....	69
<i>Eliana Cristina Caporale Barcellos</i>	
Religião e educação.....	79
<i>Maria Rita Paula da Silva</i>	
<i>Terezinha de Jesus Martins de Sena</i>	
A importância das narrativas pessoais na docência como instrumento de construção da compreensão do todo e o entendimento do sujeito como ser pertencente .....	93
<i>Vanessa Raquel de Almeida Meira</i>	
Aprendizagem integral e a pastoral como cultura escolar .....	108
<i>Fernando Degrandis</i>	
As competências e saberes para ensinar na educação especial.....	120

*Carlos Alberto Barbosa Silva*

*Luciana dos Santos Bispo*

Cultura de educação: inculturação da teologia de favela..... 132

*Rafael França*

Índice onomástico ..... 152



## O pensar teológico em tempos sombrios

### Política

A política se refere a nossas ações de **coletividade**, à **convivência** com a diferença e a **ações estratégicas** em prol do bem comum. A política tem a ver com como nós nos relacionamos uns com os outros apesar de nossas diferenças e em respeito a nossas **diferenças**. Pensar sobre política envolve o debate sobre como modos de ação, organização, decisões humanas possibilitam a liberdade ou a exploração, a autonomia ou a dependência. É mais do que compreender processos e **sistemas de governabilidade** existentes.

O contexto político nacional e internacional tem refletido dificuldades políticas. Ações políticas têm sido fortalecidas por situações de **opressão e violência**. Mesmo em contextos democráticos são perceptíveis limitações e violências semelhantes a contextos **ditatoriais e totalitários**. Os modos de organização e gestão políticas têm se mostrado frágeis quando se trata de perguntar pela **vidade** inúmeras pessoas. Assim, pensar política é pensar o quanto nós estamos nos aniquilando e o quanto nós não estamos conseguindo **conciliar e dialogar** com as diferenças. Política tem a ver com **democracia**, com repensar constantemente processos democráticos e suas limitações, com revisitar histórias ditatoriais.

**Religião e política** sempre se envolveram ao longo da história, mediadas pelo discurso do **poder**. O entrelaçamento religião-política demonstra-se complexo e não isento de violências e violações. De uma forma ou outra, religiões são ou sujeitos ou objetos de acontecimentos políticos, seja quando

religiões impõem ações coletivas, seja quando motivam pensamentos e preconceitos contra a diferença, seja quando promovem a reflexão sobre a **vida pública** e a **luta por direitos**. Religiões não estão fora de ações e decisões políticas. Nesse sentido, a política demanda uma reflexão como parte do mundo, como **responsabilização pelo mundo**. Se política é convivência com as diferenças, uma teologia crítica e autocrítica também assume **comprometimentos políticos**. É imperativo que política e, nela, democracia se tornem pauta de reflexão teológica.

## ESTética

Em sua compreensão histórica, estética não é mera aparência, forma ou obras belas para a contemplação. A **experiência estética** não pode ser compreendida, se houver separação entre racionalidade e sensibilidade. Estética refere-se a **experiências, relações, significações, expressões, interpretações**. Pela experiência estética, há uma relação entre quem experimenta/interpreta e o que é experimentado/interpretado. Trata-se de convertermos nosso olhar sobre a **realidade**. Estética tem a ver com provocar o nosso olhar para um convite a permanecemos juntos às coisas, num **reencontro com o mundo**. Pela experiência estética, é possível rompermos com a condição de descartabilidade da vida. A experiência estética envolve **arte** em todas as suas expressões: **música, poesia, teatro, dança, escultura, arquitetura, literatura, cinema, quadrinhos**.

A obra de arte **testemunha o mundo**, desvela-o. Ela permite um **voltar ao mundo**, afirmando a **temporalidade** e a **fragilidade** do acontecer do ser. A relação com a obra de arte é sempre um **acontecimento** gestado e em **gestação**, pleno, significativo, comprometido, único, acabado e aberto. Assim, é possível perceber que as tentativas de generalizar a experiência estética destroem justamente a **liberdade**, a **autenticidade**, a **criatividade**; tentam prender o **mistério**, padronizar a experiência numa única lógica, categorizar **modos de pensar e sentir**, enquadrar o olhar. As diversas formas de arte constituem em uma reorientação ao habitar o mundo. Por isso, estética é conjugada com ética = ESTética.



As experiências estéticas constituem parte indelével das **histórias das religiões** (as músicas, os ritos, os mitos, os vitrais, as peças teatrais, as artes). Por meio de um olhar teológico às expressões artísticas e às experiências estéticas, há a possibilidade de um **questionamento crítico** dos modelos de racionalidade e de ciência existentes. Como **discurso humano** acerca da **esperança**, como denúncia de violências e violações que ferem a convivência e anúncio de **símbolos de beleza** e de uma realidade ausente, o saber teológico se conjuga com ética e estética.

## Direito

Pensar sobre direito remete à preocupação com as **condições da vida** e com a **qualidade das relações** existentes no **espaço público**. O direito vai além dos **sistemas jurídicos**. No cenário político, temos testemunhado inúmeras violências e violações. Logo, pensar sobre direito traz o enfoque nos **direitos humanos**, nas **lutas sociais**, no clamor por justiça, na percepção das **desigualdades**, na desconstrução de lógicas de exploração e opressão. No amplo contexto dos direitos humanos, precisamos nominar as lutas contra o **sexismo**, o **racismo**, a **homofobia**, a **exploração ambiental** e outras formas de degradação do mundo.

Infelizmente, as religiões são **violadoras de direito**, assumindo frequentemente posturas violentas em relação à alteridade e à convivência com as diferenças. Assim, os direitos humanos emergem como “sinais dos tempos”, como afirma Norberto Bobbio, sendo reflexo das contradições humanas, visto que os seres humanos não são definidos “[...] apenas do ponto de vista da sua miséria, mas também do ponto de vista da sua grandeza em potencial”.<sup>1</sup> Dessa forma, a teologia torna-se um saber que ouve “os gemidos dos que sofrem”, assumindo a postura de um saber de resistência, de participação na construção dos direitos humanos.

Nessa direção, entre os dias 10 a 13 de setembro de 2018 foi realizado o IV Congresso Internacional da Faculdades EST, que

---

<sup>1</sup> BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos** 4. reimpr. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004, p. 223.

convidou a debater sobre política, em especial, a democracia, o papel político da teologia, as relações entre religião e Estado e as ações das religiões na vida pública, sobretudo, quando a convivência com as diferenças se torna cenário de violência; sobre a experiência estética e as expressões artísticas como testemunhas do mundo, como possibilidade de **reflexão crítica de reorientação** à ação teológica; sobre direito, em especial, direitos humanos, e a pensar o papel da teologia na construção crítica das relações entre as pessoas e com o mundo, num compromisso político, estético e ético – em esperança e em oração – com a liberdade, a dignidade, a igualdade e a convivência das diferenças.

Os textos que compõem esse livro foram submetidos no eixo temático “Educação e Teologia” e fazem parte de uma série de livros oriundos desse evento. Cada livro é fruto dos debates ocorridos dentro dos grupos de pesquisa, nos encontros entre as pessoas pesquisadoras nos quais se firmou o compromisso político, estético e ético – em esperança e em oração – com a liberdade, a dignidade, a igualdade e a convivência das diferenças.

Iuri Andréas Reblin

Marcelo Ramos Saldanha



## Apresentação

Laude Erandi Brandenburg

Juntar os temas Educação, Fundamentalismos e Emancipação numa proposta pode ser ousado, pois o tema Fundamentalismos parece, à primeira vista, um tema estranho à educação. No entanto, independente da área na qual se situa, o fundamentalismo é uma característica que perpassa a História no mundo todo.

A tríplice temática surgiu no contexto do Grupo de Pesquisa *Currículo, Identidade Religiosa e Práxis Educativa* que tem como objetivo: Promover o incremento do ensino, da pesquisa e da extensão por meio da produção científica nas áreas temáticas: currículo nas instituições escolares, práxis educativa, formação e identidade docente, desenvolvimento humano, identidade religiosa, ensino religioso e práticas da educação cristã comunitária. A princípio, esse objetivo do Grupo de Pesquisa está comprometido com uma educação emancipatória que não tem espaço para fundamentalismos, dogmatismos e meros pragmatismos.

O termo fundamentalismo tem ocupado a reflexão de distintos pensadores nas últimas décadas por se fazer presente na vida de pessoas, grupos ou nações. Sua utilização tem servido para justificar atitudes religiosas fanáticas, um retorno à sociedade pré-moderna ou mesmo práticas violentas. É imprescindível que esse termo seja usado no plural, porque existem diferentes fundamentalismos. Sua origem histórica encontra-se no universo religioso, entretanto, a sua abrangência na sociedade atual ultrapassa esse universo e ocupa o espaço da política e da

economia, carregando consigo um traço claramente ideológico. Ter consciência de sua pluralidade é resguardar as várias especificidades que o fenômeno vem produzindo.<sup>2</sup>

Os fundamentalismos não encontram correspondência nas bases da emancipação, pois ser uma pessoa autônoma, emancipada não se coaduna com dependência de valores extremistas ou subjugadores. Nesse sentido, na educação podem ser encontrados elementos fundantes que se ligam à emancipação e que levam a ela.

A Educação abrange várias esferas. Ela diz respeito à família, aos valores e elementos culturais ali vividos. Diz respeito ao processo de escolarização e atinge a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio das escolas de rede pública ou privada de todo o país. Abrange igualmente a educação em movimentos e projetos sociais e terceiro setor. A Educação também faz parte da estrutura governamental no Brasil por meio do Ministério da Educação. Além desses aspectos, ter Educação também é concebido como ter boas maneiras, ter finesse, ser pessoa respeitadora e ter etiqueta e civilidade.

O campo da Educação é, portanto, muito vasto. E os diferentes setores educacionais estão entrelaçados com a política e com a economia. Uma educação emancipatória nada tem a ver com fundamentalismos autoritários e opressores. Nesse sentido, é importante lembrar do educador brasileiro Paulo Freire que preconiza uma Pedagogia da Autonomia, uma educação voltada para a emancipação e para a cidadania igualitária para todas as pessoas.

O presente livro aborda vários aspectos do assunto em pauta. O primeiro artigo aborda A Educação Musical na Periferia: articulações de ações socioeducativas por meio da Música. Carlos Augusto Pinheiro Souto defende que as ações socioeducativas por meio da música desenvolvem a autoconfiança num espaço de vulnerabilidade, A emancipação brota de experiências que desenvolvem a personalidade e a autoestima e a música pode ser

---

<sup>2</sup> Panasiewicz, Roberlei. **Fundamentalismo Religioso**: história e presença no Cristianismo. Disponível em: <http://www.abhr.org.br/wp-content/uploads/2008/12/panasiewicz-roberlei.pdf>

esse canal de construção e de reconstrução da personalidade em ambientes vulneráveis.

O segundo artigo, de autoria de Marilze Wischral Rodrigues e Stélio João Rodrigues, tem o título: Bem-aventurados os misericordiosos e aponta para a relação entre Religião, Política e a vivência da misericórdia. A misericórdia significa ter um coração para os miseráveis e, por isso, descarta fundamentalismos e remete à emancipação de cada ser humano. A partir do texto bíblico, acontece uma relação com a realidade e com a cidadania.

A terceira contribuição infere que participação é essencial para o alcance da emancipação política, religiosa, social e, inclusive, afetiva. Essa ideia é defendida no artigo: Gestão, escola e democracia de Eliana Cristina Caporale Barcellos. A participação sendo uma conquista da pessoa cidadã gera frutos de emancipação.

Em seguida, como quarta reflexão, Maria Rita Paula da Silva e Terezinha de Jesus Martins de Sena escrevem sobre a relação entre Religião e Educação que se estabelece ou pode acontecer em ambientes de vulnerabilidade e de violência pela vivência da fé e do exercício da dimensão religiosa. Valorizar a dimensão religiosa da pessoa em espaços educativos retrata uma visão de educação integral. Quando o ser humano é visto de forma integral, também sua dimensão religiosa está a serviço de uma educação emancipatória;

Já Vanessa Raquel de Almeida Meira defende a importância das narrativas pessoais na docência como instrumento de compreensão do todo e o entendimento do sujeito como um ser pertencente a lugares e espaços. A emancipação docente se evidencia também na reflexão que a pessoa docente faz sobre suas experiências e narrativas. A valorização da história de vida de cada pessoa docente garante o espaço da pessoalidade e da autonomia no processo educacional, fato essencial para uma docência emancipatória.

Como sexto tema, Fernando Degrandis aborda a Aprendizagem integral e a pastoral como cultura escolar. Considerar o ser humano como ser integral significa reconhecer o valor de suas opiniões para a vida de um grupo e para a conquista da emancipação. Uma pastoral que considere o ser

humano em sua integralidade caracterizada como uma cultura escolar e, por isso, prática cotidiana na escola vem a se somar com uma ideia de valorização da pessoa.

As competências e saberes para ensinar na educação especial foram foco da sétima abordagem de autoria de Carlos Barbosa Silva e Luciana dos Santos Bispo. As competências docentes para um ensino que leve em conta a inclusão são apresentadas como necessárias ao perfil docente da atualidade. Esses requisitos são ainda mais necessários quando se trata da educação especial que requer preparo docente especializado.

Como penúltima contribuição Rafael França coloca um importante desafio ao mundo teológico: Cultura de educação: inculturação da teologia da favela. O autor desenvolve ideias sobre o livro Teologia da Favela e apresenta a diferença entre a vida eurocêntrica da cidade e a empreendedora vivência cotidiana na favela. A característica de brasilidade mais autêntica se desvela no dia a dia da vida da favela.

Como fechamento do livro, Laude Erandi Brandenburg e Mateus Andrey Dolny abordam a temática: Fundamentalismo, dogmatismo e intolerância e trazem reflexões sobre o poder do discurso a partir do contexto brasileiro. O artigo faz referência aos relatórios da UNESCO e destaca o pensamento de Morin como um contraponto a ideias fundamentalistas, dogmáticas e intolerantes. Além disso, responsabiliza a educação em sua tarefa de gerar pessoas que não apenas aceitem a diversidade, mas saibam viver a tolerância e a aceitação por meio do diálogo.



# FUNDAMENTALISMO, DOGMATISMO E INTOLERÂNCIA: reflexões sobre o poder do discurso a partir do contexto brasileiro.

Laude Erandi Brandenburg<sup>3</sup>

Mateus Andrey Dolny<sup>4</sup>

## Introdução

Fundamentalismo, aqui, não é encarado como simples aglomeração de fundamentos. Uma pessoa que segue a doutrina de uma determinada instituição religiosa, acredita que a verdade sobre como as coisas são e como devem ser estão dispostas em seus livros doutrinários, mas compreende que é sua forma individual e subjetiva de perceber a realidade não é fundamentalista. O fundamentalismo não aceita diálogo. O fundamentalismo, apesar de ser baseado em fundamentos lógicos, racionais e de fé, é a imposição de uma cosmologia e de princípios, seja por manobras políticas, por discursos ou por ações, violentas ou não.

---

<sup>3</sup> Doutora em Teologia, Docente do Programa de Pós-Graduação em Teologia, da Graduação em Teologia e da Licenciatura em Música da Faculdades EST. Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Identidade Religiosa e Práxis Educativa.

<sup>4</sup> Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Teologia da Faculdades EST, Graduado em Teologia. Integrante do Grupo de Pesquisa Currículo, Identidade Religiosa e Práxis Educativa. Bolsista CNPq.

O dogmatismo costuma caminhar sobre uma corda bamba, que por vezes se mantém no fundamentalismo, por outras pende para a simples reunião de princípios que dão embasamento para certas crenças. O fundamentalismo se encontra no centro e o embasamento aos lados. O vento que sopra esta corda e a faz ter contato com os lados é o diálogo. Quanto mais diálogo, menos imposição, mais tolerância, menos fundamentalismo. Sem o vento a corda sempre se mantém centrada.

Considerando que o posicionamento das instituições, com foco especial nas religiosas cristãs, é publicamente exposto por meio das suas lideranças, vale a reflexão sobre a direção que o discurso delas pode levar a sua comunidade de ouvintes. Quais são os elementos que indicam e incentivam um dogmatismo fundamentalista? Quais são as consequências de um discurso fundamentalista? Qual é a responsabilidade social atribuída à pessoa educadora no contexto eclesiástico? Para responder a estes questionamentos, faz-se referência tanto aos relatórios de Delors e Morin, encaminhados pela UNESCO, como ao contexto, à vida e às importantes reflexões de Pierre Bayle sobre (in)tolerância.

### **Fundamentalismo no Brasil**

No contexto atual do Brasil, a reflexão sobre fundamentalismo pode (e talvez deva) adquirir um tom de resistência. Nos últimos anos, o ativismo conservador tem ganhado cada vez mais forças na América Latina. Com tanta influência, não é de se estranhar que esse movimento, quase sempre religioso, tem conseguido estabelecer e defender políticas públicas de sua preferência, como no caso da proibição do aborto e do casamento homoafetivo.<sup>5</sup> Percebe-se que a questão do fundamentalismo não se dá nem se resolve no campo das ideias e do discurso, mas também nas práticas da sociedade.

---

<sup>5</sup> RUBIAL. Feminismo frente a fundamentalismos religiosos: mobilização e contramobilização em torno dos direitos reprodutivos na América Latina. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.14, maio/ago. 2014, p. 111-138. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielophp?script=sci\\_arttext&pid=S0103-33522014000200111&lng=pt&nrm=iso#fn10](http://www.scielo.br/scielophp?script=sci_arttext&pid=S0103-33522014000200111&lng=pt&nrm=iso#fn10). Acesso em: 20 set. 2019, p. 112-4.



Nesse sentido, o fundamentalismo pode ser percebido como uma ameaça à liberdade. Não são apenas questões filosóficas restritas ao campo acadêmico. Trata-se de um movimento que se esforça para delimitar as atitudes e o modo de ser e de pensar de todas as pessoas da sociedade conforme os princípios de determinada crença. No Brasil, a crença que tem sido imposta é a Evangélica<sup>6</sup>. É notável a presença cada vez maior da bancada evangélica no Congresso Nacional do Brasil. Atualmente, são 84 deputados e deputadas e 7 senadores e senadoras participantes da bancada. Em 2014, eram 73 representantes na Câmara e 3 no senado.<sup>7</sup>

Somam-se a isso as declarações e posturas do presidente recentemente eleito Jair Bolsonaro. Em sua posse, o presidente fez oração evangélica, citou a tradição brasileira como sendo judaico-cristã e prometeu combater o que chamou de ‘ideologia de gênero’.<sup>8</sup> Mais recentemente, o presidente declarou que quer um representante ‘terrivelmente evangélico’ comandando a Agência Nacional de Cinema (ANCINE). Disse, mesmo em tom de brincadeira, que a pessoa que assumir a presidência da agência deve saber recitar 200 versículos bíblicos.<sup>9</sup>

A essência e o princípio do fundamentalismo podem ser identificados nestes fatos. Um presidente que decide comandar um país a partir da constituição e da Bíblia Cristã deve ser

---

<sup>6</sup> Aqui, refere-se aos movimentos pentecostal e neopentecostal. Igrejas protestantes costumam utilizar o termo Evangélica como auto definição (ex: Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil – IECLB), mas não estão incluídas no uso do termo no presente texto.

<sup>7</sup> DAMÉ, Luíza. Em crescimento, bancada evangélica terá 91 parlamentares no Congresso. **Agência Brasil**, Brasília, 18 out. 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-10/em-crescimento-bancada-evangelica-tera-91-parlamentares-no-congresso>. Acesso em: 17 set. 2019.

<sup>8</sup> JORNAL NACIONAL. Jair Bolsonaro toma posse como presidente da República e promete pacto nacional. **GL**, Rio de Janeiro, 01 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/01/01/jair-bolsonaro-toma-posse-como-presidente-da-republica-e-promete-pacto-nacional.ghtml>. Acesso em: 17 set. 2019.

<sup>9</sup> BRANT, Danielle. Bolsonaro quer evangélico que ‘recite versículos bíblicos’ na Ancine. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 31 ago. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/08/bolsonaro-quer-evangelico-que-recite-versiculos-biblicos-na-ancineshtml>. Acesso em: 17 set. 2019.

encarado como possível fundamentalista.<sup>10</sup> Especialmente em um país dito ‘laico’, onde há uma diversidade enorme de religiões e religiosidades, a intenção desse tipo de discurso deve ser, no mínimo, questionada. Além de haver diversas religiões no contexto brasileiro, como o Cristianismo, o Candomblé, a Umbanda, o Espiritismo entre outras, há tanta interação e contato entre elas por meio das pessoas que não é possível estabelecer uma única tradição brasileira, a não ser a que indique diversidade e pluralidade.<sup>11</sup>

O fundamentalismo pode ser definido como: o princípio de que existe uma única verdade universal sobre tudo, registrada em um determinado escrito ou corrente filosófica, que contém todas as definições do que é bem ou mal, certo ou errado, aceitável ou rejeitável, e só há maneira de colocar essa verdade em prática e, portanto, práticas diferentes devem ser tratadas com agressividade e opressão. Até certo ponto, o fundamentalismo religioso se confunde com o político no contexto brasileiro, com alternância entre qual fornece o fundamento e em qual ele é colocado em prática.<sup>12</sup>

Percebe-se, por isso, o motivo pelo qual o cristianismo, não só, mas principalmente, Evangélico, pode ser colocado no alto da prateleira dos principais fundamentalismos brasileiros. O perigo do movimento está na sua sutileza: enquanto crenças do contexto oriental são frequentemente citadas como fundamentalistas, principalmente pela crueldade dos grupos radicais, a crença Evangélica se confunde com a moral dita ‘tradicional’ brasileira. Assim, de pouco em pouco, ganhando força

---

<sup>10</sup> JUNQUEIRA, Diego. Bolsonaro diz que vai governar o Brasil com a Bíblia e a Constituição. **R7**, São Paulo, 28 out. 2018. Disponível em: <https://noticias.r7.com/eleicoes-2018/bolsonaro-diz-que-vai-governar-o-brasil-com-a-biblia-e-a-constituicao-29102018>. Acesso em: 18 set. 2019.

<sup>11</sup> cf. SCHULTZ, Adilson. Estrutura Teológica do Imaginário Religioso Brasileiro. In: BOBSIN, Oneide *et al* **Uma Religião chamada Brasil**: estudos sobre religião e contexto brasileiro. *E-book* São Leopoldo: Oikos; Faculdades EST, 2012, p. 29-63.

<sup>12</sup> ROCHA, Zeferino. A perversão dos ideais no fundamentalismo religioso. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, São Paulo, v. 17, n. 3, set. 2014, p. 761-774. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rp/v17n3s1/1415-4714-rp-17-03-s1-00761.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019, p. 764.

a partir do e no campo político, a crença Evangélica se esforça para impor seus fundamentos em uma sociedade laica, diversa e plural.

Exceto pelos indícios percebidos nos discursos presidenciais, nos debates acalorados protagonizados por parlamentares conservadores cristãos e nas dificuldades encontradas na discussão e no estabelecimento de pautas progressistas, talvez não seja possível ainda relacionar diretamente todas estas questões com práticas fundamentalistas radicais. Como citado anteriormente, o estabelecimento do fundamentalismo Evangélico tem sido mais sutil. Por outro lado, existem algumas reflexões no campo da educação que podem sugerir elementos geradores de fundamentalismo e intolerância no discurso de lideranças. Nisso o radicalismo pode ganhar forças. A seguir, vejamos como o dogmatismo pode se tornar fundamentalismo.

### **Dogmatismo como fundamentalismo**

Ao final do século vinte, a UNESCO encomendou um relatório sobre a Educação para o século vinte e um. A comissão responsável foi liderada por Jacques Delors e o relatório final foi originalmente intitulado *Learning: the treasure within*. No Brasil, o relatório foi impresso sob a tradução *Educação: um tesouro a descobrir*. Neste relatório, a comissão trouxe importantes reflexões sobre a Educação em um mundo cada vez mais ‘conectado’ em que as diferentes sociedades se mantêm distantes.

Pouco tempo depois, a UNESCO pediu para Edgar Morin, filósofo francês, que registrasse em um livro suas impressões e opiniões sobre o relatório. Originalmente, esta obra foi intitulada *7 Complex Lessons in Education for the Future*, traduzida para o português como *7 Saberes Necessários para a Educação do Futuro*. Nesta obra mais sucinta, Morin também elenca questões fundamentais sobre a relação entre Educação e vivência em sociedade. Em um século marcado pela individualidade e ódio por diferentes nacionalidades, representados pelos tristes eventos das guerras, especialmente as duas mundiais, nada mais justo do que pensar em um novo futuro, marcado pela união dos povos.

Ambos os escritos fizeram tal reflexão. Nas palavras de Nelson Mandela, “a educação é a ferramenta mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo”, podemos retratar a finalidade destas obras. Nelas, a Educação não é percebida como mero instrumento de auxílio para a absorção cognitiva de determinados conteúdos. A Educação é vista como instrumento fundamental de transformação da forma como percebemos e vivemos a realidade. Nesse sentido, ela pode servir tanto para melhorar vidas e a convivência em sociedade como para dar força a movimentos fundamentalistas. Por isso, é necessário que haja uma atenção especial para os discursos das lideranças.

Afirma Delors:

Por fim, os métodos de ensino não devem ir contra este reconhecimento do outro. Os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, podem ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta sua atitude arriscam-se a enfraquecer por toda a vida nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis à educação do século XXI.<sup>13</sup>

Dogmatismo, etimologicamente, está relacionado a uma crença em algo como indiscutivelmente verdadeiro. Os princípios de fé de diferentes igrejas, por exemplo, costumam estar registrados em livros ‘dogmáticos’. Ali estão registrados os ‘dogmas’, isto é, os posicionamentos e opiniões fundamentais de determinada crença. Como citado logo ao início do texto, há algo que separa o dogmatismo do fundamentalismo: o diálogo.

---

<sup>13</sup> DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. Tradução de: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: UNESCO, 1998, p. 98.

Delors alerta para o perigo de discursos e ações motivadas pelo dogmatismo. Quando a pessoa educadora ignora o interesse curioso do ou da discente e, encerrando a possibilidade de qualquer diálogo, apenas reafirma o que é ‘certo’, não apenas age como fundamentalista, mas, com seu exemplo, pode incentivar atitudes semelhantes. É a união dos dois ingredientes principais da receita do fundamentalismo: dogmatismo e a falta de diálogo. Com essa ação, a pessoa educadora sinaliza para o ou a discente que o diálogo não tem importância quando se acredita que a verdade já foi compreendida.

Quando o presidente da República afirma que sua base para reflexões e decisões reside na Bíblia e na crença evangélica, seu discurso contra a assim chamada ‘ideologia de gênero’ sugere uma intenção de se agir com fundamentalismo. As discussões sobre o valor e o lugar da mulher na sociedade, a dignidade e o direito a igualdade das diferentes sexualidades e as reflexões mais profundas sobre os impactos negativos nas vidas de pessoas discriminadas são sintetizadas como ‘ideologia de gênero’ a ser combatida. Há um dogma: feminismo e sexualidades que não são ‘hétero’ não merecem tanto respeito e atenção como a família dita ‘tradicional’. Há a falta de diálogo: a escolha de não discutir, mas combater.

Para definir um dos obstáculos à compreensão, Morin afirma: “Existe frequentemente a impossibilidade, no âmago da visão do mundo, de compreender as ideias ou os argumentos de outra visão do mundo, como de resto no âmago da filosofia, de compreender outra filosofia”.<sup>14</sup> Ironicamente, acontece muitas vezes que pessoas defensoras do ‘hétero’ costumam não compreender e não aceitar justamente o que é ‘hétero’ aos seus dogmas. Desqualificar moralmente outra pessoa geralmente está atrelado à recusa do diálogo e da tentativa de compreensão.<sup>15</sup> Não escapa dessa definição a intencionalmente maldosa descrição ‘ideologia de gênero’.

---

<sup>14</sup> MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000, p. 96.

<sup>15</sup> MORIN, 2000, p. 98.

Delors afirma: “Sem dúvida, esta aprendizagem [aprender a conviver] representa, hoje em dia, um dos maiores desafios da educação. O mundo atual é, muitas vezes, um mundo de violência que se opõe à esperança posta por alguns no progresso da humanidade”.<sup>16</sup> E ainda: “[...] os seres humanos têm tendência a supervalorizar as suas qualidades e as do grupo a que pertencem, e a alimentar preconceitos desfavoráveis em relação aos outros”.<sup>17</sup> Por isso, vale a precaução na elaboração de qualquer discurso e nas atitudes tomadas. A compreensão precisa ser estimulada, pelo discurso e pelo exemplo. A falta de diálogo leva à incompreensão, que leva à intolerância, que culmina na supervalorização de si e na violência direcionada a quem é diferente.

No primeiro capítulo de seu livro, Morin discute sobre os aspectos que dificultam a compreensão da realidade e causam cegueira ao conhecimento. Segundo o autor, todo sistema de ideias resiste ao que não agrada ou ao que não convém. As doutrinas são o melhor exemplo disso, mas também as teorias científicas correm o risco de afirmar o que se quer em vez da suposta verdade.<sup>18</sup> Nesse sentido, a busca pelo diálogo e pela abertura às críticas deve ser ativa. O sistema de ideias ou, na definição do presente texto, o dogmatismo, não se abre ao questionamento por si. O natural, segundo Morin, é justamente o fechamento para compreensões diferentes.

Segundo esse pensamento, Morin usa os termos ‘racionalidade’ e ‘racionalização’ precisamente no sentido que aqui se quer passar com os termos ‘dogmatismo’ e ‘fundamentalismo’. Segundo o autor, uma forma de se resolver o problema é por meio da razão. A razão é uma das melhores armas contra o erro e a ilusão. Usá-la pode levar à racionalidade, caracterizada pela fundamentação lógica de argumentos a fim de afirmar algo, aberta ao diálogo e à refutação, ou então à racionalização, caracterizada pela absolutização dos argumentos a fim de afirmar algo, fechada ao diálogo e à refutação. Ao contrário da

---

<sup>16</sup> DELORS, 1998, p. 96.

<sup>17</sup> DELORS, 1998, p. 97.

<sup>18</sup> MORIN, 2000, p. 22.

racionalidade, o racionalismo ignora a subjetividade do ser humano.<sup>19</sup>

Delors, afirmando uma possibilidade semelhante de solução, diz que o ‘senso crítico’ e a ‘capacidade de julgar’ são armas importantes nessa batalha contra a incompreensão e a intolerância. Delors afirma:

Para podermos compreender a crescente complexidade dos fenômenos mundiais, e dominar o sentimento de incerteza que suscita, precisamos, antes, adquirir um conjunto de conhecimentos e, em seguida, aprender a relativizar os fatos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações. A educação manifesta aqui, mais do que nunca, o seu caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar. Facilita uma compreensão verdadeira dos acontecimentos, para lá da visão simplificadora ou deformada transmitida, muitas vezes, pelos meios de comunicação social, e o ideal seria que ajudasse cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança, que nasce cada dia perante nossos olhos.<sup>20</sup>

Em tempos de um mundo cada vez mais conectado, no qual informações percorrem o mundo inteiro em milésimos de segundo, as pessoas são constantemente bombardeadas com informações falsas. As chamadas *fake news* servem como tática de manipulação sócio-política, uma vez que, na falta de senso crítico e razão, as pessoas assimilam como corretas as informações que dão suporte aos seus dogmas e prejudicam os sistemas de ideias alheios.

Por isso, para Morin, ensinar a compreensão a partir da incompreensão é um dos caminhos mais seguros rumo à paz. O autor afirma:

---

<sup>19</sup> MORIN, 2000, p. 22-4.

<sup>20</sup> DELORS, 1998, p. 47.

Daí decorre a necessidade de estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos. Este estudo é tanto mais necessário porque enfocaria não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo. Constituiria, ao mesmo tempo, uma das bases mais seguras da educação para a paz, à qual estamos ligados por essência e vocação.<sup>21</sup>

Este é mais um elemento do fundamentalismo: o silêncio diante da incompreensão. Por exemplo: quando pessoas ligadas ao governo atacam a suposta ‘ideologia de gênero’ que tem tomado conta das salas de aulas brasileiras, os dados de violência e opressão às mulheres e às pessoas que não são heterossexuais e que indicam as causas de tais tragédias não são citados. Nem no mesmo discurso, nem em outros. Para Morin, o contato e o estudo crítico da incompreensão podem incentivar a compreensão.

É importante perceber que o problema não reside no dogmatismo em si. De uma forma ou outra, todas as pessoas têm uma visão de mundo que as faz decidir o que é certo e o que é errado. Todas as pessoas vivem a partir de seus dogmas. As pessoas devem ser livres para ser quem são, desde quem acredita que a homossexualidade é pecado até quem pratica e vive diferentes tipos de sexualidades. O problema começa com a ausência do diálogo. Sem diálogo, estas duas pessoas não se compreendem e podem tentar (e, de fato, é o que costuma acontecer) impor sua visão de mundo uma sobre a outra, o que inevitavelmente leva à opressão, à intolerância e, possivelmente, à violência.

Na França do século dezoito, o filósofo Pierre Bayle pôde vivenciar a intolerância causada pelo fundamentalismo. Apesar de serem contextos históricos e geográficos diferentes, o Brasil do século vinte e um se assemelha muito à França do século dezoito: política e religião cristã se misturam e se confundem,

---

<sup>21</sup> MORIN, 2000, p.17.



fundamentalismo cristão pratica imposição e opressão e pessoas sofrem discriminação e perseguição por causa de suas crenças. A história e o pensamento do filósofo podem servir como referência ao Brasil na busca pela compreensão e diálogo.

### **Pierre Bayle e (In)Tolerância**

Pierre Bayle, apesar de ser um filósofo e teólogo bastante influente em sua época, passou boa parte de sua vida intelectual como refugiado na Suíça. Nascido na França no ano de 1647, Bayle sofreu as duras consequências das disputas entre o Catolicismo e o Protestantismo. Depois dos eventos da Reforma do século dezesseis, várias regiões ao redor da Europa sofreram com os desdobramentos sócio-políticos das ‘novas crenças’ protestantes. A França, país católico então regido sob o lema “um rei, uma lei, uma fé”, abrigou dezenas de anos de perseguições aos e às huguenotes (calvinistas franceses). Os massacres foram controlados momentaneamente com a promulgação do Edito de Nantes, em 1598.<sup>22</sup>

Entretanto, no ano de 1685 o Edito foi revogado depois de anos de novas disputas e perseguições ao protestantismo. Um pouco antes da revogação, Bayle, para fugir das perseguições, havia se mudado para a Suíça e se manteve principalmente em Genebra. De lá, produziu diversos escritos, publicados na França sob um pseudônimo ou sem autoria. Quando descobriram isso, as autoridades francesas encarceraram o seu irmão como forma de vingança, que morreu devido às horríveis condições da prisão.<sup>23</sup>

Neste contexto, torna-se compreensível que o tema da (in)tolerância religiosa perpassa praticamente todos os escritos de Bayle. É notável que, em seu contexto, o autor seja não apenas

---

<sup>22</sup> LENNON, Thomas M.; HICKSON, Michael. Pierre Bayle. **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**, Universidade de Stanford, Palo Alto, Califórnia, EUA. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/bayle/#Aca>. Acesso em: 16 set. 2019.

<sup>23</sup> GROS, Jean-Michel. Fundamentos e limites de uma teoria filosófica da tolerância: o Comentário filosófico de Pierre Bayle. **Revista Enunciação**, v. 2, n. 2, 2017, p. 178-2018. Disponível em: <http://www.editorappgfilufrj.org/enunciacao/index.php/revista/article/view/35/35>. Acesso em: 17 set. 2019, p. 181-2.

uma das primeiras pessoas a se oporem à intolerância religiosa, mas um dos responsáveis por iniciar uma nova perspectiva sobre a tolerância.<sup>24</sup> Diz Almeida: “Depois de seus escritos, a tolerância deixa de ser uma resignada aceitação do mal inevitável, ou uma mera atitude psicológica, e passa a ser uma atitude positiva e uma postura política”.<sup>25</sup>

A partir de Bayle, a tolerância deixa de ser percebida apenas como aceitação do que é diferente, mesmo que ainda sendo considerado inferior. Nenhuma pessoa deveria ser perseguida por razão de sua fé ou crença, ou mesmo pela ausência delas. O conceito de diversidade, por si só, não é o suficiente, e o natural é que os conflitos continuem ocorrendo. Não se trata, entretanto, de algo inevitável. Somente com o discurso também não é possível resolver os problemas da intolerância e das perseguições. É necessário, portanto, que se denuncie incansavelmente a intolerância no âmbito social e que se tomem medidas de defesa da liberdade de todas as pessoas e de auxílio, proteção, e estruturação para as pessoas perseguidas no âmbito político.<sup>26</sup>

Bayle teria sido o primeiro a formular a ideia de direito universal à liberdade de crença, semelhante ao que atualmente é defendido e estabelecido por declarações de direitos humanos.<sup>27</sup> Esse direito à liberdade surge como fator determinante de mudança de perspectiva do que é ‘tolerar’. Por exemplo: dizia-se que uma pessoa que deseja se juntar a um determinado grupo poderia ser ‘tolerada’ enquanto se mantivesse calada e em um canto afastado na sala das reuniões do grupo. Bayle elabora uma nova perspectiva: tolerar é permitir que a pessoa seja tratada com igualdade de direitos e deveres independentemente de sua crença.

---

<sup>24</sup> ALMEIDA, M. C. O elogio da tolerância em Pierre Bayle. **Cadernos Espinosanos**, n. 24, 2010, p. 115-139. Disponível em: <http://www.revistasusp.br/epinosanos/article/view/89420>. Acesso em: 17 set. 2019, p. 116.

<sup>25</sup> ALMEIDA, 2010, p. 116.

<sup>26</sup> REIS, Bruno Cardoso. Política, Religião e Direitos Humanos no Século XVII: Vieira, Locke e Bayle. **Lusitana Sacra**, v. 11, n. 2, 1999, p. 111-151. Disponível em: [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/43853/LS\\_S2\\_11\\_BrunoCReis.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/43853/LS_S2_11_BrunoCReis.pdf). Acesso em: 16 set. 2019, p. 138-40.

<sup>27</sup> REIS, 1999, p. 142.

Em sua batalha contra a intolerância e a incompreensão, é válido perceber a forma com que Bayle se comunicou com seu público. Diz Gros:

Bayle soube, o único então, falar ligeiramente de coisas sérias e difíceis, desmontar, como que brincando, uma argumentação especiosa, misturar anedotas divertidas e árduas polêmicas. Seus leitores reconheceram-lhe, em primeiro lugar, o fato de ele tornar acessíveis ao profano os debates que continuavam muito frequentemente o privilégio dos profissionais.<sup>28</sup>

Ainda que séculos antes, Pierre Bayle praticou o que hoje poderia ser caracterizado como ‘transposição didática’. Apesar de ser um princípio primeiramente pensado para o ensino da Matemática, rapidamente a transposição didática foi sendo aplicada para outras áreas do saber e, hoje, caracteriza-se como um princípio educativo que pode ser aplicado a qualquer tipo de ensino <sup>29</sup>.

Este princípio consiste em adaptar um conhecimento/conteúdo para um novo tipo de contexto ou público. Pode-se dizer que se trata de uma adaptação de conteúdos e conhecimentos complexos, como geralmente são aqueles elaborados pela comunidade acadêmica e científica, para que sejam compreensíveis a níveis anteriores de estudo e pesquisa, como no caso da graduação ou da escola. Trata-se, de certa forma, do caminho percorrido pelo saber desde a sua descoberta, especialmente no campo científico, até o seu contato e possível aprendizado por parte da e do discente na escola.<sup>30</sup>

---

<sup>28</sup> GROS, 2017, p. 179.

<sup>29</sup> MATOS FILHO Maurício A. et al. A Transposição Didática em Chevallard: as deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula. In: Congresso Nacional de Educação, 14, 2019, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2019. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p5/anais.html>. Acesso em: 16 set. 2019, p. 1191-2.

<sup>30</sup> MATOS FILHO, 2019, p. 1992-4.

De maneira mais simples, diz-se que a transposição didática é o ato de transformar conhecimentos e conteúdos considerados densos, como as ideias de Nietzsche ou de Platão, trazendo-os ao contexto do dia a dia da pessoa que não é pesquisadora ou não está acostumada com reflexões filosóficas. É fazer com que o conteúdo de leituras difíceis, que contém reflexões tão complexas que até mesmo pessoas pesquisadoras da área têm que ler com calma e muita atenção, sejam absorvidas pela população em geral por meio de histórias, piadas, contos, músicas, teatro, filmes, ou qualquer forma de ensino que facilite a compreensão.

Pierre Bayle ‘transpôs’ um conteúdo complexo, assim caracterizado não só por se tratar de princípios densos e de difícil compreensão, mas por se relacionar com questões maiores como disputas políticas, sociais e históricas, e o fez ser compreensível e, até certo ponto, divertido de se ler. Essa forma de se comunicar escolhida por Bayle pode servir de referência para o contexto brasileiro. A discussão sobre liberdade religiosa, opressão, perseguição e intolerância deve atingir todas as ‘classes’ da sociedade. Especialmente em um país com baixa taxa de graduação e pós-graduação, se o discurso sobre tolerância e compreensão se restringir ao campo acadêmico, dificilmente a sociedade experienciará uma transformação.

Assim, a história e a obra de Bayle nos direcionam para pilares fundamentais na batalha contra o fundamentalismo: tolerar não é apenas não ferir (física ou psicologicamente), mas tratar com dignidade e igualdade pessoas com outros dogmas; o caminho rumo à sociedade de tolerância requer denúncia, especialmente de quem atua como liderança política; ao mesmo tempo, requer que o máximo possível de pessoas seja conscientizada da problemática, o que requer um esforço de adaptação de conteúdos por parte de quem pesquisa.

## **Conclusão**

O mundo tem vivenciado uma transformação radical na comunicação, no trabalho e na educação devido às novas tecnologias. Mesmo assim, problemas que afetaram a França do século dezessete continuam persistindo ao passar dos séculos,

atingindo ainda diversos países, incluindo o Brasil atual. O tom de resistência requerido na discussão se dá por causa disso: o fundamentalismo religioso causou muitas das eras mais opressoras que o mundo já viu. Calar-se diante de seu começo é incentivar e apoiar sua conclusão.

Morin e Delors nos apresentam possibilidades de se combater o avanço do fundamentalismo. Em todas elas o maior dos problemas é o mesmo: a falta de diálogo. Ela não apenas é praticada, mas pode ser incentivada pelo discurso. É responsabilidade de quem está em uma posição de liderança e de ensino contribuir para uma sociedade mais tolerante. Por meio da compreensão e do diálogo, podemos imaginar uma sociedade dogmática, mas não fundamentalista, governada por pessoas evangélicas, mas sem imposição de princípios, e vivenciada por crentes de diversas religiões que, ao contrário de Pierre Bayle, possam ser livres para ser quem são.

## Referências

- ALMEIDA, M. C. O elogio da tolerância em Pierre Bayle. **Cadernos Espinosanos**, n. 24, 2010, p. 115-139. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/espinosanos/article/view/89420>. Acesso em: 17 set. 2019.
- BRANT, Danielle. Bolsonaro quer evangélico que 'recite versículos bíblicos' na Ancine. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 31 ago. 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2019/08/bolsonaro-quer-evangelico-que-recite-versiculos-biblicos-na-ancine.shtml>. Acesso em: 17 set. 2019.
- DAMÉ, Luíza. Em crescimento, bancada evangélica terá 91 parlamentares no Congresso. **Agência Brasil**, Brasília, 18 out. 2018. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2018-10/em-crescimento-bancada-evangelica-tera-91-parlamentares-no-congresso>. Acesso em: 17 set. 2019.
- DELORS, Jacques *et al.* **Educação**: um tesouro a descobrir. Tradução de: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez Editora; Brasília: UNESCO, 1998.

GROS, Jean-Michel. Fundamentos e limites de uma teoria filosófica da tolerância: o Comentário filosófico de Pierre Bayle. **Revista Enunciação**, v. 2, n. 2, 2017, p. 178-2018. Disponível em: <http://www.editorappgfilufrrj.org/enunciacao/index.php/revista/article/view/35/35>. Acesso em: 17 set. 2019.

JORNAL NACIONAL. Jair Bolsonaro toma posse como presidente da República e promete pacto nacional. **G1**, Rio de Janeiro, 01 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2019/01/01/jair-bolsonaro-toma-posse-como-presidente-da-republica-e-promete-pacto-nacional.ghtml>. Acesso em: 17 set. 2019.

JUNQUEIRA, Diego. Bolsonaro diz que vai governar o Brasil com a Bíblia e a Constituição. **R7**, São Paulo, 28 out. 2018. Disponível em: <https://noticias.r7.com/eleicoes-2018/bolsonaro-diz-que-vai-governar-o-brasil-com-a-biblia-e-a-constituicao-29102018>. Acesso em: 18 set. 2019.

LENNON, Thomas M.; HICKSON, Michael. Pierre Bayle. **The Stanford Encyclopedia of Philosophy**, Universidade de Stanford, Palo Alto, Califórnia, EUA. Disponível em: <https://plato.stanford.edu/entries/bayle/#Aca>. Acesso em: 16 set. 2019.

MATOS FILHO, Maurício A. *et al.* A Transposição Didática em Chevallard: as deformações/transformações sofridas pelo conceito de função em sala de aula. *In*: Congresso Nacional de Educação, 14, 2019, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: PUCPR, 2019. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p5/anais.html>. Acesso em: 16 set. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

REIS, Bruno Cardoso. Política, Religião e Direitos Humanos no Século XVII: Vieira, Locke e Bayle. **Lusitana Sacra**, v. 11, n. 2, 1999, p. 111-151. Disponível em: [https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4385/3/LS\\_S2\\_11\\_Br unoCReis.pdf](https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/4385/3/LS_S2_11_Br unoCReis.pdf). Acesso em: 16 set. 2019.

ROCHA, Zeferino. A perversão dos ideais no fundamentalismo religioso. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia**.

**Fundamental**, São Paulo, v. 17, n. 3, set. 2014, p. 761-774.  
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v17n3s1/1415-4714-rlpf-17-03-s1-00761.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

RUBIAL. Feminismo frente a fundamentalismos religiosos: mobilização e contramobilização em torno dos direitos reprodutivos na América Latina. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n.14, maio/ago. 2014, p. 111-138. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-33522014000200111&lng=pt&nrm=iso#fn10](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522014000200111&lng=pt&nrm=iso#fn10). Acesso em: 20 set. 2019.



# A Educação Musical na periferia

a articulação de ações socioeducativas por meio da música.

Carlos Augusto Pinheiro Souto<sup>31</sup>

## Introdução

A educação como ato de liberdade pressupõe a articulação de vários saberes e ações em favor do educando com vistas a torná-lo/a protagonista de sua própria libertação. A educação musical, neste sentido, consiste em ações libertadoras por meio da música. Essa libertação, no entanto, só é plena quando dialoga e se articula com outras ações. Não se trata de uma educação que privilegia apenas o desenvolvimento técnico, mas, sobretudo, o desenvolvimento humano. Neste sentido, este estudo busca refletir sobre uma educação musical que favoreça a articulação com outras ações socioeducativas na periferia.

Considerando a periferia como cenário social de permanente vulnerabilidade, é fundamental que a educação musical se articule e promova outras ações que repercutam positivamente na comunidade. Assim, o que se busca não é apenas a preparação musical da criança que oportunize a inserção em grupos musicais, mas uma formação que cultive o

---

<sup>31</sup> Doutor em Teologia pela Faculdades EST. Mestre em Artes Musicais/Musicologia pela Campsbelville University - EUA. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Metodologia do ensino superior pela FIPE – MG. Especialista em Ciências da Religião pela Faculdade Teológica Batista Equatorial. Graduado em Educação Artística - Música pela Universidade Estadual do Pará.



desenvolvimento de uma consciência solidária, voluntária, de amor ao próximo e engajamento social.

Para o presente estudo, tomamos como base o Projeto Trilhos Sonoros que é um projeto sócio cristão desenvolvido na periferia da cidade de Canoas/RS e culminou em uma pesquisa apresentada como tese de doutorado na Faculdades EST. O referido projeto continua em pleno funcionamento articulando, por meio da música, outras práticas socioeducativas que têm contribuído com uma transformação social daquela comunidade. Este trabalho oportunizará, portanto, a reflexão e discussão sobre uma educação musical articulada com outras ações em favor dos pobres, na periferia.

Inicialmente refletiremos sobre a função social do educador musical na periferia considerando a educação musical para além da performance, não adstrita à aquisição técnica, mas comprometida de forma mais integral com o educando. Por fim, apresentaremos o projeto Trilhos Sonoros enquanto projeto sócio-comunitário desenvolvido com crianças e adolescentes em vulnerabilidade social e suas principais ações naquela comunidade.

## O educador musical e sua função social na periferia: promovendo uma educação musical para além da partitura

Quando o educador musical se propõe desenvolver um trabalho na periferia, com crianças e adolescentes, ele precisa estar consciente de que será integrado num contexto urbano perverso e opressor. À medida que esse educador vai se relacionando com a comunidade, uma nova demanda degradante é descortinada. São demandas sociais que, em geral, não são trabalhadas em sala de aula, portanto, é no próprio contexto, a partir das relações sociais estabelecidas na periferia, que o educador musical conhecerá as diversas situações e construirá possíveis caminhos que orientarão na tomada de decisões que favoreçam essa comunidade.

Contudo, é preciso destacar que a vivência na periferia, a partir dos vínculos criados, requer do educador musical um

objetivo claro de sua atuação. É preciso que o próprio educador musical saiba o porquê de sua atuação naquele lugar. Da mesma forma, é imprescindível que a comunidade reconheça o educador musical, não apenas como um professor de música que ensina algumas melodias, toca e vai embora, mas como um amigo confiável a serviço da comunidade, com o qual se possa contar nos momentos de dificuldades e construção de sonhos. Assim, o educador musical atua como professor de música, procurando capacitar as crianças e adolescentes para o fazer musical, mas, sobretudo, serve-se das diversas circunstâncias para se engajar e contribuir com a luta do povo.

Cada criança traz consigo uma história de vida marcada fortemente pelo contexto em que está inserida. Em se tratando especificamente de crianças da periferia, é preciso que o/a educador/a musical compreenda que o desempenho satisfatório, nas atividades propostas, bem como o estabelecimento de relações interpessoais sólidas serão conquistadas a partir de uma relação confiável entre educador/a e aluno/a e educador/a e família do/a aluno/a. É importante que, além de criar fortes vínculos com a criança, o/a educador/a aproxime-se da família. Nessa relação é preciso demonstrar, de forma prática, a disposição em estar ao lado desse/a aluno/a e de sua família como amigo/a que conhece as dificuldades que o/a mesmo/a vive em seu ambiente familiar e social e que procura unir-se a ele/a na resolução dessas demandas que comprometem não apenas o aprendizado musical, mas o convívio social e os seus direitos enquanto cidadão/ã.

Algumas crianças que chegam aos projetos sociais trazem consigo um histórico familiar bastante complexo e revelam, no decorrer das aulas, algumas dificuldades de aprendizagem e relacionamento. Nesses casos, é imprescindível se aproximar da família e conhecer um pouco mais sobre a realidade em que vivem os seus membros. A leitura social da família e de todo o contexto circundante possibilita entender o porquê das dificuldades da criança. São recorrentes os casos de crianças com famílias em permanente conflito. Nos projetos sociais essas crianças podem viver uma outra ideia de família. É nesses projetos que, em muitos casos, elas têm o primeiro contato com o conceito de solidariedade, de respeito, tolerância, cooperação, entre outros que vão contribuir com sua formação. Por isso, é fundamental que

o educador musical construa sua forma de atuação, ou seu plano de ensino, considerando não apenas os conteúdos musicais, mas, sobretudo, privilegie esses conceitos.

Em geral, os casos bem presentes nas comunidades periféricas são os seguintes: violência doméstica, histórico de abuso sexual na família, ausência do pai que está preso por envolvimento com o tráfico, ausência da mãe que passa a maior parte do dia no trabalho, condições de higiene e conforto precários, baixa escolarização de pais/mães, entre outros. A partir dessa leitura do contexto é possível compreender de uma forma mais holística aquela criança que chega ao projeto e, assim, redimensionar a sua participação nas atividades.

Crianças que apresentam histórico de baixa autoestima, violência doméstica e ausência dos pais, em geral, respondem negativamente às cobranças técnicas feitas pelo/a educador/a musical. É preciso exercitar a empatia frequentemente a fim de perceber a situação que a criança vive naquele momento. Dreher, ao comentar sobre o papel dos profissionais da música na reconstrução de relações verdadeiras e sólidas, recomenda que o primeiro passo seja observar as pessoas com as quais estamos envolvidos em determinado trabalho. A observação, sugerida por Dreher, expressa a necessidade de um envolvimento prático com a dor do outro. Se algo não vai bem em casa, na escola, na vizinhança ou com suas próprias emoções, obviamente esse/a aluno/a terá dificuldades em avançar nas atividades relacionadas à música, bem como apresentará dificuldades para um relacionamento mais sólido. Dreher continua afirmando que:

Quando um membro do coral ou do grupo instrumental, não consegue seguir em frente, devemos parar e refletir o que está impedindo que ele o faça. Isso exige de nós profissionais que tenhamos um conhecimento maior sobre os locais em que esse sujeito está inserido. Ele cresceu em meio à dor ou sua família convive em um ambiente harmonioso? [...] Existe algum parente adoentado? Essa “investigação” pode parecer trabalhosa, mas é de fundamental importância para o entendimento daquele ser com o qual estamos trabalhando, convivendo. Diversos teóricos afirmam que, para entender verdadeiramente um sujeito, precisamos juntar esses diversos “papéis” que ele exerce e procurar juntar essas diversas cenas nas quais ele vive e convive. Vivemos em uma teia de relações – a teia da vida-, ou seja, tudo está interligado. Se estamos passando por dificuldades no meio familiar, isso irá interferir em nosso trabalho, por mais cuidado

que tomemos. Da mesma forma, as pessoas com as quais convivemos também serão afetadas pela angústia que estamos passando. Por esse motivo, precisamos conhecer um pouco mais sobre a dinâmica das pessoas com as quais estamos trabalhando em nossa comunidade.<sup>32</sup>

O envolvimento efetivo com o/a aluno/a e sua respectiva família norteará as ações e posturas do educador musical. O/A educador/a musical precisa estar atento para essas realidades. Suas ações precisam fortalecer os vínculos familiares e oportunizar uma mudança de comportamento da própria criança no convívio familiar que resulte numa mudança comportamental da própria família em relação a todos os seus membros. Por isso, é fundamental que na aula de música ou mesmo no ensaio do grupo, o educador musical perceba as nuances de cada criança e seja capaz de produzir uma ação emblemática não necessariamente do ponto de vista musical, mas no que diz respeito ao tratamento de situações trazidas de casa, pelas crianças. É plenamente possível produzir musicalmente e, ao mesmo tempo, criar um ambiente que favoreça a reflexão sobre situações vividas na família e até mesmo no contexto da periferia, como: violência, falta de amor, respeito, solidariedade e outros temas imprescindíveis para o desenvolvimento da criança.

A educação musical é a forma de caminhar com essa comunidade. Todos/as são acolhidos/as e convidados/as a caminhar nos trilhos de uma educação musical libertadora e, socialmente relevante. Por isso, não há espaço, nessa educação, para avaliações técnicas excludentes e nem para formação de grupos de “vacionados”.

## O Projeto Trilhos e suas ações socioeducativas na periferia

O Projeto Trilhos Sonoros é um projeto sócio-cristão de inclusão social por meio da música. Essencialmente de caráter voluntário, é realizado pela própria comunidade que se organiza

---

<sup>32</sup> DREHER, 2010, p. 159.

na busca de parceiros para dar suporte às diversas atividades que desenvolve com crianças e adolescentes em permanente situação de vulnerabilidade social. O projeto iniciou suas atividades no ano de 2011, na Vila Araçá, no bairro Mato Grande, em Canoas.

Para iniciar um trabalho junto à comunidade é preciso, inicialmente, criar vínculos com as pessoas que serão integradas ao projeto. Dessa forma, antes mesmo de iniciar qualquer ação musical procurou-se estabelecer vínculos com as crianças e suas respectivas famílias procurando inserir-se no cotidiano deles/as. Morar próximo à vila Araçá foi condição *sine qua non* para a criação de fortes vínculos com a comunidade. Clodovis Boff diz que “morar num bairro popular é uma forma de mergulhar mais a fundo nas condições de vida dos oprimidos”<sup>33</sup>. Esse mergulhar mais a fundo me permitiu, na condição de idealizador do projeto, conhecer realmente as condições em que vivia aquela comunidade. Nessa perspectiva, Boff argumenta que a vantagem dessa inserção está na assimilação de todo o universo social e cultural dos oprimidos<sup>34</sup>. Não se trata, portanto, da criação de vínculos entre pesquisador e comunidade pesquisada, mas vínculos que foram estabelecidos no dia a dia: no supermercado, na lancheria, no caminho para a escola e na visita periódica à vila.

O estar juntos nesses espaços permitiu um olhar mais atento para as necessidades daquelas crianças e suas famílias e me motivou a iniciar um projeto de educação musical com vistas a uma contribuição mais efetiva no que diz respeito àquela realidade. Passar todo dia pela vila e ver aquelas crianças brincando sobre o lixo e correndo livremente na rua sem a presença de um adulto me causou profundo impacto, ao mesmo tempo em que me encorajou a prosseguir com a ideia de uma intervenção social naquele contexto via a educação musical. Arzemiro Hoffmann destaca que para Viv Grigg, em seu livro *O Grito dos pobres da cidade*, “os projetos urbanos bem sucedidos

---

<sup>33</sup> BOFF, 1986, p. 34.

<sup>34</sup> BOFF, 1986, p. 34.

são aqueles nos quais os missionários residem e convivem contextualmente com a população empobrecida da periferia”<sup>35</sup>.

Ao entrar pela primeira vez na vila Araçá procurei conversar com os moradores com o objetivo de estabelecer os primeiros vínculos e, ao mesmo tempo, ser notado pela comunidade. Nessas andanças pela vila, conversei com crianças na rua e com alguns pais sobre a possibilidade de desenvolver um projeto de música. Na conversa com um pai escutei o seguinte relato: “é muito bom ter um projeto aqui na vila porque as crianças daqui acordam e dão de cara com o lixo, passam o dia perto do lixo, o que elas vão ser no futuro”?<sup>36</sup> A fala desse pai apontou para uma necessidade premente de intervenção naquele contexto. A inserção permanente na vila oportunizou, ainda, que eu conhecesse a Dona Magda, uma senhora responsável pela limpeza da igreja Nossa Senhora do Rosário e seu esposo, o seu Paulo, com os quais conversei sobre a possibilidade de desenvolver um trabalho junto às crianças e adolescentes. Na oportunidade relatei minha intenção em realizar um projeto, mas que não havia um local para desenvolver as atividades. No entanto, a dona Magda disse que poderia abrir a igreja todos os sábados para que as atividades fossem realizadas. Segundo ela, a igreja estava sem atividades e poderia ser cedida para aquele fim.

O que encontramos no local foi um espaço muito sujo e desorganizado, sem energia e água. A dona Magda e outras senhoras, juntamente com as crianças, trataram de limpar o chão, a mesa e os bancos e o vizinho cedeu uma extensão de energia para ser utilizada nas aulas. A limpeza e arrumação da igreja representou o primeiro envolvimento prático das famílias com o projeto. A inserção na comunidade, embora fundamental, não é tudo. É necessário que a inserção revele pistas de uma ação mais concreta junto à comunidade. Boff enfatiza que a inserção não é o

---

<sup>35</sup> GRIGG apud HOFFMAN, Arzemiro. **A cidade na missão de Deus**: o desafio que a cidade representa para a Bíblia e à missão de Deus. Curitiba: Encontro, 2007. p. 80.

<sup>36</sup> Fala de um morador sobre a importância de um projeto para as crianças da vila. O encontro com esse morador ocorreu nas primeiras inserções na vila. Essas inserções tinham por objetivo, perceber o interesse dos/as moradores/as pela implantação de um projeto de música com as crianças. A fala desse morador foi emblemática para o início do projeto.

fim, mas o meio. Para Boff, a inserção “visa à aliança concreta e prática do agente com o povo e do povo com o agente, sempre em favor do povo”<sup>37</sup>. Boff continua afirmando que:

Ela tem sentido na medida em que permite a partilha e o intercâmbio das riquezas e serviços mútuos com vistas à libertação. Pois é a partir da inserção que o agente poderá descobrir seu próprio caráter de classe e se converter, compreender realmente as condições de existência e consciência do povo e contribuir efetivamente para seu crescimento. Por outro lado, é também a partir da inserção do agente no povo que este poderá elevar seu nível de consciência organização e luta.<sup>38</sup>

Nessa perspectiva, o Projeto Trilhos Sonoros procurou revelar àquela comunidade uma proposta de atividade com vistas a contribuir com a formação daquelas crianças e adolescentes da vila. Assim, no sábado seguinte, o trabalho foi iniciado com 11 flautas, no salão da igreja e com algumas crianças que compareceram à primeira aula. O objetivo desse primeiro encontro foi marcar aquele lugar como base do Projeto Trilhos Sonoros e, de certa forma, legitimar, junto àquela comunidade, a minha presença na vila a partir dos vínculos criados com as crianças e suas famílias.

Depois de algumas aulas convidei os pais e a comunidade para assistir ao primeiro recital de flauta doce. As crianças nunca haviam participado de um recital. Isso para elas era estranho. Foi necessário explicar o que seria aquele evento na comunidade. Algumas crianças ficaram nervosas ao saber que se apresentariam para a comunidade e para outras pessoas. De igual forma, foi necessário explicar para os/as responsáveis sobre a importância daquele evento para o projeto e para a comunidade. Após algumas explicações todos/as se mobilizaram para o evento. Algumas mães ficaram responsáveis pelo alimento e outras pela arrumação do local. Na tarde do recital, alguns familiares compareceram e trouxeram alguns convidados para prestigiar o evento.

---

<sup>37</sup> BOFF, 1986, p. 36.

<sup>38</sup> BOFF, 1986, p. 36.

Nesse recital tivemos a presença de uma equipe do jornal Diário de Canoas que, por intermédio da coordenação do projeto, foi convidada para estar no evento. Durante o recital foram feitas algumas fotos e entrevistas com os responsáveis pelas crianças. No dia seguinte o jornal Diário de Canoas publicou a primeira matéria sobre o Projeto Trilhos Sonoros, intitulada: “Crianças e adolescentes do Mato Grande despertam para a música”<sup>39</sup>. O jornal Diário de Canoas destacou que:

Cerca de 15 crianças e adolescentes com idade entre 8 e 15 anos, aprendem desde o mês passado a tocar flauta na igreja Nossa Senhora do Rosário, bairro Mato Grande. Mais do que despertar o gosto pela música e a familiaridade com o instrumento, o projeto Trilhos Sonoros visa contribuir para desenvolver as habilidades sociais dos alunos. O professor Augusto Souto, [...], explica que as aulas pretendem trabalhar a autoestima e transmitir ensinamentos de cidadania, como o respeito mútuo e o senso de cooperação.<sup>40</sup>

Além de todo o trabalho realizado, com vistas à formação musical, o projeto tem contribuído com o desenvolvimento de uma consciência solidária, ambiental e voluntária com as crianças e adolescentes e suas respectivas famílias. Assim, no início do ano de 2018, a coordenação apresentou uma proposta de criação de um Gibi intitulado “A Turma dos Trilhos” que foi protagonizado pelos próprios integrantes do projeto com o objetivo de tratar sobre assuntos sociais fundamentais, como: cultura de paz, solidariedade, consciência ambiental, espiritualidade, respeito, entre outros. Assim, na primeira edição do Gibi, foi tratado sobre o tema do lixo que é um dos grandes problemas sociais que desumanizam e oprimem a sociedade, em especial, os moradores das áreas periféricas da cidade. Essa ação teve como objetivo, portanto, conscientizar a sociedade canoense da necessidade de um olhar mais atento para a questão do lixo. Inicialmente os exemplares foram distribuídos nas escolas municipais e demais instituições sociais como igrejas, centros comunitários, entre outros. O Gibizinho “A turma dos Trilhos” tem sido utilizado nas

---

<sup>39</sup> Matéria publicada no Jornal Diário de Canoas no dia 27/07/2011, p. 24.

<sup>40</sup> Matéria publicada no Jornal Diário de Canoas no dia 27/07/2011, p. 24.



escolas municipais como referência no que diz respeito ao descarte correto do lixo e a preservação da natureza.

No decorrer das atividades do projeto, algumas pessoas aproximaram-se para oferecer apoio no que diz respeito ao compartilhamento de alguma habilidade pessoal. Assim, o projeto recebeu professores de flauta doce, pintura em tela e outros profissionais que foram se envolvendo com as crianças e compartilhando suas habilidades. Essas parcerias com profissionais de outras áreas potencializaram as ações desenvolvidas com as crianças. Já não se tratava, apenas, de ensino da música, mas de outras atividades que foram responsáveis em descobrir talentos em outras áreas, bem como orientar as famílias. Nessa perspectiva foram realizadas aulas de violino, violoncelo e guitarra com professores voluntários; aulas de libras, bem como palestras sobre violência doméstica e violência infanto-juvenil com profissional do direito.

Um dos objetivos do Projeto Trilhos Sonoros é criar uma ampla rede de solidariedade onde toda a comunidade movimentasse ao encontro das crianças e adolescentes da periferia e contribuísse para que essas crianças possam, concretamente, viver novos dias e renovem a esperança de um novo amanhã.

## Considerações Finais

A educação musical na periferia deve partir do pressuposto de que atrás de um instrumento está um ser humano que precisa, primeiramente, estar bem, sentir-se acolhido e valorizado. Como aprender a tocar um instrumento se a família está desajustada, a autoestima está em permanente baixa e as perspectivas para o futuro são cada vez mais pessimistas? Muitas crianças procuram os projetos na periferia como forma de sair de uma rotina opressora em que vivem. Por isso, esses projetos precisam estar mais preocupados com o ser humano de uma forma integral do que simplesmente com o desenvolvimento de uma determinada técnica musical.

Na formação acadêmica do educador musical, no entanto, há um considerável *déficit* desses conteúdos afetivos. A ideia de amor ao próximo, cuidado e ternura não são conteúdos sobre os

quais se debruçam professores e alunos das licenciaturas em música no Brasil. Esses conteúdos não cabem nos programas acadêmicos e nem são estimulados pelos/as professores/as. Cada vez mais esses conteúdos são sufocados pelos conteúdos tecnicistas. Luís Carlos Restrepo, quando discorre sobre o direito à ternura, afirma o seguinte:

Os professores atuam como autênticos marechais de campo, seja no momento de enunciar sua verdade ou quando se aprestam a qualificar a aprendizagem. Desde as precoces experiências da escola, adentra-se a criança num saber de guerra que pretende uma neutralidade sem emoções, para que adquira sobre o objeto de conhecimento um domínio absoluto, igual ao que pretendem obter os generais que se apossam das populações inimigas sob a divisa de terra arrasada. A ciência, com seu esquematismo alienado da dinâmica vital, nos fez crer que só podemos conhecer o outro decompondo-o, [...] metodologia que aplicamos diariamente tanto na pesquisa biológica como na social, estendendo-a além disso à vida afetiva e à nossa relação com os outros. O que resta, no final de um período de formação acadêmica, não é só um conjunto de conhecimentos, mas também, e de maneira muito especial, um conjunto de hábitos, de escrúpulos morais e comportamentos rotineiros que acabam exercendo um grande poder de regulamentação cognitiva sobre o educando.<sup>41</sup>

A formação em educação musical, ávida por esgotar um programa de ensino eivado de conteúdos sem muito sentido vivencial para o aluno, acaba por reduzir a educação musical à educação de habilidades para as quais uns servem mais do que outros. Dessa forma, os conteúdos mais ligados à afetividade são desprezados, afinal, para a concorrência no mundo do trabalho o que vale não são os conteúdos afetivos que o/a aluno/a possui, mas a capacidade de responder satisfatoriamente às exigências reais do mercado, que não inclui a afetividade. Assim, Restrepo conclui que:

Sabemos do A, do B e do C; sabemos do 1, do 2 e do 8; sabemos somar, multiplicar e dividir, mas nada sabemos de nossa vida afetiva, razão pela qual continuamos exibindo grande entorpecimento em nossas relações com os outros, campo em

---

<sup>41</sup> RESTREPO, Luís Carlos. **O Direito à Ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 14-15.

que qualquer uma das culturas chamadas exóticas ou primitivas nos supera de longe.<sup>42</sup>

Quando as crianças procuram pelos projetos sociais na periferia, não objetivam, apenas, o domínio da linguagem musical num primeiro momento, mas buscam por novas e marcantes experiências. O que as crianças querem, inicialmente, é se relacionar com outras crianças. A música, nesse sentido, é o elemento que possibilita o estar juntos/as. Sobre isso, John Sheperd escreveu que: “as pessoas aprendem música para relacionarem-se, para estarem juntas”<sup>43</sup>.

É nesse sentido que a educação musical pode ser compreendida: como forma de oportunizar que as crianças vivam profundas transformações na família e na comunidade em geral por meio de atividades musicais. A educação musical, deve promover essas transformações no seio da comunidade. Portanto, uma educação musical que promova o descomprometimento com o outro, a indiferença aos problemas sociais da comunidade e a busca hedonista pela autopromoção acadêmica e/ou social em detrimento do bem-estar coletivo, não contribui com a transformação social, mas estimula o individualismo e a injustiça social.

É fundamental que o educador/a musical compreenda que o objetivo final de sua inserção na periferia não é, apenas, a formação de orquestras ou grupos correlatos muito embora isso, provavelmente, ocorra porque o processo de criação de vínculos por meio da música oportunizará o desenvolvimento de habilidades musicais entre as crianças, no entanto, o que será emblemático para a vida dessas crianças e de suas respectivas famílias é a experiência com uma transformação mais abrangente que repercute em todas as áreas de sua vida.

Como educador musical tenho constatado, ao longo de 20 anos de atuação como docente no curso de Licenciatura Plena em Música, que a configuração social da periferia associada à

---

<sup>42</sup> RESTREPO, 2000, p.19.

<sup>43</sup> Palestra ministrada por John Sheperd por ocasião do II Simpósio Brasileiro de pós-graduandos em música – SIMPOMM, apud SOUTO, 2013, p. 55.

formação do educador musical no Brasil tem contribuído para um esvaziamento de ações práticas naquele cenário urbano. Ao que parece, isso ocorre porque a formação acadêmica do educador musical visa o mercado e não o ser humano. O objetivo da educação musical brasileira limita-se a uma formação de habilidades musico-pedagógicas em detrimento de uma formação mais integral que possa, de forma efetiva, produzir transformação no contexto onde está inserida e promover os alunos a cidadãos. Marta Herr, ao comentar sobre a formação de um músico, afirma o seguinte: “a grande falha do sistema de educação musical é a de criar tocadores de instrumentos e não músicos com uma formação abrangente”<sup>44</sup>.

Ao longo de minha caminhada de educador musical tive o contato com diversas comunidades periféricas extremamente carentes e violentas. De norte a sul do Brasil desenvolvi projetos por meio da educação musical. Nesses projetos tive contato com crianças e adolescentes e suas respectivas famílias que viram a música como forma de viver um momento diferente em suas vidas. Essas crianças queriam viver algo novo, encontrar pessoas novas, fortalecer relacionamentos e sonhar com novas perspectivas de vida. Essas experiências me mostraram a necessidade de uma (re)orientação para os educadores musicais na periferia. Uma (re)orientação que apresente a música como uma forma privilegiada de resignificação da própria vida.

Essa (re)orientação passa pelo entendimento de que o saber musical a partir de uma educação musical inclusiva, não deve centrar seus esforços no adestramento de pessoas para o domínio técnico-performático, mas deve cativá-las e uni-las em torno de um ideal libertário. Quando digo que o saber musical não deve adestrar as pessoas, me refiro à ideia, muito presente nesse tempo do espetáculo performático, de uma formação tecnicista que, pelo seu rigor, acaba por excluir aqueles/as ditos/as não vocacionados para a música. Para Maurice Martenot, o ensino da música “não pode ser reservado a uma parcela da sociedade que

---

<sup>44</sup> HERR, Martha. A formação de um músico. In: SUZIGAN, Geraldo de Oliveira; SUZIGAN, Maria Lúcia Cruz. (Orgs). **Educação Musical: um fator preponderante na construção do ser.** São Paulo: CRL. Balieiro, 1996. p. 36.

possui um desempenho musical acima da média e que, com pouco estudo, chega a um nível profissional”<sup>45</sup>. Para Martenot, a educação musical é para todos/as, bem como é preciso investir nessa arte, entendendo-a como possibilidade real de o ser humano ter qualidade de vida. É importante enfatizar que essa qualidade de vida não está ligada, necessariamente, ao processo de mecanização musical, mas, exatamente, a uma subversão de formas de mecanização capaz de envolver um desenvolvimento mais abrangente do ser social e espiritual. Assim, a educação musical deve atentar para não incorrer no equívoco de priorizar processos de mecanização em detrimento de processos humanizadores capazes de provocar verdadeiras e emblemáticas transformações na vida da criança. Alberto B. Souza, afirma que:

A educação é um fenômeno global e não parcial, por a criança – objeto da educação – ser um ser total, único, holístico. Ela não é composta por uma série de pequenas partes, como uma manta de retalhos, não podendo por isso a educação ser reduzida a uma série de disciplinas curriculares separadas (com maior ou menor ligação interdisciplinar), unicamente voltadas para a transmissão do saber, olvidando a formação do ser. Deste modo, em vez de um ensino de música, a educação pela música procura utilizar esta como meio, como método de formação global. [...] O objetivo final não é ser um bom músico, mas o ter uma personalidade equilibrada.<sup>46</sup>

Ampliando a discussão de Sousa, podemos considerar que a educação musical deve focar na criança e no estabelecimento de relacionamentos sociais que favoreçam uma participação cidadã equilibrada e comprometida com a transformação social. E, ainda, que essa educação pela música favoreça a criação de uma rede de solidariedade. Não estamos propondo, com isso, que os aspectos técnicos da formação musical sejam prescindidos, mas que eles não representem o critério último para inclusão. A bem da verdade, não há como separar a técnica da educação musical. Elas caminham juntas. O problema está em tornar a técnica o alvo a ser alcançado. Sousa enfatiza que “o objetivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como

---

<sup>45</sup> FIALHO, 2011, p.159.

<sup>46</sup> SOUSA, 2003, p. 20.

pessoa, o desenvolvimento da sua personalidade”<sup>47</sup>. Calvani observa que, para Tillich, “a razão técnica, apesar de competente em aspectos lógicos e metodológicos, desumaniza o homem quando separada da razão ontológica”<sup>48</sup>. Discorrendo sobre a observação de Tillich, Calvani afirma que “a própria razão se empobrece e se corrompe quando não se nutre continuamente da razão ontológica”. Assim, é preciso compreender o ser humano de forma holística e a educação musical como fenômeno multidimensional capaz de repercutir não apenas na dimensão da razão técnica, mas na razão ontológica<sup>49</sup>.

Em minha trajetória pela periferia, tive a oportunidade de presenciar pais que traziam seus filhos para o projeto, mas com receio de não serem acolhidos por conta de alguma deficiência do/a filho/a. Entre os vários casos, lembro-me de um recente, quando uma criança com apenas um dedo na mão esquerda chegou para participar das aulas. A inclusão de uma criança com apenas um dedo na mão esquerda, em uma oficina de flauta doce, não é uma tarefa fácil. No entanto, o que está em jogo não é, necessariamente, se aquela criança vai ou não conseguir tocar algumas notas e se apresentar no recital como as demais crianças, mas se ela conseguirá superar aquela deficiência e viver de forma digna. O educador musical precisa ter um olhar para além da *performance*. É claro que essa criança pode ser inserida no ensaio e apresentações desde que o educador musical contribua para que ela própria busque formas alternativas de tocar a flauta no grupo. Foi exatamente assim, buscando formas alternativas, que a criança com apenas um dedo, conseguiu ser inserida nas atividades de ensaios e apresentações.

O rigor técnico-musical é excludente porque busca pessoas em perfeitas condições para o domínio instrumental. Crianças com deficiência física ou mental, problemas de comportamento agressivo e *déficit* de atenção não são, em geral, as crianças alvo

---

<sup>47</sup> SOUSA, 2003, p.18.

<sup>48</sup> CALVANI, 1998, p. 82.

<sup>49</sup> Para Tillich, conforme observado por Calvani, a razão ontológica é a estrutura da mente que a capacita a abarcar e transformar a realidade e pode ser definida como estrutura capaz de compreender e estruturar essa realidade. p. 82.

da educação musical tradicional. Muito embora programas sazonais sejam realizados com esse público, a educação musical brasileira ainda prioriza os ditos “com aptidão musical”. Nessa perspectiva, a educação musical na periferia apenas reforça a ideia de exclusão limitando o acesso ao aprendizado musical. A educação musical deve buscar alcançar a todos/as sem, necessariamente, pensar em resultados performáticos espetaculares e imediatos. Ao invés disso, a educação musical procurará contribuir para que o/a aluno/a protagonize a sua própria construção enquanto sujeito.

A metodologia do Projeto Trilhos Sonoros é integralmente inclusiva. Todas as crianças e adolescentes que procuram pelo projeto são incluídos desde o primeiro dia. A criança senta junto às crianças mais experientes, brinca na hora de lazer com as outras crianças e participa do lanche com todos/as. Ao participar do ensaio, mesmo em caráter de ouvinte, a criança estabelece novos relacionamentos, ouve as melodias ensaiadas educando, assim, a percepção auditiva e potencializando a memória musical; participa de apresentações do grupo; é valorizada quando veste o mesmo uniforme das crianças mais antigas no projeto; é aplaudida como se já estivesse há muito tempo no grupo e observa e analisa todas as orientações dadas pelo educador. Tudo isso contribui para que essa criança construa fortes relacionamentos no projeto e esteja, de forma efetiva, vinculada às atividades. Outrossim, essa forma inclusiva facilita o aprendizado de aspectos técnicos pelo fato de a criança não se sentir menor que os demais. Ao longo de sua trajetória no projeto ela própria vai descobrindo o seu papel no grupo e sua capacidade para aprender música.

Temos um caso bem emblemático de um aluno que iniciou nessas condições: participou como ouvinte das aulas, interagiu com os/as demais colegas, foi incluído nas aulas de flauta doce, demonstrando habilidade no instrumento, iniciou no estudo do violino e atualmente é monitor das aulas de flauta doce. Ao conversar com sua mãe, registrei o seguinte relato:

O meu filho tem o sonho de dar aulas de música. Depois que ele começou a aprender flauta e violino ele não quer mais parar. Semana passada ele tava tocando o começo da música de casamento pra tocar na igreja para a prima dele. Ele nunca aprendeu essa música no projeto. Eu não sei como esse guri pega

essas músicas! Ele diz que depois que ele aprender bem ele vai ajudar outras crianças e ainda vai fazer eu me orgulhar dele.<sup>50</sup>

O depoimento dessa mãe é comovente e, ao mesmo tempo, chamou-me a atenção para o fato de que a metodologia inclusiva, utilizada no projeto, deu ao aluno condições, não apenas de construir novos relacionamentos e ser valorizado entre seus pares e familiares, mas de perceber-se como ser capaz. Isso faz a diferença para uma criança pobre da periferia que, por possuir um problema de estrabismo, sofreu, conforme relato da mãe, várias situações de *bullying* na escola, o que resultou numa baixa autoestima e comportamento agressivo, conforme relata a mãe:

Ele não é um menino de estar na rua, mas ele se sentia muito só em casa e as vezes ficava muito irritado. Eu acho que os coleguinhas mexiam com ele por causa do problema dos olhos dele, né? Mas lá no projeto ele não quer faltar nem um dia, porque ele gosta de lá e ninguém fica perturbando ele. Ele adora tá no projeto e disse que as pessoas ainda vão ver ele num palco tocando muito. É o sonho dele. Agora, quando tá irritado, ele pega o violino e se tranca no quarto, daí a gente nem incomoda ele. Melhor tá aqui tocando do que tá fazendo besteira na rua, né?

51

Assim, importa considerar que a educação musical tradicional e toda sua estrutura funcional reflete um mundo muito diferente daquele que está bem perto de nós, na periferia. Essa educação musical contribui com a criação de uma ideia segregacionista que acaba impedindo a universalização do aprendizado musical e, até mesmo, o exercício da cidadania por meio da música. A realidade presente nas periferias é muito diferente daquela apresentada nos currículos tradicionais de formação do educador musical.

A educação musical brasileira, cópia fiel da tradição europeia, tem dificuldades em lidar com a cultura da periferia.

---

<sup>50</sup> Entrevista com responsável 02 de integrante da orquestra Trilhos Sonoros, realizada no dia 06/03/2016. Arquivo da pesquisa de campo. Doc: Entrevistas- responsável/integrante da orquestra. nº 02.

<sup>51</sup> Entrevista com responsável 02 de integrante da orquestra Trilhos Sonoros, realizada no dia 06/03/2016. Arquivo da pesquisa de campo. Doc: Entrevistas- responsável/integrante da orquestra. nº 02.



Nos seus currículos figuram disciplinas com abordagens distantes daquela realidade. A esse respeito, Koellreutter afirma o seguinte:

Acontece que os nossos estabelecimentos de ensino musical ainda se orientam pelas normas e pelos critérios em que estavam baseados os programas e currículos dos conservatórios europeus do século passado, revelando-se instituições alheias à realidade social brasileira, na segunda metade do século XX, e servindo, dessa maneira, a interesses que não podem ser os interesses culturais do nosso país.<sup>52</sup>

O que Koellreutter chama atenção é para o fato de os estabelecimentos de ensino musical no Brasil ainda serem orientados por princípios excessivamente tecnicistas que impedem uma formação para a vida e centram esforços para uma formação apenas para o mercado da *performance*. Assim, qual a contribuição efetiva da educação musical num país com tantas desigualdades? Nesse sentido, há que se dizer que o fato de um/a aluno/a avançar no domínio técnico-musical e, com isso, ser inserido/a profissionalmente no meio musical, não quer dizer necessariamente que o mesmo contribua com ou protagonize uma efetiva transformação social. Conheço muitos músicos que iniciaram seus estudos em um projeto social na periferia e, pela necessidade de um aperfeiçoamento técnico começaram a frequentar os espaços formais de ensino da música, foram assimilados profissionalmente e, atualmente, carregam consigo as insígnias da mesma elite que antes os oprimia. Então, a aquisição do domínio técnico, bem como as inserções profissionais não representam, necessariamente, a maior contribuição da educação musical para a sociedade. O que precisa então? A educação musical brasileira precisa protagonizar uma virada epistemológica do seu campo curricular que possa, efetivamente, produzir transformações sociais e diminuir a desigualdade social.

---

<sup>52</sup> BRITO Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001. p. 42-43.

## Referências

- AGUIAR, José Heber de Souza. **Educação emancipadora e docência**: desafios. Disponível em: <<http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/764/480>>. Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST. São Leopoldo: EST, v. 3, 2016. Acesso em 06/06/2017.
- BARCELLOS, Eliana Cristina Caporale. Currículo: valores e princípios para uma formação cidadã. **Anais do Congresso Internacional da Faculdades EST**. São Leopoldo: EST, V3, 2016. p.119. Disponível em <http://anais.est.edu.br/index.php/congresso/article/view/749/462>. Acesso em 06/06/2017.
- BRITO Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis, 2001.
- CALVANI, Carlos Eduardo. **Teologia e MPB**. São Paulo. Edições Loyola, 1998.
- DREHER, Sofia Cristina. Música: Veículo de resgate e transformação comunitária e social. In: EWALD, Werner (Org.). **Música e Igreja**: Reflexões contemporâneas para uma prática milenar. Porto Alegre: Coordenadoria de música da IECLB, 2010.
- FIALHO, Vânia Malagutti, ARALDI, Juciane. Maurice Martenot: educando com e para a música. *In*: MATEIRO, Teresa. ILARI, Beatriz (Orgs.). **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IBPEX, 2011.
- FISCHER, Ernst. **A necessidade da arte**. São Paulo. Círculo do livro, 1959.
- HERR, Martha. A formação de um músico. In: SUZIGAN, Geraldo de Oliveira; SUZIGAN, Maria Lúcia Cruz (Orgs.). **Educação Musical**: um fator preponderante na construção do ser. São Paulo: CRL Balieiro, 1996.
- HOFFMAN, Arzemiro. **A cidade na missão de Deus**: o desafio que a cidade representa para a Bíblia e à missão de Deus. Curitiba: Encontro, 2007.
- RESTREPO, Luís Carlos. **O Direito à Ternura**. Petrópolis: Vozes, 1998.



# Bem-aventurados os misericordiosos

Marilze Wischral Rodrigues<sup>53</sup>

Stélio João Rodrigues<sup>54</sup>

## Introdução

A presente pesquisa tem como propósito contribuir para a reflexão em torno da temática da relação entre religião e política, buscando pautar as atitudes de misericórdia pertinentes àquelas pessoas que exercem cargo político. No exercício pleno da cidadania, é importante conhecer e usar os direitos e praticar os deveres para desenvolver ações que dignifiquem a vida do próximo e promovam o bem-estar da coletividade, no convívio em sociedade. Estes conhecimentos devem ser inculcados desde cedo em nossas vidas, principalmente em casa e na escola. A pesquisa realizada tem como metodologia a bibliográfica, em que as informações foram retiradas de livros, sites, revistas.

## Cidadania: breve colocações

A constituição brasileira descreve no seu Art. 5º: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à

---

<sup>53</sup> Doutoranda em Teologia pela Faculdades EST. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

<sup>54</sup> Doutor em Educação pela Universidade de Havana – Cuba, com pós-doutorado pela Faculdades EST.

segurança e à propriedade, nos termos seguintes”<sup>55</sup>. Se a carta magna deste país traduz neste artigo um cuidado todo especial para todos os seus habitantes, então, por que encontramos inúmeras desigualdades, quanto à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade?

É dever do Estado garantir que a constituição seja cumprida em toda a sua extensão a todas/os as/os cidadãs/ãos dos mais diferentes lugares deste imenso país. Por cidadã/ão compreendemos aquele indivíduo que participa da e na sociedade gozando de todos os direitos e os deveres. Assim também descreve Sinner:

[...] a pessoa é cidadã não por característica ou méritos específicos, mas por ser um ser humano, que tem sua dignidade intrínseca atribuída. Ninguém pode roubá-la dele. (...) No seu famoso tratado sobre a liberdade cristã, Lutero mostra claramente como esta liberdade não é, simplesmente, uma liberdade de opções, mas uma liberdade de serviço: ser, ao mesmo tempo, livre e submisso a ninguém, e servo e submisso a todos, por opção própria, não por obrigação. Assim, pode-se descobrir a cidadania também como serviço. Diante do ocasional esquecimento de que a cidadania não consiste apenas em direitos, mas também em deveres, esta postura é de especial importância.<sup>56</sup>

Pode-se definir cidadania como exercício pleno dos direitos e deveres dos indivíduos perante o Estado, onde ambos devem ser respeitados, bem como garantidos. Mas ser cidadã/ão não é somente ter direitos assegurados ou deveres a serem cumpridos na sociedade, deve-se também ter acesso à decisão política, e se possível ser até mesmo um governante, ou seja, uma pessoa que exerce cargo político.

Diante disto, qualquer indivíduo tem direito não apenas a eleger representantes e governantes, mas pode participar ativamente para conduzir os negócios da cidade ou sociedade em

---

<sup>55</sup> BRASIL. **Constituição Federal (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

<sup>56</sup> SINNER, Rudolf von. Teologia Pública no Brasil: um primeiro balanço. In: **Perspectiva Teológica** Belo Horizonte, Ano 44, Número 122, p. 11-28, Jan./Abr. 2012, p.19.

que se encontra inserido, pois vivemos em uma sociedade que se diz democrática.

As/os cidadãs/ãos devem participar das assembleias do povo, com plena liberdade de expressão, ter o direito de votar as leis que governam o Município, o Estado, o País, tomando e participando das decisões políticas que lhes rodeiam. Porém isso não tem sido visto, pois a/o cidadã/ão parece se conformar com o que lhe é imposto, não participando das decisões que podem mudar, trazer transformações seja para seu município, estado ou país.

A exigência dos direitos também faz parte da cidadania, sem se esquecer que também se tem deveres a serem cumpridos e para que a sociedade funcione bem, ambos devem ser respeitados e cumpridos, pois não vivemos isoladas/os e, sim, no coletivo.

Porém de nada adianta haver leis em uma determinada sociedade se as mesmas não forem cumpridas. Dessa forma cabe à pessoa cidadã, fiscalizar para que sejam cumpridas da melhor forma possível, ou reivindicar que sejam modificadas.

A cidadania não deve ser vista como algo abstrato, mas sim como algo que faz parte do dia a dia, ou seja, do cotidiano das pessoas. Cada cidadã/ão deve vivê-la, não somente ter consciência de seus direitos e deveres, mas sim, colocá-los em prática, uma vez que, a cidadania deve ser algo a ser conquistado, pois nos deparamos com muitas dificuldades para que isso ocorra e se exerça livremente. Como descreve Pinsky: “A democracia brasileira só se consolidará, quando todos nós nos percebemos cidadãos, com direitos e deveres, e não como um bando desarrumado e irresponsável de indivíduos”<sup>57</sup>.

Podemos descrever a cidadania como um processo que se desenvolve num contexto histórico social, político e econômico que, conforme Boff

[...] tem a capacidade de dar e até mesmo criar condições para a humanidade de criar e imaginar condições de consciência, de organização, bem como, de elaborar um projeto que vise práticas

---

<sup>57</sup> PINSKY, Jaime. **Cidadania e Educação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998, p.97.

no sentido de deixar de ser massa e passar a ser povo, como o sujeito histórico modelador do seu próprio destino. A cidadania não deve ser vista como algo pronto e acabado, mas sim, deve ser vista como um processo inacabado, com transformações constantes e sempre aberta a novas ideias de consciência, de participação e de solidariedade, por isso o diálogo, a participação e a busca da transparência constituem suas virtudes maiores sendo companheiras inseparáveis. A cidadania deve ser realizada dentro de uma sociedade concreta a qual tem objetivos e procura elaborar para si projetos para que os mesmos sejam atingidos, muitas vezes podem ocorrer situações, conflitantes entre si, de construção de sua supremacia e dos caminhos de fixação no processo maior de globalização.<sup>58</sup>

Porque saber defender os nossos interesses passa pela necessidade de um aprendizado. Somente participando é que aprendemos a participar. Muitas vezes temos sido chamados a participar de ações para resolução de problemas e de seus efeitos. Problemas que nos dizem respeito pois afetam os interesses de nossa vida. A participação nos é uma oportunidade de aprendizagem e, que não pode ser desperdiçada. São nestas participações em que podemos viver o exercício de cidadania.

Como descreve Rodrigues<sup>59</sup>, a cidadania diz respeito ao conjunto de direitos e deveres que cada uma e cada um, cada indivíduo tem, por ter nascido em um determinado país. No entanto, devemos ter claro que somos cidadãos do mundo e, portanto, o exercício de nossa cidadania ultrapassa os limites de nosso país.

É importante, recomendável que aprendamos a usar e exercer a nossa cidadania no decorrer de nossa vida, diariamente, através de nossas atitudes, gestos, formas de expressão que temos para nos relacionar com as pessoas de nossa família, no nosso trabalho, em nossa vida social, com o meio ambiente em que vivemos.

Para que as leis possam ser cumpridas em toda a sua extensão, precisamos que todas/os as/os brasileiras/os sejam

---

<sup>58</sup> BOFF, Leonardo. **Depois de 500 Anos que Brasil queremos?** Petrópolis: Editora Vozes, 2000, p. 43.

<sup>59</sup> RODRIGUES, Stélio João. **A vida como bem maior: um desafio para a educação ambiental.** Universidad de Havana, Cuba, 2001. (Dissertação de mestrado).

responsáveis pelo cumprimento das leis. E este processo é um ato político.

## Política e religião

Por política (do gr. *politiká*, uma derivação de *polis*) entendemos ser aquilo que é público. O significado de política está, em geral, relacionado com aquilo que diz respeito ao espaço público. É a ciência da governança de um Estado ou Nação e também a arte de negociação para compatibilizar interesses públicos. A política, em essência, é uma atividade nobre, por promover o bem comum. Porém, é preciso resignificá-la. Neste processo de resguardar as leis, aparecem os políticos.

Compreendemos que a pessoa que exerce um cargo político é a/o cidadã/ão eleita/o de forma direta e democrática por determinada população para que defenda e represente suas/seus eleitoras/es nos setores legislativo e executivo. O agente político é aquela/e detentor/a de cargo eletivo, eleito por mandatos transitórios, titular de cargos estruturais à organização política nas diferentes esferas, ou seja, ocupantes dos que integram o arcabouço constitucional do Estado, o esquema fundamental do Poder. Os agentes políticos de acordo com Pereira Neto exercem funções governamentais, judiciais e quase-judiciais, elaborando normas legais, conduzindo os negócios públicos, decidindo e atuando com independência nos assuntos de sua competência<sup>60</sup>.

De acordo com o último censo do IBGE (2010), 86,8% dos brasileiros se declararam cristãos<sup>61</sup>. Porém o Brasil é constitucionalmente um Estado Laico em virtude de dispositivos constitucionais que amparam a liberdade de religião. Assim, cita-se o artigo 5º, VI, da Constituição Federal que dispõe: “[...] é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo

---

<sup>60</sup> PEREIRA NETO, Luiz Gonzaga. **Os agentes políticos e sua responsabilização à luz da Lei nº 8429/92**. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/9588/os-agentes-politicos-e-sua-responsabilizacao-a-luz-da-lei-n-8-429-92> . Acesso em: 11 jun. 2018.

<sup>61</sup> VEJA. **Religião cristã no Brasil**. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/o-ibge-e-a-religiao-cristaos-sao-86-8-do-brasil-catolicos-caem-para-64-6-evangelicos-ja-sao-22-2/> . Acesso em: 10 maio 2018.

assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias”.

Além deste, podemos citar o Art. 19:

É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I – estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança na forma da lei, a colaboração de interesse público.<sup>62</sup>

Como escrevemos anteriormente que o político é a/o cidadã/ão que representa e defende os interesses de suas/seus eleitoras/es, da última legislatura de acordo com SEARA NEWS

Dentre os 513 parlamentares eleitos para assumirem seus postos na Câmara dos Deputados em 2015, a grande maioria é de confissão cristã, sendo que 71% (300) são católicos, 16% (68) são evangélicos e 14 (3,3%) se declaram cristãos sem especificar a religião. O catolicismo é a religião predominante entre os deputados federais e em seguida vemos evangélicos. De 421 deputados que responderam ao questionário proposto, 300 (71,2%) se declararam católicos. Outros 68 (16%) afirmaram ser evangélicos, oito (1,9%) disseram ser adeptos do espiritismo e apenas um deputado (0,23%) afirmou ser judeu. Outros 14 (3,3%) afirmaram ser cristãos, mas não especificaram se seguem alguma religião.<sup>63</sup>

A relação entre política e religião vem desde os tempos mais antigos da humanidade, com a interferência da Igreja Católica diretamente sobre o Estado. No Brasil, conforme a Constituição, o Estado é laico, ou seja, onde o poder do Estado é oficialmente imparcial em relação às questões religiosas, não apoiando nem se opondo a nenhuma religião.

No entanto, algumas religiões e/ou representantes de determinadas igrejas estão presentes e influenciam na política brasileira. Neste contexto das relações entre política e religião

---

<sup>62</sup> BRASIL. **Constituição Federal (1988)**, 1988.

<sup>63</sup> SEARA NEWS. **Maioria dos deputados federais na câmara é de cristãos confessos**. Disponível em: <http://www.searaneWS.com.br/maioria-dos-deputados-federais-na-camara-e-de-cristaos-confessos/>. Acesso em: 20 maio 2018.



surge uma linha de discussão dentro da teologia, a teologia pública.

Nesta direção discorre Gibellini, a teologia pública surge como um auxílio para o amadurecimento da relação entre Igreja e sociedade. Os temas levantados pela teologia pública fazem a Igreja refletir sobre sua atuação eficaz no mundo<sup>64</sup>.

A Igreja, por vezes, conivente e apoiadora de erros da humanidade, repensa e redefine suas posturas pelo olhar da teologia pública. A Igreja precisa avançar em assumir sua tarefa de denúncia e anúncio: denúncia da realidade repressora e limitante da vida humana e, anúncio da possibilidade real e escatológica de vida plena. Pertence à identidade da Igreja desenvolver uma missão pública de relevância. A Igreja surge como Igreja entre judeus e pagãos, para judeus, pagãos, e todos os povos.

Também corrobora com o tema Sinner:

[...] a teologia pública, aquela que se ocupa com a leitura da realidade a partir da tradição cristã, envolve-se com temas da esfera pública a partir do olhar da fé cristã. A teologia cristã fundamenta uma fé prática de defesa à vida pessoal (plena e libertada), relacional (amor ao próximo) e planetária (cuidado com toda a criação). Esta fé prática é pública. Quando vivida com coerência, esta teologia cristã pública desperta o respeito das pessoas, desenvolve competência científica, mas precisa ser ousada e humilde. Ousada em desafiar à reflexão crítica e humilde em reconhecer os limites de sua própria ação, enquanto ação humana.<sup>65</sup>

Assim como existem partidos políticos com valores ligados à democracia, esquerda ou direita, trabalhadores e sustentabilidade, há siglas voltadas para o segmento religioso, principalmente, valores cristãos evangélicos.

A partir do contexto do movimento da Reforma da Igreja no séc. XVI, além de reformas religiosas, Lutero propunha mudanças sociais e políticas, o que fica patente em seus escritos

---

<sup>64</sup> GIBELLINI, Rosino. **A teologia do século XX**. São Paulo: Loyola, 1998, p. 301-321.

<sup>65</sup> SINNER, 2012, p. 19.

(Da autoridade secular; O manifesto à nobreza cristã da Alemanha). E levando em conta os valores trazidos pela Reforma, destacamos o que Lutero descreve sobre os dois reinos: o espiritual e o secular. Lutero distingue a existência de dois reinos ou regimentos, o religioso e o estatal. O Estado, representado pelo poder civil, e o da Igreja, assentado no Evangelho, eram criação de Deus. Assim, o príncipe (o governante) “deve ater-se somente a Deus, orar com insistência por entendimento reto para governar os seus súditos com sabedoria”, mas também “protegê-los e conservá-los em paz e abundância”, e “tomar para si as necessidades dos súditos, lidando com elas como se fossem suas próprias necessidades”<sup>66</sup>.

No texto, *Da Autoridade Secular*, Lutero faz uma severa crítica aos governantes da época: “[...] príncipe sábio é ave rara, e mais raro ainda um príncipe honesto. Em geral são os maiores tolos e os piores patifes da terra; por isso sempre tem que se esperar deles o pior e pouca coisa boa especialmente em relação as coisas divinas que dizem respeito a salvação da alma”<sup>67</sup>. Diante desta constatação, Lutero reafirma as qualidades que deve ter um governante. A sabedoria é o atributo máximo para bem governar, para tanto, deve, o príncipe, estar em constante oração. Em relação aos governados, deve agir com amor e serviço cristão; em relação aos seus conselheiros, deve manter-se livre nas decisões e independente no discernimento e, em relação aos infratores, deve mostrar seriedade e rigor moderado.

Lutero desenvolve uma ética política cujo objetivo é, servir ao povo, engajar-se para que este viva em harmonia, dando-lhe segurança e condições dignas de existência. Tudo o que passa disso corrompe o sentido da política como responsabilidade pública.

---

<sup>66</sup> LUTERO, Martin. *Da autoridade secular: a obediência que lhe é devida (1523)*. São Leopoldo. Editora Sinodal, 1979, p. 65-66.

<sup>67</sup> LUTERO, 1979, p. 55.

## Bem-aventurados os misericordiosos

De acordo com o IBGE, um quarto da população, ou 52,168 milhões de brasileiros, estava abaixo da linha de pobreza do Banco Mundial em 2016, ano mais agudo da recessão. Esse é o total de brasileiros que vive com menos de 5,50 dólares (18,24 reais) por dia, equivalente a uma renda mensal de 387,07 reais por pessoa em valores de 2016. Os dados são da Síntese de Indicadores Sociais 2017, divulgados pelo IBGE<sup>68</sup>.

Apesar da queda da inflação e do início de recuperação econômica, a pobreza extrema continuou crescendo no país. Levantamento feito a partir de microdados da PNAD Contínua, divulgada pelo IBGE, mostra que o número de pessoas em situação de extrema pobreza no país passou de 13,34 milhões em 2016 para 14,83 milhões em 2017<sup>69</sup>.

Neste contexto, com uma câmara de deputados cristãos, é de se pressupor ações mais eficazes destes cristãos, uma vez que a misericórdia é uma atitude que Jesus descreve nas bem-aventuranças em Mateus 5:7: “Bem-aventurados os misericordiosos, porque alcançarão misericórdia”<sup>70</sup>.

Misericórdia vem da junção de duas palavras latinas, *miseratio* que deriva de *miserere* e significa “compaixão”, e *cordis* que significa “coração”. Logo, misericórdia significa algo como “coração compadecido”, no sentido de ter compaixão pelo sofrimento e a dor de alguém.

De acordo com Rienecker<sup>71</sup> “misericordiosas são as pessoas profundamente comovidas e perplexas com o fato de que, da parte

---

<sup>68</sup> PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. Cf. VEJA. **IBGE - 52 milhões de brasileiros estão abaixo da linha da pobreza**. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/economia/ibge-52-milhoes-de-brasileiros-estao-abaixo-da-linha-da-pobreza/>. Acesso em 17 jun. 2018.

<sup>69</sup> BOAS, Bruno Villas. **Número de miseráveis aumenta em 1,5 milhão**. Disponível em: <https://www.valor.com.br/brasil/5446479/numero-de-miseraveis-aumenta-em-15-milhao>. Acessado em: 10 maio 2018.

<sup>70</sup> BIBLIA de Estudo Almeida. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2000, p. 5.

<sup>71</sup> RIENECKER, Fritz. **O evangelho segundo Mateus**: comentário esperança. Curitiba. Editora Evangélica Esperança, 1998, p. 78.

de Deus, lhes está sendo presenteado continuamente algo ao qual não se teriam o mínimo direito”.

A misericórdia é entendida nesta pesquisa como a capacidade da pessoa que vê, cuida, ajuda nas dificuldades de outra pessoa; tem um coração com-paixão, promovendo o bem-estar da coletividade. Misericordiosas são as pessoas que, sem olhar a quem, se compadecem pela necessidade de outrem e tudo fazem para satisfazer essa necessidade, sem esperar nada em troca. Para ilustrar o exercício da misericórdia registramos o texto da parábola do bom Samaritano:

E eis que se levantou um certo doutor da lei, tentando-o e dizendo: Mestre, que farei para herdar a vida eterna? E ele lhe disse: Que está escrito na lei? Como lêis? E, respondendo ele, disse: Amarás ao Senhor, teu Deus, de todo o teu coração, e de toda a tua alma, e de todas as tuas forças, e de todo o teu entendimento e ao teu próximo como a ti mesmo. E disse-lhe: Respondeste bem; faze isso e viverás. Ele, porém, querendo justificar-se a si mesmo, disse a Jesus: E quem é o meu próximo? E, respondendo Jesus, disse: Descia um homem de Jerusalém para Jericó, e caiu nas mãos dos salteadores, os quais o despojaram e, espancando-o, se retiraram, deixando-o meio morto. E, ocasionalmente, descia pelo mesmo caminho certo sacerdote; e, vendo-o, passou de largo. E, de igual modo, também um levita, chegando àquele lugar e vendo-o, passou de largo. Mas um samaritano que ia de viagem chegou ao pé dele e, vendo-o, moveu-se de íntima compaixão. E, aproximando-se, atou-lhe as feridas, aplicando-lhes azeite e vinho; e, pondo-o sobre a sua cavalgadura, levou-o para uma estalagem e cuidou dele; E, partindo ao outro dia, tirou dois dinheiros, e deu-os ao hospedeiro, e disse-lhe: Cuida dele, e tudo o que de mais gastares eu to pagarei, quando voltar. Qual, pois, destes três te parece que foi o próximo daquele que caiu nas mãos dos salteadores? E ele disse: O que usou de misericórdia para com ele. Disse, pois, Jesus: Vai e faze da mesma maneira.<sup>72</sup>

Em outro momento Jesus descreve as ações de misericórdia, praticadas pelos justos, por quem irá possuir o reino que foi preparado desde o início dos tempos:

Entrai na posse do reino que vos está preparado desde a fundação do mundo. Porque tive fome, e me destes de comer; tive sede, e me destes de beber; era forasteiro, e me hospedastes; estava nu, e

---

<sup>72</sup> Lucas 10.25-37. Cf. BÍBLIA de Estudo Almeida, 2000, p. 106.

me vestistes; enfermo, e me visitastes; preso, e fostes ver-me. Então, perguntarão os justos: Senhor, quando foi que te vimos com fome e te demos de comer? Ou com sede e te demos de beber? E quando te vimos forasteiro e te hospedamos? Ou nu e te vestimos? E quando te vimos enfermo ou preso e te fomos visitar? O Rei, respondendo, lhes dirá: Em verdade vos afirmo que, sempre que o fizestes a um destes meus pequeninos irmãos, a mim o fizestes. Então, o Rei dirá também aos que estiverem à sua esquerda: Apartai-vos de mim, malditos, para o fogo eterno, preparado para o diabo e seus anjos. Porque tive fome, e não me destes de comer; tive sede, e não me destes de beber; sendo forasteiro, não me hospedastes; estando nu, não me vestistes; achando-me enfermo e preso, não fostes ver-me. E eles lhe perguntarão: Senhor, quando foi que te vimos com fome, com sede, forasteiro, nu, enfermo ou preso e não te assistimos? Então, lhes responderá: Em verdade vos digo que, sempre que o deixastes de fazer a um destes mais pequeninos, a mim o deixastes de fazer. E irão estes para o castigo eterno, porém os justos, para a vida eterna.<sup>73</sup>

Para serem considerados justos e misericordiosos, é necessário que os agentes políticos cristãos não deixem de assistir as pessoas em suas necessidades em função de seus próprios interesses.

Nesta pesquisa, fomos impulsionados pelo questionamento sobre existência da capacidade dos agentes políticos de usar de misericórdia. Objetivamos analisar a aplicação da misericórdia pelos agentes políticos no exercício de suas funções, tendo em vista a influência que exercem na formulação das leis que venham a melhorar o bem-estar da população.

No entanto o que percebemos, pelos fatos que rodeiam e envergonham a classe política que estão estampados nos noticiários, é a indignação pelo mal-uso e desvio do dinheiro público, da má gestão, de desprezo e pouco caso com a população desfavorecida, entre outros. Refletimos que, embora tenhamos uma câmara de deputados volumosamente cristã, estes agentes políticos estão longe de colocar na sua prática o exercício da misericórdia.

---

<sup>73</sup> Mateus 25:35-46 Cf. BÍBLIA de Estudo Almeida, 2000, p. 50.

Percebemos que as questões e recursos de uso público estejam direcionadas para o uso privado, e o que importa são os interesses próprios e, ou, de uma minoria. Em contrapartida, um número cada vez maior de pessoas necessitadas continua ainda mais necessitadas. As pessoas relacionam-se atualmente com o mundo, transformando questões públicas em privadas. Isso é produto de mudanças geradas principalmente pelo capitalismo exacerbado e globalizado, ou seja, visando o lucro desmedido e o consumismo.

Precisamos refletir sobre estas questões pois, como encontramos no texto que o apóstolo Paulo escreve a Timóteo, a palavra de Deus nos pede para orarmos pelas nossas autoridades

Antes de tudo, recomendo que se façam súplicas, orações, intercessões e ações de graças por todos os homens; pelos reis e por todos os que exercem autoridade, para que tenhamos uma vida tranquila e pacífica, com toda a piedade e dignidade. Isso é bom e agradável perante Deus, nosso Salvador, que deseja que todos os homens sejam salvos e cheguem ao conhecimento da verdade.<sup>74</sup>

A nossa reflexão nos remete a duas direções: a primeira é em relação a nossa função, que elegemos os agentes políticos, se estamos de fato como cristãos, orando por estas autoridades. A outra é se estas autoridades estão se colocando sob a autoridade de Deus. Assim descreve Lutero:

Se não devemos confiar em ninguém, como se governará um país? Resposta: debes dar ordens e arriscar, mas não debes ter mais confiança nele do que em uma pessoa que pode falhar. Por isso tens que continuar vigiando e não podes dormir. É como o carroceiro: ele confia nos cavalos e na carroça que ele dirige: contudo não os deixa andar sozinhos. Segura as rédeas e o relho na mão e não dorme.<sup>75</sup>

Nesta direção, quando Bonhoeffer discorre sobre a responsabilidade política da igreja, descreve:

---

<sup>74</sup> 1 Timóteo 2:1-4. Cf BIBLIA de Estudo Almeida, 2000, p. 299-300.

<sup>75</sup> LUTERO, 1979, p. 70-7.

Se entendermos sob o termo responsabilidade política somente a responsabilidade dos governantes, é evidente que só o governo responde por ela. Contudo, se com esse termo, visarmos, de modo bem geral, a vida na polis, teremos que falar em vários sentidos de uma responsabilidade política da igreja, como resposta a reivindicação do governo à igreja. Distinguimos aqui, a responsabilidade do ministério espiritual e a responsabilidade dos cristãos. [...] O cristão como indivíduo não pode ser responsabilizado pela ação governamental e tão pouco deve querer assumir esta responsabilidade, mas, em virtude de sua fé e seu amor ao próximo, ele é responsável pela sua profissão e pelo âmbito de sua vida pessoal, seja ele grande ou restrito. Onde essa responsabilidade for assumida na fé, ela terá força para o todo da polis. Desta forma, o indivíduo serve a autoridade, no melhor sentido, com sua responsabilidade. Ninguém, nem a autoridade constituída, pode lhe tirar ou proibir essa responsabilidade, que é uma parte de sua vida na santificação, pois ela provém da obediência àquele que é Senhor da igreja e do governo.<sup>76</sup>

A perda das diretrizes que delineiam os campos de atuação da individualidade e da coletividade traz consequências para a sociedade, pois os indivíduos, buscando os próprios interesses, não se preocupam se a conquista de seus objetivos afetará o bem-estar dos outros indivíduos. Em um cargo público o problema se agrava já que as tentações são enormes diante das possibilidades de uso e abuso do poder.

Nesta direção, salientamos o que nos escreve Cortella quanto ao poder que o ser humano apresenta

Isso serve para nós, humanos, que muitas vezes nos orgulhamos de um poder estranho, o poder sobre a natureza, o de domar os rios, o de construir, o poder sobre as pessoas. A finalidade central do poder é servir. Eu costumo dizer que um poder que se serve, em vez de servir, é um poder que não serve. Uma das questões centrais da ética é regularmos as nossas relações de maneira que o poder possa servir em vez de se servir. Nós somos um animal tão arrogante que nem aceitamos sermos chamados de animal. Algumas pessoas acham que tem 'gente que vale' e 'gente que vale menos': minigente, nanogente, subgente. Gente que é menos, por causa da cor da pele, do sotaque que usa, do dinheiro que carrega,

---

<sup>76</sup> BONHOEFFER, Dietrich. *Ética*. 10 ed. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013, p. 222-223

da escolaridade que tem, do cargo que ocupa, do país que nasceu, da religião que pratica.<sup>77</sup>

Desta forma o poder deve ser usado para servir um bem-maior daqueles que necessitam.

## Considerações finais

A misericórdia não é uma virtude natural do ser humano, que por natureza é egocêntrico, incapaz de exercer misericórdia. Há dificuldades em listar atitudes de misericórdia nas pessoas que exercem cargos públicos, por causa da falta de ética, em que se valoriza o privado em detrimento do público. A política, em essência, é uma atividade nobre, por promover o bem comum. Porém, é preciso ressignificá-la. Na teologia contemporânea, a política é uma dimensão da teologia, sendo inseparável a ação política da ética teológica. A ética cristã é uma ética da responsabilidade, de empenho pela vida. Envolver-se na política é nossa responsabilidade pois, como cristãs/ãos, não podemos nos fazer de Pilatos e “lavar as mãos”. Hoje é a Teologia Pública que pode indicar os critérios para analisar e orientar a atuação de políticos em conformidade com a ética cristã.

## Referências

BÍBLIA de Estudo **Almeida**. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 2000.

BOAS, Bruno Villas. **Número de miseráveis aumenta em 1,5 milhão**. Disponível em:

<https://www.valor.com.br/brasil/5446479/numero-de-miseraveis-aumenta-em-15-milhao>. Acessado em: 10 maio 2018.

---

<sup>77</sup> CORTELLA, Mario Sergio. *Lembra-te que és mortal* Disponível em:

<http://pessoasegestao.blogspot.com/2014/07/mario-sergio-cortella-lembra-te-que-eshtml>  
Acesso em: 15 jun. 2018.



BOFF, Leonardo. **Depois de 500 Anos que Brasil Queremos?** Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

BONHOEFFER, Dietrich. **Ética**. 10. ed. São Leopoldo: Sinodal/EST, 2013.

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

CORTELLA, Mario Sergio. **Lembra-te que és mortal**. Disponível em: <http://pessoasegestao.blogspot.com/2014/07/mario-sergio-cortella-lembra-te-que-es.html>. Acesso em: 15 jun. 2018.

GIBELLINI, Rosino. **A teologia do século XX**. São Paulo: Loyola, 1998.

LUTERO, Martim. **Da autoridade secular**: a obediência que lhe é devida (1523). São Leopoldo: Editora Sinodal, 1979.

PEREIRA NETO, Luiz Gonzaga. **Os agentes políticos e sua responsabilização à luz da Lei nº 8.429/92**. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/9588/os-agentes-politicos-e-sua-responsabilizacao-a-luz-da-lei-n-8-429-92> . Acesso em: 11 jun. 2018.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e Educação**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

RIENECKER, Fritz. **O evangelho segundo Mateus**: comentário esperança. Curitiba: Editora Evangélica Esperança, 1998.

RODRIGUES, Stélio João. **A vida como bem maior**: um desafio para a educação ambiental. Universidad de Havana - Cuba, 2001. (Dissertação de mestrado, xerografado)

SEARA NEWS. **Majoria dos deputados federais na câmara é de cristãos confessos**. Disponível em: <http://www.searaneews.com.br/majoria-dos-deputados-federais-na-camara-e-de-cristaos-confessos/>. Acessado em: 20 maio 2018.

SINNER, Rudolf von. Teologia Pública no Brasil: um primeiro balanço. In: **Perspectiva Teológica**. Belo Horizonte, Ano 44, Número 122, p. 11-28, Jan./Abr. 2012.

**VEJA. IBGE: 52 milhões de brasileiros estão abaixo da linha da pobreza.** <https://veja.abril.com.br/economia/ibge-52-milhoes-de-brasileiros-estao-abaixo-da-linha-da-pobreza/>. Acesso em: 17 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. **Religião cristã no Brasil.** Disponível em: <https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/o-ibge-e-a-religiao-cristaos-sao-86-8-do-brasil-catolicos-caem-para-64-6-evangelicos-ja-sao-22-2/> . Acesso em: 10 maio 2018.





# Gestão, escola e democracia

## participação afetiva

Eliana Cristina Caporale Barcellos<sup>78</sup>

### Introdução

Na antiguidade grega, educação e política aflui para o exercício da cidadania, esta considerada como virtude fundamental e, ainda hoje, a cidadania constitui-se tema relevante de investigação por parte de pesquisadores e de pesquisadoras.

A definição sobre cidadão surge na perspectiva de Aristóteles, ele procura distinguir aqueles que possuem participação na vida pública através das deliberações na *Ágora*. Historicamente, o termo cidadania vem do latim, *civitas*, o qual encontra interpretação “de liberdade, igualdade e virtudes republicanas”<sup>79</sup>.

O modelo democrático grego introduz a concepção de cidadania em que se salienta, “ainda hoje, de incomparável influência na filosofia política, muitas vezes considerada um exemplo primordial de participação dos cidadãos ou, como diriam alguns, era uma *democracia participante*.”<sup>80</sup> Portanto, ao abordar o tema cidadania observa-se uma interdependência entre ela e a

---

<sup>78</sup> Mestra em Teologia/Religião e Educação. Doutoranda em Teologia/Religião e Educação na Faculdade EST. Orientador Prof. Dr. Iuri Andréas Reblin. eccbarcellos@hotmail.com

<sup>79</sup> BOTELHO, André, SCHWARCZ, Lilia Moritz. Cidadania e direitos: aproximações e relações. In: BOTELHO, André, SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). *Cidadania, um projeto em construção*. minorias, justiça e direitos. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 8.

<sup>80</sup> DAHL, Robert A. *Sobre a democracia*. Tradução Beatriz Sidou. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001, p. 22.

democracia, na medida em que se percebe a cidadania como processo de participação social.

Juan Diaz Bordenave afirma: “Democracia é um estado de participação.”<sup>81</sup> Ao trazer a discussão à participação argumenta que, para um grande grupo de indivíduos, ela não consiste, apenas, no sufrágio, mas é “um estado de espírito e um modo de relacionamento entre as pessoas.”<sup>82</sup> Atribui o desenvolvimento integral do ser humano em uma condição social participativa, pois, é através da participação que os indivíduos expressam seus desejos e anseios, socializam ideias, bem como desenvolvem a reflexão crítica e obtêm o reconhecimento individual pelos demais em seu entorno. Além disso, a participação abarca um envolvimento de prazer, de afeto e quando os indivíduos se sentem impossibilitados de realizá-la gera um sentimento de insatisfação.

A democracia e a prática educativa possuem uma inter-relação, por isso a escola traz no escopo de suas funções colaborar para que a prática cidadã seja construída através das relações sociais daqueles e daquelas que convivem no seu interior.

Ao abordar o binômio educação e democracia é recorrente ter o entendimento de propiciar aos indivíduos uma educação para sua prática social democrática. Nessa lógica, isso envolve três aspectos: Aprender sobre democracia e seus métodos; propiciar o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e a discussão coletiva, bem como reconhecer a diversidade. Pesquisas evidenciam que a participação é elemento fundante para uma educação democrática, sendo mais edificante do que o simples ensinamento para a democracia.

Conforme o autor Gert Biesta ensinar “por meio da democracia”<sup>83</sup> é inerente a prática social, visto que é através da participação efetiva que se aprende a viver democraticamente.

---

<sup>81</sup> BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é participação?* São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 8.

<sup>82</sup> BORDENAVE, 1983, p. 8.

<sup>83</sup> BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem*. educação democrática para o futuro humano.

Tradução Rosaura Eichenberg, Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017, p.165.

Portanto, há um entendimento que a cidadania é algo a ser construído na e pela prática social dos indivíduos.

## Educação x cidadania

A escola como espaço formador possui papel relevante para o desenvolvimento da cidadania, uma vez que se constitui como ambiente propício ao diálogo, como também em outros espaços interativos que primem pela qualidade democrática.

A autora Lílian do Valle também corrobora com a ideia de que é através do diálogo, das decisões em comum, que se encontram novas possibilidades de uma sociedade participativa e corresponsável pela educação pública. Atribui como função da escola atual “a socialização de cada criança naquilo que é considerado socialmente como ‘participável’,[...] que não inibe, não desfaz, não exclui o desenvolvimento das singularidades, mas dele se alimenta.”<sup>84</sup> Entende a cidadania como atuação na prática social, na alteridade e na crença de construções coletivas.

Nessa perspectiva, Vera Maria Candau contribui para a reinvenção do espaço educativo. Traz uma reflexão crítica da sociedade contemporânea sobre a aquisição do conhecimento, na qual a escola não é a única portadora, como também a discussão de uma normatização intitulada “aqui todos são iguais.”<sup>85</sup> Justamente, o ponto nevrálgico reside na pluralidade de sujeitos que compõe a sociedade atual e sob o aspecto em que a educação acontece em campos diversos, práticas sociais e organizações. Desta forma, a autora argumenta a necessidade de:

[...] ampliar, reconhecer e favorecer distintos locus, ecossistemas educacionais, diferentes espaços de produção da informação e do conhecimento, de criação e reconhecimento de identidades, práticas culturais e sociais. De caráter presencial e/ou virtual. De educação sistemática e assistemática. Onde diversas linguagens

---

<sup>84</sup> VALLE, Lílian do. Cidadania e escola pública. In: VALLE, Lílian do. (Org) et al. *O mesmo e o outro da cidadania* Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 31.

<sup>85</sup> CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos-Reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org). *Reinventar a escola* Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 14.

são trabalhadas e pluralidade de sujeitos interagem, seja de modo planejado ou com caráter mais livre e espontâneo.<sup>86</sup>

A referida autora alega que espaço educativo não pode ser ambiente limitador de aprendizagem. Destaca a relevância do propósito da educação e, nesse sentido, colaborar com o projeto de vida das pessoas, de protagonismo social, sem perder o horizonte utópico, pois ela afirma: “Sem horizonte utópico, indignação, admiração e o sonho de uma sociedade justa e solidária, inclusiva, onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, para nós não existe educação.”<sup>87</sup>

Nessa perspectiva, a educação para a cidadania é percebida como questão indispensável na sociedade atual, na qual se configura pela pluralidade de sujeitos e, dessa forma, o espaço educativo caracteriza-se como aquele que engendra “construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagem, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo processo educativo.”<sup>88</sup>

A dimensão política no espaço educativo acontece através de mecanismos de participação, na construção das relações sociais mais democráticas, mais solidárias e mais colaborativas, portanto, mais afetuosas, na qual a dimensão pedagógica não está isenta, uma vez que o “desenvolvimento da autonomia intelectual, psíquica e social”<sup>89</sup> perpassa os mecanismos de ensino e de aprendizagem. Desta forma, o que se pretende elucidar é que a educação, traduzida através da aprendizagem dos indivíduos, deve proporcionar não só o desenvolvimento de habilidades e competências, mas também o que concerne a singularidades e subjetividades das pessoas.

Observa-se que a educação, ao longo dos tempos, tem empreendido sob o paradigma da racionalidade, o qual valoriza a

---

<sup>86</sup> CANDAU, 2013, p. 13.

<sup>87</sup> CANDAU, 2013, p. 13.

<sup>88</sup> CANDAU, 2013, p. 15.

<sup>89</sup> OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Sobre Democracia. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.) et al. *A democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005, p. 31.

objetividade. Nesse sentido, há necessidade de mudanças quanto ao desenvolvimento da racionalidade em detrimento da subjetividade que se impôs na educação escolar e contribuir para a formação do ser como destaca Aglael Luz Borges:

Por mais que se forje um discurso de valorização dos sistemas e, portanto, da complexidade do ato de raciocinar, continua difícil a operacionalização efetiva para vencer conceitos e preconceitos em relação aos trabalhos mais **motores, psicomotores, afetivos e intuitivos**.<sup>90</sup>

A referida autora defende a ideia de que “objetividade e subjetividade são fundamentais nas relações de desenvolvimento e aprendizado do sujeito frente ao mundo.”<sup>91</sup> Considera importante as relações que permeiam os dois polos, razão e emoção, pois constituem “travessias”.<sup>92</sup> Estas integram passagens realizadas pelos estudantes e pelas estudantes durante sua trajetória escolar de aprendizagem até sua conclusão.

A Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, ao apontar os quatro pilares do aprender, argumenta o comprometimento com uma educação cidadã e salienta a necessidade de formação crítica e reflexiva de educadores e de educadoras, como também “que a escola não apenas reproduza as relações de trabalho, mas possibilite o autoconhecimento e a construção de relações de autonomia, de criação e de recriação do próprio trabalho.”<sup>93</sup> No entanto, o maior desafio da sociedade atual se encontra no reconhecimento da alteridade, “é conseguir

---

<sup>90</sup> BORGES, Aglael Luz. A Travessia no desenvolvimento e aprendizado: A constante relação entre subjetividade e objetividade. In: SCOZ, Beatriz J. L. (Org) et al. (*Por*) *Uma educação com alma*. A objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 57. [Grifo nosso].

<sup>91</sup> BORGES, 2000, p. 60.

<sup>92</sup> BORGES, 2000, p. 57.

<sup>93</sup> SCOZ, Beatriz J.L. Histórias de aprendizagem: A objetividade e a subjetividade na formação de educadores e psicopedagogos. In: SCOZ, Beatriz J. L. (Org) et al. (*Por*) *Uma educação com alma*. A objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 15.



colocar-se no lugar do outro, compreender os seus pontos de vista e motivações.”<sup>94</sup>

Ao abordar o contexto escolar como espaço para prática cidadã entende-se a educação como meio para o desenvolvimento social, na qual a qualidade de oportunidades seja para todos e todas. Ressalta-se também a importância de um currículo, não só compreendido na abordagem dos conteúdos dispostos em componentes curriculares, mas também que conceda a possibilidade de cada um e de cada uma aprender de uma forma particular e em respeito as suas singularidades. No campo educacional, recentemente, a discussão sobre a Base Nacional Comum Curricular para a educação fundamental aponta para o ensino de competências entendida

[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos) habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.<sup>95</sup>

O critério do ensino por competências vem basilar a nova Base Nacional Comum Curricular, a qual orienta a concepção dos currículos através dessa perspectiva pedagógica, no intuito de direcionar competências e habilidades que se fazem necessárias para o século XXI. O documento admite a importância do desenvolvimento integral dos indivíduos. Na sociedade atual “cresce a reivindicação pela **participação e autonomia** contra toda forma de uniformização e o desejo de afirmação da singularidade de cada região, de cada língua etc. A multiculturalidade é a marca mais significativa do nosso tempo.”<sup>96</sup>

Diante desse cenário, pode-se inferir a importância da elaboração do projeto político-pedagógico escolar, documento que expressa perspectivas e interesses de construção coletiva, com

---

<sup>94</sup> SCOZ, 2000, p.15.

<sup>95</sup> MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *Base Nacional Comum Curricular*, 2018, p. 8.

<sup>96</sup> GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da escola. Fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (Orgs). *Autonomia da escola*: princípios e propostas. São Paulo: Cortez, 2012, p. 36-37.

vistas a ações afirmativas que traduzem intenções, prioridades e necessidades.

Para tanto, se faz relevante à atuação do gestor e da gestora capaz de perceber a escola e seus e suas integrantes como partícipes de construção do processo educativo, motivador e motivadora das relações interpessoais e dialógicas, conhecedor e conhecedora das pluralidades de sujeitos que circulam no espaço educativo, com diferentes vivências, perspectivas e aspirações, bem como empenhado e empenhada no desenvolvimento de comportamentos cooperativos para uma sociedade mais justa e equânime, no intuito de contribuir para prática cidadã.

Nesse sentido, percebe-se que o espaço educativo pode colaborar através do fomento de práticas inclusivas de participação, em que a gestão proporciona mecanismos que possibilitem a inserção dos indivíduos nos processos deliberativos, como também na vivência cotidiana escolar, pois, as mudanças desenvolvidas no interior da escola contribuem socialmente.

Para Aglael Luz Borges a participação efetiva do ser no mundo e sua aquisição do conhecimento são possíveis quando as dimensões “orgânicas- cognitivas, afetivas, sócio-culturais, transcendentais - estejam integradas. Constituído por essas variáveis e pelos princípios de atividade, liberdade, autonomia e criatividade, o sujeito promove o processo de construção da cidadania.”<sup>97</sup>

Portanto, é através dos mecanismos de participação no interior da escola, que busca a interação de seus e suas integrantes, bem como na ação pedagógica que redimensiona o desenvolvimento da subjetividade e da racionalidade, com vistas a uma prática cidadã, que possibilita promover a construção de relações mais colaborativas e mais democráticas.

---

<sup>97</sup> BORGES, 2000, p. 60.

## Considerações finais

A democracia e a cidadania possuem uma interdependência, por isso a escola traz no escopo de suas funções a colaboração para que a prática cidadã seja construída através das relações sociais daqueles e daquelas que convivem no seu interior. O fomento dessas práticas deve-se a uma gestão capaz de articular os processos educativos de forma a estimular as potencialidades dos seus usuários e suas usuárias, de expandir a participação, como também de promover uma prática pedagógica em que subjetividade e racionalidade estejam contempladas.

A escola pode descobrir-se com espaço distintivo de construção para que novas competências aflorem através do diálogo permanente entre seus interlocutores e interlocutoras e convívio social, cuja finalidade abarque a diversidade multicultural e pluralidade de sujeitos, com vistas a contribuir para uma cidadania responsável e atuante na sociedade hodierna.

## Referências

IESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para o futuro humano*. Tradução Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. *O que é participação?* São Paulo: Brasiliense, 1983.

BORGES, Aglael Luz. A Travessia no desenvolvimento e aprendizado: A constante relação entre subjetividade e objetividade. In: SCOZ, Beatriz J. L (Org) et al. (Por) *Uma educação com alma: A objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 49-73.

BOTELHO, André, SCHWARCZ, Lilia Moritz. Cidadania e direitos: aproximações e relações. In: BOTELHO, André, SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs). *Cidadania, um projeto em construção: minorias, justiça e direitos*. São Paulo: Claro Enigma, 2012, p. 6-27.

CANDAU, Vera Maria. Construir ecossistemas educativos- Reinventar a escola. In: CANDAU, Vera Maria (Org). *Reinventar a escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 11-16.

DAHL, Robert A. *Sobre a democracia*. Tradução Beatriz Sidou. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da escola. Fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (Orgs). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 36-46.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*, 2018. Disponível em:<  
[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC\\_19mar2018\\_versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf)>  
Acesso em: 31 de julho de 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Sobre Democracia. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.) et al. *A democracia no cotidiano da escola*. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 2005, p. 11-33.

SCOZ, Beatriz J.L. Histórias de aprendizagem: A objetividade e a subjetividade na formação de educadores e psicopedagogos. In: SCOZ, Beatriz J. L (Org) et al. (Por) *Uma educação com alma: A objetividade e a subjetividade nos processos de ensino/aprendizagem*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 11-48.

VALLE, LÍlian do. Cidadania e escola pública. In: VALLE, LÍlian do. (Org) et al. *O mesmo e o outro da cidadania*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 13-32.





## Religião e educação

Contribuição para minimizar o aumento da violência social

Maria Rita Paula da Silva<sup>98</sup>

Terezinha de Jesus Martins de Sena<sup>99</sup>

### Introdução

Historicamente, a violência é muito mais antiga do que todas as sociedades existentes. De modo geral, a violência acompanha o ser humano desde o início da civilização; o que se percebe, no entanto, é que a mesma se apresenta de variadas formas em diversas situações. Um exemplo clássico vem da Idade Média, onde através de certos atos, considerados violentos, se demonstrava o amor pela divindade.

Segundo Rocha (1996, p. 10), a violência pode ser entendida como um caminho, por onde uma certa força rompe os limites humanos, tanto do ponto de vista psicológico quanto físico e, se desdobra nos campos da sociedade, ética, política e religião. Em

---

<sup>98</sup> Doutoranda em Teologia pela Escola Superior de Teologia (Faculdades EST) em São Leopoldo/RS, Brasil. Bolsista da CAPES. Mestra em Ciência da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção- UAA Paraguai, revalidado na UFPE. Mestra em Teologia pela Faculdades EST. Orientadora Pedagógica da EEAlmirante Barroso em Santana-AP. Professora do AEE na EM.N.S.C. Conselheira do Conselho Municipal de Educação (CMES)-Santana-AP. E-mail: mrmariapaula@hotmail.com.

<sup>99</sup> Doutoranda em Teologia pela Escola Superior de Teologia (Faculdades EST) em São Leopoldo/RS, Brasil. Bolsista da CAPES. Mestra em Teologia pela Faculdades EST. Professora de Língua Portuguesa na EEAlmirante Barroso em Santana-AP. E-mail: terezinhasena@bol.com.br.

sentido restrito, a violência é como que um desrespeito aos direitos fundamentais do ser humano, reduzindo-o a um objeto.

Diariamente, percebe-se que a sociedade esta cada vez mais imersa em situações violentas. Vive-se quase que uma guerra civil. As cenas de violência não são percebidas apenas nos grandes centros urbanos, mas, são comuns também, em pequenas e médias cidades. O que chama a atenção é o fato das violências diretas e explícitas, percebidas quando um indivíduo usa da força contra o outro, e este ato se alastra, tornando-se formas coletivas e organizadas de práticas criminosas no meio social.

Diante do quadro alarmante do avanço da violência, faz-se necessário compreender até que ponto a sociedade está submetida a esta situação, qual o grau de complexidade e as razões dos seres humanos se mutilarem cotidianamente. O que pode ser constatado, é que são múltiplos fatores que corroboram para o aumento da violência, alguns deles são: o contexto social e a crise econômica que geram diferenças entre as pessoas, disputa pelo poder, desequilíbrio social entre outros.

Frente a este cenário catastrófico de insegurança e medo, a sociedade encontra-se em um período de impotência, sem saber encontrar soluções para o problema oriundo de tantos atos violentos que ameaçam a manutenção da vida. A cada dia os noticiários dos telejornais ou impressos estampam cenas desumanas e preocupantes de guerra, homicídios, estupros, sequestros. Formas violentas que se apresentam na vida de adultos, crianças, jovens e adolescentes. Verifica-se, portanto, que as relações sociais estão fragilizadas ao ponto de qualquer abalo, o mais banal possível, já se torna motivo de agressões e atos violentos.

Neste contexto, a violência praticada por e no meio da juventude vem crescendo bastante, conforme os índices nacionais apontam. O medo e a insegurança já tomam conta de uma parcela significativa dos jovens, que já vivem sem qualquer perspectiva de vida ou de crescimento profissional em meio a sociedade. Com isso, são mais suscetíveis a condutas ou atos infracionais diversos.

Nestas considerações, esta pesquisa, tem em seu cerne, não apresentar soluções para o problema da violência praticada e vivida pelos jovens na sociedade e da questão da intolerância, mas

propor reflexões e questionamentos para o cenário atual da sociedade e de que forma a educação e a religião podem ser uma alternativa para se buscar amenizara prática e as consequências da violência no seio da sociedade, principalmente da juventude.

## **Motivações para a prática da violência pela juventude**

É sabido que a violência é um elemento bastante pontual. Desde a época da colonização têm-serelatos de uma sociedade criminalizada, onde as relações de poder eram baseadas em estruturas e políticas excludentes, gerando diferenças sociais e tantas formas de violência.

Na sociedade hodierna, percebe-se que a juventude quase não apresenta visibilidade ou políticas públicas capazes de incentivar ou favorecer uma mudança significativa na vida desta parcela da sociedade. O que se observa é uma forte barreira social que inviabiliza a formação dos jovens para um pensamento crítico, o desenvolvimento da cidadania, a participação social (política) e o crescimento profissional.

A crise social em que o Brasil está imerso, pode ser considerada um fator determinante para a entrada dos jovens no mundo da violência, haja vista que, sem oportunidade de emprego ou perspectivas de vida, muitos encontram na criminalidade uma “válvula” de escape para sua condição social.

Outro ponto que merece destaque é a estrutura familiar, onde se observa que vários jovens e adolescentes apresentam histórico familiar bastante fragilizado e delicado. A ausência do pai ou da mãe acaba por criar condições de vulnerabilidade e o indivíduo passa a ser suscetível a cometer infrações ou praticar a violência, visto que, a família, é por excelência, a primeira célula social e representa uma grande importância na formação e na vida social de qualquer indivíduo. Entretanto, como uma fragilizada ou desequilibrada pode formar verdadeiros cidadãos e verdadeiras cidadãs? Acredita-se que esta questão seja o grande nas discussões acerca da violência praticada ou vivenciada pelos jovens, visto que, a maioria deles possui família em que seus atores principais estão ausentes, e por isso, não apresentam estruturas morais,



psicológicas e financeiras no processo de crescimento do indivíduo. Em outras palavras, o ato de negligenciar e a privação social e familiar são responsáveis pelos delitos e violência por parte da juventude.

Ademais, o drama vivido por muitos jovens de família desajustadas favoreceu o surgimento de atos infracionais. Igualmente, percebem-se famílias que apresentam cenas de violência doméstica (física e verbal), forçando muitos jovens a procurar influências negativas em ambientes impróprios para seu crescimento como pessoa e cidadão. Para Lima (2009), quando o indivíduo não possui uma base familiar sólida, o mesmo apresenta quadros de desajustes psicológicos, forçando-o a enveredar-se por caminhos escuros e, não havendo nada que o impeça de trilhar por estas estradas, torna-se uma pessoa delincente.

Outro aspecto que merece destaque é a segurança à população, entretanto, a criminalidade causada pela juventude é um fator social e envolve a educação. Para Freire (1980), faz-se necessário viabilizar aos seres humanos, de modo particular a juventude, mecanismos capazes de favorecer condições básicas para seu desenvolvimento social e humano. Entretanto, tais condições, só serão concretizadas com uma educação justa, igualitária e humana, onde perceba-se o crescimento integral e social em sua totalidade e não apenas a uma parte privilegiada da sociedade.

Nestas considerações, ao tentar entender o fenômeno a violência em meio à juventude, merece destaque as relações desenvolvidas no campo da economia. Quando a economia gera exclusão e desigualdade social, pode-se inferir que tal situação também gera violência e morte. Ademais, o aspecto competitivo praticado na sociedade, pode ser facilmente vislumbrado no egoísmo e indiferença econômica entre muitos indivíduos na sociedade.

O modelo capitalista praticado atualmente deixa muitas pessoas na periferia do desenvolvimento social, a maioria dos cidadãos e das cidadãs, principalmente a juventude, fica sem trabalho e carente de tudo. Para a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB, 00000000), a desigualdade é o grande motor gerador da violência. Associado a esta questão, o sistema

econômico contribui para o aumento da criminalidade e violência, na medida em que se nega o bem-estar a todos e todas.

A falta de instabilidade social acarreta outro problema relacionado com a violência, trata-se dos estados de guerra. Com isso, percebe-se que a moral social é afetada, causando tensão, medo e insatisfação. Para vários estudiosos do fenômeno social e a juventude, a guerra possibilita o surgimento de novas práticas de violência, onde os jovens estão inseridos.

Por último, as drogas representam uma grande influência na prática da violência juvenil. A utilização de entorpecentes, além de movimentar o chamado “comércio negro”, favorece a prática de roubos e homicídios. O Brasil apresenta índices alarmantes de aumento da violência em decorrência da comercialização e consumo de drogas. Sobre este assunto, Perez(1987, p. 6), diz que:

A maioria das vezes a palavra droga aparece nas manchetes, associadas às palavras brigas, assalto, tiroteio e morte, em segundo lugar, ainda que com frequência, a palavra droga vem seguindo de conceitos, tais como: adulteração, “overdose” e morte.

Nestas considerações, nota-se ainda que o comércio e o gerenciamento de drogas ilícitas comprometem mudanças no comportamento de muitos jovens, onde para manter o vício, se predispõem a cometer atos infracionais. Assim sendo, os efeitos destrutivos do uso de drogas são ainda refletidos na convivência familiar e social, onde gera corrupção, desequilíbrio na sociedade e medo (FRANCISQUINHO; FREITAS, 2008).

## O papel da religião no combate a violência e a vivência da fé

Segundo as religiões de modo geral, a violência praticada pelos jovens é resultado de falta de oportunidades, ideologias duvidosas, disputa por poder e acúmulo de riquezas por uma minoria da sociedade. Nestas considerações, a violência provém de estruturas injustas que segregam pessoas e criam grupos sociais diferentes entre si, conduzindo a sociedade a exploração e a

miséria. Por outro lado, a falta de participação social e a privação da liberdade em todos os sentidos, favorecem práticas violentas.

Para as religiões, o termo juventude particularmente vem sendo adotado como uma porção da sociedade em formação intelectual e cidadã, uma fase da vida marcada por dúvidas e controvérsias. Porém, é necessário, entender que o jovem não é somente uma faixa etária marcada com problemas e incertezas banais, mas, um tempo transitório na vida do indivíduo, repleto de um conjunto de simbolismos e experiências sociais diversas que o influenciam no seu desenvolvimento humano e social, bem como, sua maneira de se relacionar com o mundo.

Sendo assim, compreende-se que o fenômeno juvenil é uma construção social, marcada por diversas formas de ver e entender o outro e o mundo. Nestas considerações, e partindo de uma análise crítica, para as religiões, as experiências vividas pelos jovens, e o fato de sua vulnerabilidade frente à violência merecem lugar de destaque. Ademais, para Waiselfisz (2006), as taxas de homicídios no país entre a população jovem é bastante alta e vem crescendo periodicamente.

Nesta perspectiva, para as religiões cristãs, o grande problema da violência praticada e vivida pelos e pelas jovens, recai em uma falta de espiritualidade global e de cuidado com o outro. A violência só existe, porque os seres humanos ainda não aprenderam e tão pouco, praticam o mandamento do amor, proclamado por Jesus Cristo. Amar significa necessariamente cuidar de si e do outro, perceber que todos são irmãos e todas são irmãs, ademais, vive-se em uma grande teia, onde a interdependência, um do outro e da natureza, é o fio condutor da vida.

Corroborando com tais pressupostos, as religiões de matriz africana, defendem a ideia de que a juventude é uma porção delicada da sociedade, pois é um tempo cronológico da vida propício para desvios de conduta, devido à falta de percepção de como encarar a vida, os problemas do cotidiano e o turbilhão de pensamentos e ideias desorganizadas advindos de uma mentalidade explosiva e indecisa, o que é próprio da idade. Quando os jovens não encontram apoio ou motivação para seu crescimento individual e social, deparam-se com situações

iminentes de abandono e então, começam a sentir-se desprezados e buscam apoio em certos ambientes ou experimentam novos rumos errados ao ponto de envolver-se na violência, agindo assim, de modo negativo e com desvios de conduta na sociedade.

Em sentido de redescoberta científica, merece destaque o fato de como viver a fé frente ao contexto de violência, e, neste caso, surge a seguinte indagação: é possível viver a fé em meio a tanta violência? O que se observa é que, a priori, não existe resposta para tal pergunta, mas, caminhos que podem ser adotados para uma vivência da religião, do sagrado e manifestação da fé nesse contexto de violência social.

O primeiro passo a ser percorrido é a espiritualidade da paz que encontra suas raízes na tradição judaica e na pregação de Jesus Cristo. Particularmente, para os judeus, a paz é parte integrante da transcendência, isto é, encontrar-se em um plano superior, sendo que, para a humanidade alcançar este estágio espiritual, é necessário romper todas as barreiras existenciais, a partir de conhecimento superior, e uma vida digna, em equilíbrio consigo, com os outros e com a natureza.

Segundo Costa (1997, p.02), a teologia moderna deve direcionar a vivência da paz para todos os aspectos da vida e o ser humano, por sua vez, fazer o movimento de acolher esta boa nova e torná-la realidade no seio da sociedade. Nesta linha de pensamento, o autor enfatiza ainda, acolhendo e praticando a cultura da paz, inaugura-se o Reino idealizado por Cristo, haja vista que, tal condição divina, que se revela no *verbum caro factum est* - o Verbo (Deus) que se fez carne e habita constantemente entre nós.

Na esteira do Novo Testamento, evidencia-se que, a partir de uma vivência verdadeira da paz, a violência torna-se algo distante, inexistente, e o amor, a doação, tornam-se presentes no meio social, como resultado da comunhão com Deus e com os irmãos e as irmãs. Por meio deste amor pleno, é possível o envolvimento em favor da paz, visto que, a disponibilidade para a construção de uma sociedade verdadeiramente humana, baseada em laços de amizade e familiar, não é utópico, mas o resultado de uma espiritualidade universal, e pacificadora. Assim sendo, a paz advém de um estado de graça e justificação; é dom divino, que

produz e exige práticas espiritualizadas e uma transformação no modo de viver, passando da violência (morte) para a paz (vida, a não violência).

Outro ponto acerca da relação religião e violência é o entendimento acerca do vocábulo “*ethos*” (p. 41), este termo refere-se ao local ou morada e os hábitos advindos das relações de convívio e coabitação das pessoas. Assim sendo, para Boff (2009), em sentido religioso, o *ethos* é a forma de ser e existir no mundo, onde implica necessariamente o desenvolvimento de novas formas de valores basilares para o comportamento dos indivíduos e sua forma de ser e agir dentro do grupo social ou até mesmo na civilização.

Outro caminho para a vivência da fé em meio à violência é o cuidado, apontado por Leonardo Boff, como a certeza de uma sociedade justa e equilibrada. Para Boff (2013, p. 167-170), a humanidade vive em um grande “corpo social”, repleto de enfermidades, tais como: exploração do trabalho, humilhação e a violência. Portanto, o cuidado com o outro, implica a garantia da manutenção deste corpo social, ora fragilizado. Os meios para que este corpo seja sadio, inclui medidas organizacionais, tais como: a necessidade da transcendência, de comunhão e da paz.

Entretanto, o cuidado social implica reorganizar a política, através da não aceitação das relações que reduzem a pessoa humana como “coisas” e objetos, desprovidos do acesso àquilo que é comum, e indispensável à vida e a convivência fraterna e de paz... Neste sentido, cuidado do outro, implica o cuidado com a Mãe Terra, a Casa Comum, já que, é dela que provêm o chão e a terra com todos os seus frutos, árvores, o ar, e todas as outras maravilhas da criação. Cuidar do outro é, portanto, cuidar da teia em que estar-se envolto, praticar tudo aquilo que o Homem das dores, ensinou e fez... É o supremo amor do Criador vivido na sociedade.

Nestas considerações, o *ethos* religioso, tem papel fundamental no combate a violência, uma vez que, direciona o agir humano em relação aos outros indivíduos, a divindade e aquilo que é transcendental. Desta forma, percebe-se que a religião apresenta uma função basilar no enfrentamento à violência em todas as suas formas, pois, direcionam o ser humano

para uma vida reta e a convivência pacífica em sociedade. Por último, analisando esta condição transformadora da religião, infere-se que a mesma funciona como um fator primordial e necessário para a construção social e intelectual dos seres humanos, direcionando suas ações para aquilo que é bom e benéfico para todos e todas, afastando das relações e convívio social tudo aquilo que desestrutura ou causa abalos neste ciclo (FANTICELLE, 2014).

## A educação como critério de transformação da violência

A educação de qualidade, além de ser um direito constitucional, repercute como uma via de combate à violência. Os dados estatísticos apontam que, a maioria daqueles e daquelas que praticam a violência, em particular os e as jovens, são analfabetos e analfabetas ou apresentam escolaridade baixa. Para Moretti (2005), elevar os índices de escolarização e proporcionar uma educação de qualidade, favorece a redução da criminalidade e da violência.

Soares (2007), falando sobre o tema da violência, afirma que o país não apresenta índices confiáveis sobre a relação da escolaridade e dos crimes, mas pondera que, de três em cada quatro infratores ou infratoras não concluíram o ensino fundamental. Para o autor acima citado, os e as jovens com baixa escolaridade são aqueles e aquelas que apresentam taxas alarmantes de criminalidade. Por isso, a educação, tem uma relação direta com a violência. Nestas considerações vale ressaltar que:

Os pontos de inflexão da relação entre educação e crime não são fixos e sim contexto-dependentes. O crime e a violência respondem mais ao lugar que cada nível educacional ocupa no sistema social e menos ao nível cognitivo de cada ciclo (SOARES, 2007).

Neste ponto de vista, Mészáros (2007), pondera que o processo educacional é um fator que contribui para uma mudança de vida dos e das que praticam violências, haja vista que, a educação estabelece na vida dos indivíduos infratores uma certa

ordem social, a prática de valores sadios, uma sociedade equilibrada e harmônica. Ainda sobre esta questão Mészáros (2007) *apud* Júnior; Bitencout; Triginello (2017, p. 15), pondera que uma educação contínua e de qualidade é essencial, pois:

Além de reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior do qual definem seus próprios objetivos e fins específicos.

Sendo assim, constata-se que o ambiente escolar é lugar, muitas vezes propício para a convivência harmoniosa, e, ao mesmo tempo, favorece o surgimento de laços afetivos, onde na sua gênese, é responsável pela superação de brigas ou práticas de violência.

Ainda sobre este aspecto, as relações vivenciadas no ambiente escolar influenciam diretamente no comportamento em casa e na sociedade, pois, a escola funciona como que um “ensaio”, para a vida e as relações em uma determinada sociedade. Nestas considerações, para Rolim; Marcos (2008), a ideia de que o ambiente escolar serve como *locus* de convivência e diversão, é um fator relevante e ao mesmo tempo necessário, haja vista que, os estabelecimentos de ensino, além de formar intelectualmente o indivíduo, é um celeiro de oportunidades de crescimento profissional e formação de cidadãos e cidadãs conscientes de sua função vital perante toda a sociedade.

A educação, desenvolvida essencialmente nas escolas, é fator preponderante e essencial como local de lutas e sustentáculo para uma sociedade justa, cujas práticas cotidianas baseiam-se na reprodução de valores fundamentais (BARBOSA, 2004). Nesta perspectiva, percebe-se que a escola ganha uma função social: ser aliada no processo de transformação dos indivíduos desajustados socialmente e, ao mesmo tempo recuperá-los e inseri-los no meio social.

Falar de educação frente ao contexto da violência é necessariamente, abordar o tema do ser humano e suas interfaces culturais e sociais. Neste sentido, verifica-se que a educação está presente nas experiências sociais entre os seres humanos, haja

vista que implementar e viabilizar relações sociais baseadas em educação constituem espaços de não-violência.

## Considerações finais

Portanto, mediante ao que foi exposto, podemos concluir que a violência é um fenômeno social, onde resulta em danos na sociedade. Verifica-se ainda que, a violência está disseminada por toda a parte e, se não contida, poderá tomar proporções maiores e irreversíveis.

Ao relacionar o tema da violência e os e as jovens, considera-se que são muitos os fatores que levam esta parcela da sociedade a praticar atos violentos. Tais motivações envolvem desde o convívio familiar, quando muitos deles vivem em um ambiente desequilibrado, sem condições mínimas de sobrevivência. Somado a este cenário, encontra-se o drama da falta de compreensão, incentivo e políticas públicas que não cumprem seu papel social, capaz de promover integração social sólida da juventude e oportunidades de crescimento profissional.

Em se tratando da religião, é consenso entre todas elas de que, a falta de valores e harmonia entre os seres humanos e a natureza contribui para o caos e a desordem social, envolvendo qualquer faixa etária. Ademais, um caminho proposto pelas religiões, sejam as cristãs, de origens indígenas ou africanas, é o fato de que a prática do cuidado humano e com o meio ambiente é peça fundamental para uma vida sadia e equilibrada, pois se vivem estados de espiritualidade que transcende qualquer relação social, buscando no plano superior a essência da vida de si, dos outros e da natureza.

Além disso, a religião exerce uma influência bastante significativa na sociedade, na medida em que se propõe a prevenir hábitos comportamentais violentos, atuando como mecanismo de harmonização social, cumprindo assim um importante papel social. Ademais, viver e praticar a fé implica reconhecer que a vida é um dom sagrado e que deve ser preservada.

Em se tratando da educação, é inquestionável o fato de esta ser uma importante aliada no enfrentamento da violência prática, principalmente por e entre os e as jovens uma vez que, pela



educação cria-se possibilidades de crescimento social e profissional. Por último, educar para um estado de não violência é contribuir para que as novas e futuras gerações encontrem razões e meios para optar pela não violência que ameça inviabilizar as relações sociais. Assim sendo, um espaço educacional onde prevaleça a democracia, a justiça e o respeito, cumpre sua função social no combate e prevenção da violência.

Por tudo, esta produção científica não se propõe em buscar soluções, mais apresentar questionamentos e caminhos para o enfrentamento da violência, algo que nem as leis e os dispositivos legais, constitucionais e tão pouco as políticas públicas não são o suficiente para resolver a demanda social da violência envolvendo a juventude. Sendo assim, cabe a todos e todas – homens e mulheres – seempenhar na construção de uma sociedade igualitária, democrática e justa para todos e todas, em síntese, uma sociedade livre de qualquer forma de violência.

## Referências

BARDOSA, M.S.S. **O Papel da Escola: obstáculos e desafios para uma educação transformadora.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2004.

BOFF, L. **O Cuidado Necessário.** Rio de Janeiro Vozes, 2013.

CNBB - CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Campanha da Fraternidade 2018: texto-base.** Brasília, Edições CNBB, 2017.

COSTE, R. **Théologie de laPaix.** Paris; CENF, 1997.

FANTICELLI, G.M. **O Papel da Religião no Combate à Criminalidade.** Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/26832/o-papel-da-religiao-no-combate-a-criminalidade/1>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

FRANCISQUINHO, S; FREITAS, S.P. **A influência das Drogas na Criminalidade.** Monografia. Universidade Estadual de Londrina. Londrina. Paraná, 2008.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire, São Paulo: Moraes, 1980.

GARRIDO, A.C.O. **Fatores Sociais da Criminalidade**. Faculdade de Direito. Atenas. Paracatu, Minas Gerais, 2009. p. 5-18.

JÚNIOR, H.P. S; BITENCOURT, C.D. S TRIGIONELLI, D.H. **Educação e Violência: uma reflexão á partir da ontologia doser social**. Revista Proposição. V. 28, n.1, Jan/Abr. 2017. Minas Gerais, BH.

LIMA, M.S.A. **O Mundo da Criminalidade e os Jovens**. (2009). Disponível em:<[http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=6727&revista\\_caderno=12](http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=6727&revista_caderno=12)>. Acesso em: 22 ago. 2018.

MÉSZÁROS, I. **O Desafio e o Fardo do Tempo Histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MORRETI, E. **Dos Education Reduce Participation in Criminal Activites?**. In: **Symposium on the Social Costs of Inadequanti Education**, New York, 2005. TeachersCollege/Columbia University, 2005.

PERES, M. **Medios de Comunicación y Prevención de lasdrogadependencias**. Barcelona:Comissió Técnica ConseleSeguretar Urbana, 1997.

ROCHA, Z. **Paixão, Violência e Solidão: o drama de Abelardo e Heloisa no contexto do século XII**. Recife: UFPE, 1996.

ROLIM, M. **Mais Educação, Menos Violência: caminhos inovadores do programa de abertura das escolas públicas nos fins de semana**. Brasília: Unesco, Fundação Vale, 2008.

SOARES, G.A.D.O. **Correio Braziliense**, 08 mar. 2007.

WASELLFISZ, J.J. **Mapa da Violência 2006 – os Jovens do Brasil**. Brasília: Unesco. Ayrton Sena, SEDH, 2006.





# A importância das narrativas pessoais na docência como instrumento de construção da compreensão do todo e o entendimento do sujeito como ser pertencente

Vanessa Raquel de Almeida Meira<sup>100</sup>

“Não há aprendizagem sem professor”,<sup>101</sup> segundo Antônio Nóvoa, e ele completa falando da necessidade de professores de qualidade. Mas, como mensurar a qualidade de um professor? Como se produz um professor de qualidade? Por quais caminhos percorrem o professor de qualidade em sua formação?

O desafio do professor muda a cada ano, o avanço das novas tecnologias, as novas formas de compreender a educação, a aprendizagem e a sociedade se atualizam, se desconstruem velozmente e cresce a expectativa da sociedade, da escola e dos alunos e alunas sobre o desempenho dos professores e professoras. Bons professores são curiosos, pesquisadores e incentivadores da pesquisa. Bons professores são facilitadores, “garçons servindo taças multiformes coloridas, cheias de

---

<sup>100</sup> Pedagoga, Doutoranda em Teologia, Mestra em Teologia na Escola Superior de Teologia (São Leopoldo-RS), na área de Religião e Educação, integrante do grupo de pesquisa em Currículo, identidade religiosa e práxis educativa, bolsista da CAPES.

<sup>101</sup> NÓVOA, Antônio. “Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E>>. Acesso em 23 jul. 2018.

alegria”,<sup>102</sup> onde, a cada gole, alunos e alunas se sentem cada vez mais insatisfeitos, desejam mais, buscam mais, nascem e renascem na exuberância da felicidade dentro da sala aula. É o que se espera de professores e professoras no *front* de uma das tarefas mais árduas, gratificantes e condenadas à esperança, que é a educação.

## Auto narrar-se: caminho e (trans)formação

O processo e o caminho trilhado pelo sujeito motivado e decidido a ver e ser transformação na sociedade é cheio de pessoalidade. Não existe um caminho único que torne o sujeito apto a ensinar, não existe uma fábrica única de bons professores. Podemos pensar que escolas, colégios e espaços de educação e aprendizado tenham sido os únicos caminhos por onde aquele professor caminhou até chegar o momento em que lhe foi confiado uma turma de alunos. Este é um dos caminhos trilhados e por onde praticamente todos passam, porém, cada educador transita por muitos outros caminhos e trilhas que colaboram na composição daquele educador. Entender, aceitar e até mesmo fazer as pazes com histórias passadas e vividas, é de extrema importância para o sucesso da docência. E esse ato, de auto narrar-se rememorando caminhos trilhados, “se torna instrumento sociológico que parece poder vir a assegurar esta mediação do ato à estrutura, de uma história individual à história social”.<sup>103</sup>

Olhar para o professor e para as professoras como seres integrais, compostos por retalhos de muitas histórias vividas fora do ambiente escolar, muitos momentos políticos e compostos por muitos sentimentos, dores e alegrias é um grande começo para entender a prática de um professor ou professora. Olhar para professores e professoras como um retalho da história da sociedade onde ele e ela estão inseridos, formando uma grande colcha multicolorida é uma forma de compreender a educação a

---

<sup>102</sup> ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica, 1994. p. 10.

<sup>103</sup> FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M.(Org). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde. 1988. p. 20

partir das “recordações referências”<sup>104</sup> rememoradas por educadores e educadoras.

O trajeto do professores e professoras em unidades de ensino, promove o acúmulo de alguns saberes, avaliação e reavaliação das didáticas utilizadas, proporciona contato com diferentes construções de currículo e observação (e experimentação) dos meandros do desenvolvimento intelectual e a análise e desenvolvimento dessa historicidade pessoal são características muito importantes da auto formação. São estratégias que possibilitam o indivíduo tornar-se ator e autor de seu processo de formação, através da (re)apropriação, retrospectiva e reflexão sobre o que foi realmente formador e formativo em seu percurso de vida.<sup>105</sup> Paralelamente, em suas vivências e histórias pessoais, professores e professoras, recheiam suas bagagens com cultura, constroem um repertório de valores, avaliam condutas e atitudes e assim vão edificando o fundamento, o chão, o alicerce da sua vida profissional. É dentro do sujeito já em construção, que nasce o professor.

É de extrema importância que professores e professoras entendam e aceitem sua proto-história como parte do que são. Anne-Marie Milon fala da importância que se dava no passado ao ato de contar a própria história:

“[...] mesmo que não explícito e nem sempre consciente, era de fornecer às novas gerações um “acervo” de representações sociais que lhes permitissem inscrever-se numa continuidade, numa identidade familiar e social.”<sup>106</sup>

Compreender sua história aumenta o sentimento de pertença e conseqüentemente, o sentimento de responsabilidade na construção da sociedade circundante.

---

<sup>104</sup> JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 40.

<sup>105</sup> NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EDUFRRN, 2014.

<sup>106</sup> OLIVEIRA, Anne-Marie Milon. Escrever, inscrever-se, autorizar-se – autobiografias e formação existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo (orgs.). **Práticas docentes e práticas de (auto)formação**. Natal: EDUFRRN, Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2012. p. 56-57.

## A rememoração da história de vida como método de reapropriação da própria história

Milon fala da mudança ocorrida na forma de contar a vida e cita o *curriculum vitae* como uma prática social neste sentido. A autora diz que o momento de construção e exposição do *curriculum Vitae* “não deixam de constituir um momento de rememoração, um olhar sobre o curso da existência”,<sup>107</sup> ainda que o objetivo do *curriculum* seja tentar mostrar que o sujeito está fora de um ambiente que é o dele, fora de um ambiente que ele merecia estar inserido, portanto o *curriculum* aponta motivos ou justificativas que revelam a importância do sujeito estar inserido em determinado ambiente. O *curriculum* marca uma transição profissional que exige uma prova que o sujeito mereça ocupar determinado lugar numa empresa e consequentemente na sociedade.<sup>108</sup>

Para Milon, a história está sempre presente, ela fala da importância das “histórias individuais, de uma memória coletiva e de uma história coletiva”.<sup>109</sup> E Goodson aponta na mesma direção:

Há já algum tempo que estou convencido que o estudo de histórias de vida dos professores é muito importante no que respeita à análise do currículo e da escolaridade.<sup>110</sup>

Goodson considera “importante que se compreenda o desenvolvimento do professor e do currículo” e reitera que “necessitamos saber muito mais sobre as prioridades dos professores” e “precisamos saber mais sobre as vidas dos professores”.<sup>111</sup> Neste mesmo artigo, Goodson apresenta um caso

---

<sup>107</sup> OLIVEIRA, 2012, p. 58.

<sup>108</sup> OLIVEIRA, 2012, p. 58.

<sup>109</sup> OLIVEIRA, 2012, p. 58.

<sup>110</sup> GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 65.

<sup>111</sup> GOODSON, 2000, p. 66.

relatado por um estudioso da canção popular, Robin Morton, que se mostra extremamente relevante:

Apoderou-se de mim a convicção de que era no cantor que a canção se tornava relevante. Analisar a canção em termos de tema, ou de estrutura rítmica, ou de variação de compasso, torna-se, em minha opinião, irrelevante, se se esquecer a pessoa que nos transmite a canção. Já todos nós temos cruzado com o especialista que é capaz de falar, horas a fio, eruditamente, sobre canções populares e folclore, de um mundo geral, sem mencionar o cantor. Já é mal bastante esquecer-se o contexto social, mas, quando se trata de ignorar o contexto individual, castra-se a canção. À medida que se conseguia conhecer os cantores, conseguia conhecer e compreender melhor as suas canções.<sup>112</sup>

Um paralelo muito importante pode-se fazer com o professor, sua prática e conduta na escola. É importante compreender as razões dos professores e sua motivação para estar em sala. Em algumas situações, contar sua história, seus sonhos frustrados e realizados, dá ao próprio professor uma nova dimensão de sua prática. Por muitas vezes, os professores ignoram suas próprias vivências, a essência de sua história pessoal e assim, não compreendem suas motivações e seus porquês. É necessário entender a força que o verbo *ser* assume na formação do professor.<sup>113</sup>

Trabalhar com as narrativas pessoais dos professores pode trazer um novo fôlego para professores e professoras, uma forma de ressignificar a prática, um grande benefício também para a escola e especialmente para alunos e alunas. Para Catani *et al*, a pesquisa autobiográfica pode ser investida como metodologia e que operam com narrativas escritas em suas experiências de investigação e formação. As autoras definem a autobiografia como “um processo de escrever sua própria história a partir do núcleo da formação que se especifica em eixos ligados a aspectos específicos da experiência intelectual e escolar”.<sup>114</sup>

---

<sup>112</sup> MORTON, Robin apud GOODSON, 2000, p. 67.

<sup>113</sup> OLIVEIRA, 2012, p. 59.

<sup>114</sup> CATANI, D. B. *et al*/ História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. (Org.). **Docência, memória e gênero**: estudos sobre formação. São Paulo: Escrituras Editora, 1997, p. 22



Faz-se necessário, também, a análise do contexto social e individual do “autor”. A narrativa de formação dos professores e professoras, dentro de uma investida biográfica, tem como principal objetivo rememorar sua experiência de formação, voltada para um momento da vida durante o qual o indivíduo esteve envolvido num projeto construção de formação, um período determinado da história da sociedade. Logo, passando por toda a narrativa que rememora todo o processo de sua formação, o sujeito pode reapropriar-se da sua experiência e compreendê-lo como parte de uma história maior.

Professores e professora executam canções repletas de acordes complexos, compõem canções a partir de melodias iniciadas a muito tempo atrás. É imprescindível entender estes autores e autoras, cada um e cada uma tem um estilo definido e a canção só fica pronta de fato, quando executada coletivamente, em sala de aula, na companhia de alunos e alunas, que pouco a pouco, nota a nota, finalizam juntos uma canção cheia de significados. E esta canção raramente voltará a ser tocada exatamente como foi composta, pois é única, construída por sujeitos únicos, num momento singular.

Porém, aquele que cria os acordes iniciais é o professor ou a professora, por isso é importante conhecer a história, os motivos e as motivações desses autores/professores, só assim entenderemos a escolha do repertório usado em sala de aula, só assim eles e elas compreenderão de que forma estão se encaixando na sociedade.

Colaborando com este pensamento, Nóvoa pondera:

Ora, é evidente que um adulto tem que construir sua própria formação com base num balanço de vida (perspectiva retrospectiva) e não apenas numa ótica de desenvolvimento futuro. Desse modo, o conceito de reflexividade crítica deve assumir um papel de primeiro plano no domínio da formação de adultos.<sup>115</sup>

---

<sup>115</sup> NÓVOA; FINGER, 2014, p. 152.

Nóvoa fala da importância da *consciência contextualizada* na formação do professor, contribuindo grandemente para o entendimento deste conceito:

A nossa formação realiza-se no momento em que, agindo, imaginamos o modo de descrever o que estamos a fazer; ela realiza-se, também, no momento em que, comunicando aos outros o que vivemos e o que fizemos, de repente sentimo-nos capazes de compreender o sentido (um dos sentidos possíveis, ao qual teremos de regressar), construindo um saber. A alternância é um meio da simultaneidade.<sup>116</sup>

Para o professor, narrar-se é uma das formas de compreender sua história, de entender sua trajetória e seu *modus operandi*. Comunicar a outros o que viveu e o que fez desperta em si mesmo a compreensão da sua prática e de suas escolhas, “a tomada de consciência opera-se através do assumir da palavra. O sabe gera-se na partilha do discurso”.<sup>117</sup>

A pesquisa de Antônio Nóvoa se concentra na formação de educadores, e, entendendo esse processo como contínuo e sucessivo, podemos compreender que o método (auto)biográfico em diferentes fases e contextos reflete seu processo de aprendizagem e maturação. Esse processo revela-se um *instrumento de investigação* e sobretudo, *um instrumento de formação*, conforme o próprio Nóvoa comprova.

Nóvoa, por meio de sua pesquisa, comprova que ao construir sua própria narrativa, professores e professoras regulam e sistematizam as atitudes que envolvem o pensar sobre si mesmos e sobre o meio circundante, assim, o objetivo de autorregular suas aprendizagens é alcançado. Segundo Bercovitz, “as aquisições só adquirem sentido a posteriori”,<sup>118</sup> com reflexão e com a partilha do discurso.

Embora a rememoração e o relato de vida não dê acesso a uma *verdade objetiva sociologicamente exata* do curso de uma

---

<sup>116</sup> NÓVOA; FINGER, 2014, p. 153.

<sup>117</sup> BERCOVITZ, Alain, apud NÓVOA; FINGER, 2014, p. 153.

<sup>118</sup> BERCOVITZ, Alain, apud NÓVOA; FINGER, 2014, p. 153.

vida,<sup>119</sup> por não ser exatamente o que aconteceu de fato e sim uma interpretação do fato, ela se faz necessária, pois é justamente a interpretação deste fato para o sujeito, a forma como ele se lembra de determinado ocorrido que dá singularidade a esta interpretação. Anne-Marie Milon retoma a fala de um personagem de Monteiro Lobato, Emília:

São as minhas memórias, dona Benta.  
Que memórias, Emília?  
As memórias que o Visconde começou e eu estou concluindo. Neste momento, estou contando o que se passou comigo em Hollywood, com a Shirley Temple, o anjinho e o sabugo. É um ensaio duma fita para a Paramount.  
Emília! Exclamou dona Benta. Você quer nos tapear. Em memórias, a gente só conta a verdade, o que houve, o que se passou.  
Você nunca esteve em Hollywood, nem conhece a Shirley. Como então se põe a inventar tudo isso?  
Minhas memórias, explicou Emília, são diferentes de todas as outras. Eu conto o que houve e o que deveria haver. [...] <sup>120</sup>

Assim como Emília, as lembranças estão repletas de situações que aconteceram de fato e outras que deveriam ter acontecido. De acordo com Milon, o que deveria haver é um “embrião de um futuro ainda incerto, ainda desconhecido, é o desejo, é a utopia... Mas pode ser também o projeto”.<sup>121</sup>

A lembrança torna consciente essas representações, essas situações-projetos e os desejos ainda não realizados, e, com a consciência de que não são suficientes apenas as representações, o olhar mais criterioso que o conhecimento especializado traz pode (re)alinhar o que foi com o que será, descortinando um novo horizonte para o professor e professora.

Marie-Christine Josso usa a expressão “biografia educativa”:

A construção de uma “biografia educativa” não é uma narrativa de vida, tal como resultaria da narração de uma história de vida

---

<sup>119</sup> BOURDIEU, Pierre. apud OLIVEIRA, 2012, p. 61.

<sup>120</sup> LOBATO, Monteiro apud OLIVEIRA, 2012, p. 62.

<sup>121</sup> OLIVEIRA, 2012, p. 62.

considerada na sua globalidade<sup>5</sup>. É o fruto de um processo de reflexão que só parcialmente aparece numa narrativa escrita a meio caminho do percurso seguido. Cada etapa do processo faz parte da Biografia Educativa e constitui tanto o fim de uma interrogação como o ponto de partida de uma outra. O trabalho biográfico implica fortemente o estudante que se compromete nesse processo de reflexão orientado pelo seu interesse, levando-o a definir e a compreender o seu processo de formação.<sup>122</sup>

Para Josso, três perguntas precisam ser respondidas nesse processo: qual é a formação do ponto de vista do sujeito? Como se forma o sujeito? Como aprende o sujeito?<sup>123</sup> Em especial, a última questão se mostra de extrema importância no processo uma vez que professores e professoras estão ou estarão lidando com a aprendizagem de outras pessoas, portanto, acredita-se que rememorar o seu próprio processo de formação e aprendizagem e isso tornaria os professores mais sensíveis aos sinais de aprendizagem dos aprendentes que estarão ou estão sob sua responsabilidade.

De acordo com Josso, este processo de rememoração precisa ser conduzido para uma reflexão do processo de aprendizagem, para as memórias individuais dos professores e professoras que permitam refletir a representação de conhecimento e aprendizagem e a concepção de educação e formação construída ao longo dos anos por estes professores e professoras.

Refletindo e repensando todos os caminhos por onde percorreu, professores podem repensar sua prática pedagógica, rememorar pode afetar a prática docente de uma forma positiva e produtiva. Se um dos objetivos da educação é formar sujeitos críticos, de pensamento livre, e não “bonecos que movem as bocas e falam com voz de ventríloquo”,<sup>124</sup> é preciso compreender por que processos passou o professor, o *ensinante*, para que este, então, possa criar estratégias de ensino para outros.

---

<sup>122</sup> JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA; FINGER, 2014, p. 60.

<sup>123</sup> JOSSO, 2014, p. 57.

<sup>124</sup> ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1983. p. 36.

## A história pessoal contextualizada: sentindo-se parte do todo

É importante analisar a trajetória do professor mediada e perpassada pelo contexto social, e a forma como este contexto social influenciou o contexto individual. Entender de que forma o momento político e social experienciado afetou e construiu o contexto pessoal e individual do professor faz com que a compreensão das suas escolhas pessoais e profissionais se tornem mais claras a medida que a autorreflexão avança, e pode ainda dar pistas dos motivos que levaram o sujeito a se dedicar ou a escolher a docência, são as razões da sua autoformação e formação como profissional docente.

Mario Sérgio Cortella, comentando a febre dos livros de colorir no ano de 2015, fala da necessidade da “manifestação de um desejo imenso de fazer alguma coisa, de não consumir tudo já pronto”<sup>125</sup> segundo ele “o mesmo se nota com o interesse por programas de televisão sobre gastronomia. Essa ideia autoral é decisiva”.<sup>126</sup>

O professor é alguém determinado a fazer algo, ele mesmo. É um sujeito determinado a *marcar sua presença no mundo*. O que a pesquisa (auto)biográfica pretende encontrar são os momentos em que estes sentimentos foram despertados e quais ocorrências marcaram esse desabrochar da inclinação, da aptidão e da descoberta do desejo de partilhar conhecimento, a partir daí, rememorar sua trajetória de formação. Ainda que, nessa rememoração, as memórias sejam escolhidas, filtradas e outras ocultadas, Milon fala do quão promissora se apresenta a experiência de autonarrar-se:

Uma autobiografia é fruto de escolhas livremente feitas pelo autor e, se acreditamos que o passado está sempre presente, um instrumento de atualização da própria formação. Isto abre a possibilidade de ela se tornar um instrumento de construção

---

<sup>125</sup> CORTELLA, Mário Sérgio. **Por que fazemos o que fazemos?** Aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização. São Paulo: Planeta. 2016. p. 21.

<sup>126</sup> CORTELLA, 2016, p. 21.

teórica sobre esta formação e, na perspectiva aberta por Bourdieu, um instrumento de investigação do campo da Educação, das circunstâncias e dos habitus que o regem, a possibilidade de buscar instrumentos de intervenção sobre o sempre atuante “não sabido”.

Na atuação do professor e da professora dentro de sala de aula, em sua prática cotidiana *o passado se faz presente* a todo momento, dentro do repertório de ações deste professor ou desta professora, o passado aparece e reaparece nas decisões tomadas, nas escolhas feitas, especialmente colhidas do percurso de formação, do repertório de representações construídas ao longo de sua formação e autoformação.

Os processos de aprendizagem humana passam pela experiência pessoal e interpessoal, quando pensamos a conexão possível entre neurologia e desenvolvimento, principalmente quando falamos em desenvolvimento cognitivo, é importante lembrar que “o próprio desenvolvimento neurológico só é possível por meio da conexão do sistema neural com o ambiente”<sup>127</sup>, e essa conexão se dá de modo singular justamente pela singularidade do percurso e pela singularidade de se perceber este percurso.

O método (auto)biográfico, permitir ao professor narrar-se, contar ou encenar sua história e outros métodos baseados na rememoração da experiência de formação e autoformação do professor é um exercício necessário em primeiro lugar, para o professor. Milon parafraseando Bourdieu diz que “o ‘desnaturalizar’, dá acesso ao poder de ‘desfatalizar’, que, por sua vez, abre caminhos ao ‘repolitizar’ e ao agir”.<sup>128</sup> “Desfatalizar” e “desnaturalizar” só é possível com a tomada (ou retomada) de sua história pessoal, abraçar suas experiências e frustrações e assim ressignificá-las, entendendo que a história pessoal faz parte da história coletiva, que o sujeito é uma peça do todo, compreendendo o próprio desenvolvimento e tomando

---

<sup>127</sup> ROTA, Newra T., BRIDI FILHO, César Augusto, BRIDI, Fabiane R. de Souza (orgs). **Neurologia e Aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed. 2016. p. 19.  
<sup>128</sup> OLIVEIRA, 2012, p. 85.

consciência que “nenhum sistema é capaz de um desenvolvimento sem que haja trocas com o ambiente onde está inserido”.<sup>129</sup>

Esse é um exercício onde o uso da linguagem é a essência, contar, narrar, escrever, encenar. E, de acordo com Rubem Alves, “educação é o processo pelo qual aprendemos uma forma de humanidade. E ele é mediado pela linguagem”,<sup>130</sup> e a linguagem é usada a partir de coisas concretas, que são, que deveriam ter sido ou que serão um dia.

## Conclusão

Um componente essencial da experiência é sua capacidade de formação e de transformação. Refletir sobre a experiência consolida o saber, e a experiência se fortalece no enfrentamento das diversas situações, pela maneira como o sujeito vai respondendo e dando sentido aos acontecimentos ao longo da vida. Nesse sentido, o saber da experiência é um saber diferenciado, particular, relativo, subjetivo, contingente, uma vez que, ainda que dois sujeitos passem pelo mesmo acontecimento, a experiência será absolutamente diferente.<sup>131</sup>

O acontecimento é comum, porém, a experiência é singular. As pessoas são diferentes e justamente por isso é difícil afirmar que uma pessoa pode aprender da experiência de outro, a menos que, essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria. A experiência e o saber derivado desta experiência permite ao sujeito se apropriar de sua vida, de sua história e sentir-se sujeito ativo e pertencente a um contexto maior. Rememorar a experiência, consolidando o saber adquirido ao longo do tempo e da caminhada, permite que o sujeito perceba que sua vivência é uma parte de um todo, uma peça de um quebra-cabeça, cuja a imagem total pode ser vista com a união de todas as outras peças.

---

<sup>129</sup> ROTA; BRIDI FILHO; BRIDI, 2016, p.19.

<sup>130</sup> ALVES, 1983, p. 19.

<sup>131</sup> LARROSA, J. Nota sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, 2002 p. 20-25.

Trabalhar a formação do professor, a partir de suas experiências e consequentes saberes, pode trazer de volta o frescor da curiosidade dos primeiros anos de aprendizado formal, viajar no tempo e de repente poder encontrar o ponto exato onde a alegria de aprender (e ensinar) pode ter se perdido. Rubem Alves fala da perda de sabedoria, no emaranhado de conhecimento:

Os técnicos em educação desenvolveram métodos de avaliar a aprendizagem e, a partir dos seus resultados, classificam os alunos. Mas ninguém jamais pensou em avaliar a alegria dos estudantes – mesmo porque não há métodos objetivos para tal. Porque a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante. Daí o paradoxo com que sempre nos defrontamos: quanto maior o conhecimento, menor a sabedoria.<sup>132</sup>

Talvez, o passar do tempo, a agenda, a necessidade de dar conta de “fechar o conteúdo”, cursos, palestras, pressão, falta de valorização, etc. tenha feito dormir a curiosidade e o prazer da busca por novas descobertas. Refazer o caminho, lembrando de momentos importantes e redescobrimdo a importância de outros momentos, pode ser importante para que professores e professoras desperte mais uma vez o potencial destes sempre estudantes.

## Referências bibliográficas

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. São Paulo: Ars Poetica, 1994.

\_\_\_\_\_. **Conversas com quem gosta de ensinar**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

CATANI, D. B. *et al.* História, memória e autobiografia na pesquisa educacional e na formação. In: CATANI, D. B. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.

---

<sup>132</sup> ALVES, 1994, p. 14.



CORTELLA, Mário Sérgio. **Por que fazemos o que fazemos? Aflições vitais sobre trabalho, carreira e realização.** São Paulo: Planeta. 2016.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M.(Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Departamento de Recursos Humanos/Ministério da Saúde. 1988.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António (org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação.** 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

\_\_\_\_\_. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

LARROSA, J. **Nota sobre a experiência e o saber da experiência.** Revista Brasileira de Educação, n. 19, 2002.

NÓVOA, António; FINGER, Matthias. **O método (auto)biográfico e a formação.** 2. ed. Natal: EDUFRN, 2014.

\_\_\_\_\_. “Precisamos colocar o foco na formação profissional dos professores”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=KqopJQO3K0E>>. Acesso em 23 jul. 2018.

OLIVEIRA, Anne-Marie Milon. Escrever, inscrever-se, autorizar-se – autobiografias e formação existencial. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo (orgs.). **Práticas docentes e práticas de (auto)formação.** Natal: EDUFRN, Porto Alegre: EDIPUCRS, Salvador: EDUNEB, 2012.

ROTA, Newra T.; BRIDI FILHO, César Augusto, BRIDI, Fabiane R. de Souza (orgs.). **Neurologia e Aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed. 2016.





# Aprendizagem integral e a pastoral como cultura escolar

Fernando Degrandis<sup>133</sup>

## Introdução

A aprendizagem integral é um princípio fundamental da educação Marista. A origem da opção pela integralidade se remete a origem do Instituto Marista, com Marcelino Champagnat, na França, em 1817. Ao criar escolas para ensinar “as coisas de Deus e das ciências”, Champagnat se voltava para o diálogo da fé com a cultura, considerando o sujeito em sua inteireza.

O presente trabalho é parte da tese do mesmo autor, que investiga as estratégias de gestão que impactam na aprendizagem. Nesse recorte, o objetivo é apresentar os dados de pesquisa que colocam a pastoral escolar como integrante da cultura institucional e sua relação com a educação integral.

## A pesquisa

Como metodologia, explicita-se a mesma da tese. Optou-se por uma metodologia qualitativa, de caráter explicativo, com diferentes instrumentos. Houve o uso de revisão bibliográfica e de documentos institucionais. Na pesquisa prática, foram aplicados questionários ao longo de três anos (2015, 2016 e 2017) com

---

<sup>133</sup> Mestre e doutorando em Teologia pela Faculdades EST. Bolsista Capes. Vice diretor educacional do Colégio Marista Ipanema – Porto Alegre. fernando.degrandis@gmail.com

público de duas escolas maristas do Rio Grande do Sul. O critério para definição das escolas participantes foi a melhor média histórica dos últimos três anos do quesito “Efeito Escola” do Sistema Marista de Avaliação (SIMA), aplicado anualmente nas escolas dessa rede de ensino para estudantes de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

Os questionários foram aplicados a três públicos da escola: pessoas da gestão, professoras e professores e estudantes. Na gestão, os respondentes foram os diretores e diretoras e coordenadores pedagógicos e coordenadoras pedagógicas do Ensino Médio. No grupo dos docentes, os critérios iniciais eram duas pessoas por escola, preferencialmente de gêneros e áreas do conhecimento diferentes. Com estudantes, os critérios indicavam serem quatro estudantes por ano/série do Ensino Médio de 2015, sendo metade de cada gênero. O planejamento da aplicação do instrumento previu que as mesmas pessoas respondessem os questionários ao longo de três anos. No caso das e dos estudantes, isso significou que iniciassem no primeiro ano 12 estudantes de cada escola respondendo o instrumento e acabassem quatro, já que no primeiro ano da pesquisa participaram discentes de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio, e em 2017 só estavam matriculados os participantes do 3º ano. Os dados foram categorizados com ajuda do software Nvivo.

Os principais dados obtidos estão apresentados abaixo.

Tabela 1: O que os e as estudantes dizem aprender (por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
<b>Acadêmico</b>	11	7	3	9	6	2
<b>Valores</b>	10	8	3	8	2	3
<b>Projeto de vida e des. Pessoal</b>	2	3	-	3	-	2
<b>Vida em sociedade</b>	5	2	1	3	3	-
<b>Procedimentos de estudos</b>	2	-	-	1	-	-
<b>Religiosidade</b>	2	-	-	-	-	-
<b>Aprend. Integral</b>	-	-	2	-	-	-
<b>Auto disciplina</b>	-	-	-	2	-	-
<b>Expressão corporal</b>	-	-	-	2	-	-

Fonte: do autor.

Tabela 2: O que os gestores e as gestoras dizem que os e as estudantes aprendem (por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
Acadêmico	2	-	1	1	2	2
Valores	2	-	1	1	1	-
Projeto de vida e des. Pessoal	-	-	-	-	1	-
Vida em sociedade	2	-	-	-	-	1
Acreditar em mundo melhor	-	-	1	-	-	-
Posicionamento crítico	-	1	1	-	-	-
Amizades	-	-	1	-	-	-

Fonte: do autor.

Tabela 3: O que os professores e as professoras dizem que os e as estudantes aprendem (por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
Acadêmico	1	1	1	2	-	1
Valores	2	2	2	1	1	1
Projeto de vida e des. Pessoal	1	-	-	-	-	-
Autonomia	-	-	1	-	-	-
Vida em sociedade	-	1	-	-	1	-
Criatividade	-	-	1	-	-	-
Fé	-	-	-	-	1	1
Amizades	1	-	-	-	-	-

Fonte: do autor.

Tabela 4: como os e as estudantes dizem que aprendem (por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
Exercícios	2	1	1	3	3	1
Contextualização	4	2	1	4	1	-
Explicação do professor	2	3	2	3	4	-
Tecnologias	6	2	2	4	-	1
Aulas dinâmicas	4	4	1	3	-	-
Grupos de estudos	-	3	1	1	2	-
Experiências práticas	5	2	-	1	-	1
Aula dialogada	-	2	-	3	1	-
Projetos da escola	1	-	-	2	1	-
Usando livro didático	-	-	-	2	1	-
Boa relação professor-aluno	-	-	-	1	-	-
Pesquisando fora da escola	-	-	-	1	-	-
Relação com as pessoas	-	-	-	-	1	-

Fonte: do autor.

Tabela 5: Estratégias de gestores e gestoras para a aprendizagem na escola (por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
Exercícios	-	-	-	-	-	2
Contextualização	-	2	-	2	3	1
Oferta de tecnologias	1	-	1	-	1	-
Problematização/pesquisa	1	2	2	-	-	2
Uso do material didático	-	-	-	2	-	-
Grupos de estudos de estudantes	1	-	-	-	-	-
Incentivo à leitura e escrita	-	1	1	-	-	-
Estudos e análises de dados	1	-	-	-	-	-
Projeto hábitos de estudos	1	-	-	-	-	-
Formação continuada para docentes	1	-	-	-	-	-
Aula expositiva	-	-	-	-	2	1

Des. Habilidades e competências	-	-	-	1	-	1
Uso de metodologias ativas	-	-	2	-	2	-
Boa relação professor-aluno	-	-	-	2	-	-
Interdisciplinaridade	-	-	-	-	1	-
Análise do crescimento dos estudantes	-	-	-	-	-	1
Aula dialogada	-	-	-	-	-	3

Fonte: do autor.

Tabela 6: Estratégias de professores e professoras para aprendizagem na escola (por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
Exercícios	-	1	-	-	2	2
Contextualização	6	2	1	1	1	1
Uso de tecnologias	1	1	-	-	-	-
Problematização/ Pesquisa	2	3	1	-	-	-
Complexidade do tema a ser trabalhado	1	1	1	1	-	-
Uso de mapas conceituais	1	1	1	-	2	-
Adequação ao tempo de aula	1	1	1	-	-	-
Aula expositiva	-	1	2	1	-	-
Atendimento diferenciado para quem precisa	-	-	-	1	3	1
Aulas dinâmicas	-	-	2	2	-	-
Planejar por teias/habilidades e competências	-	-	-	-	-	2
Conhecer realidade contemporânea	-	-	-	1	-	-
Uso de metodologias ativas	-	-	7	-	-	-
Boa relação professor-aluno	-	-	-	2	1	-
Interdisciplinaridade	1	2	-	-	1	2
Considerar perfil de turma	-	-	1	3	1	2
Experiências práticas	-	-	-	-	1	1

Promover participação do estudante em aula	-	-	-	1	-	2
Atuação conjunta com demais docentes	-	-	-	1	2	-
Clareza dos objetivos de aula	-	-	-	1	1	-
Aulas práticas	1	-	-	2	-	-
Conhecer outras práticas docentes	-	-	2	-	-	-
Considerar diferentes formas de aprender	-	3	-	-	-	-
Considerar nº de alunos	-	1	-	-	-	-
Promover autonomia estudantil	-	1	-	-	-	-
Ter intencionalidade pedagógica	-	-	1	-	-	-
Promover revisões sistemáticas de conteúdo	-	-	-	2	-	-
Ter aula organizada e disciplinada	-	-	-	1	-	-
Interação pais-estudantes - docentes	-	-	-	-	1	-
Docente ser exemplo	-	-	-	-	1	-
Valorizar produção do estudante	-	-	-	-	-	1
Despertar interesse no estudante	-	-	1	-	-	-

Fonte: do autor.

Tabela 7: com quem os e as estudantes dizem aprender  
(por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
Colegas/amigos	6	4	1	3	3	2
Professores	2	5	2	6	3	2
Todos da escola	5	1	1	4	2	1
Extraclasse	1	2	1	2	1	-
Professores dinâmicos	5	3	3	2	1	-
Funcionários	2	3	1	-	-	-
Família	2	-	-	-	-	-

Fonte: do autor.



Tabela 8: Origem das estratégias docentes (por ano/por escola)

	Escola A 2015	Escola A 2016	Escola A 2017	Escola B 2015	Escola B 2016	Escola B 2017
<b>Formação pessoal</b>	2	2	1	1	1	-
<b>Documentos institucionais</b>	-	1	-	1	1	3
<b>Proposições da direção</b>	1	-	2	1	-	-
<b>Atuação com colegas</b>	1	-	-	1	-	1
<b>História da educação</b>	1	-	-	-	-	-
<b>Valores maristas</b>	1	-	-	-	-	-
<b>Outras experiências docentes</b>	-	-	-	1	-	-
<b>Criatividade pessoal</b>	-	-	-	1	-	-

Fonte: do autor.

Na leitura das tabelas 1, 2 e 3 percebe-se que há vários elementos em comum quanto ao que estudantes dizem aprender, e pessoas da gestão e da docência esperam que elas e eles aprendam. Especialmente destacam-se as aprendizagens de diferentes dimensões, como a acadêmica, ética, de valores, de projeto de vida e convivência na sociedade.

Assumimos, assim, a evangelização como núcleo central do processo educativo, articulada à defesa e à promoção dos direitos das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Destacamos, nesse processo educativo, o direito à educação integral de qualidade como garantidor dos demais direitos<sup>134</sup>.

Documentos institucionais e a percepção dos integrantes das comunidades educativas participantes da pesquisa aparecem em uma mesma percepção.

---

<sup>134</sup>UNIÃO MARISTA DO BRASIL, 2015. P. 10

Aprendo muito mais do que as matérias que contemplam o currículo escolar (matemática, física, química, biologia, geografia...), aprendo principalmente a mudar a minha visão perante o mundo e suas necessidades, a encarar os desafios que a vida me propõe com a coragem e a segurança de quem sabe que tem uma boa base (apoio, estrutura, compreensão), além de lidar com as emoções e sentimentos<sup>135</sup>.

Nota-se que as aprendizagens acadêmicas são evidenciadas pelos três públicos. Mas há referência a outras aprendizagens, tão significativas quanto. Ou até mesmo, que acontecem concomitante. As estratégias de ensino e de aprendizagem que oportunizam relacionar conteúdos e o cotidiano (problematização, contextualização, aulas práticas, metodologias ativas, etc) podem ser identificadas nas estratégias docentes que se relacionam com as formas como as e os estudantes mais dizem aprender. Estas estratégias garantem que diferentes dimensões da formação humana possam ser desenvolvidas, como a socialização, leitura de realidade e vivência de valores.

Além das aprendizagens integrais, ter aulas dinamizadas que propiciem diferentes situações de reflexão, também vem ao encontro da concepção pastoral da Rede Marista.

Em profundidade o *em pastoral* significa o modo de toda a escola ser. Diz respeito à sua identidade, à sua espiritualidade e missão. Deste modo, a escola em pastoral não pode ser reduzida a um setor dentro da escola. Se fosse assim, seria melhor falar em escola com pastoral ou em pastoral na escola<sup>136</sup>.

Nessa concepção a atuação pastoral é função de todos e todas da comunidade educativa e não exclusivamente de um setor.

A evangelização é missão fundamental de todo o cristão. Esta missão não é somente no sentido de 'dizer' o Evangelho, mas também no sentido de 'viver e fazer', trazendo em si Jesus de Nazaré e seu projeto, por meio do serviço, diálogo, anúncio e testemunho de comunhão. [...]

---

<sup>135</sup>Estudante de 1º ano, 2015

<sup>136</sup>BALBINOT, Rodinei. Educação e espiritualidade. S.l: S.n., 2010, p. 59 – 60.

[...]

Por evangelização, a Rede Marista, iluminada pela encíclica *EvangeliiNuntiandi*, n. 19, entende: 'chegar a atingir e como que modificar pela força do Evangelho os critérios de julgar, os valores que contam, os centros de interesse, as linhas de pensamento, as fontes inspiradoras e os modelos de vida da humanidade.' O conteúdo central da evangelização é o Reino de Deus revelado em Jesus de Nazaré. Essa missão é de todos os irmãos, colaboradores/as e leigos/as maristas.<sup>137</sup>

Contudo, não há uma identificação de estratégias específicas de docentes e pessoas da gestão para trabalhar a dimensão pastoral. Há as estratégias mais integradas e integradoras, como citado. Porém, percebe-se uma preocupação da gestão escolar com este desenvolvimento. O que novamente reforça uma compreensão dos documentos maristas.

Tal compreensão de gestão supera uma visão meramente administrativa, e coloca a gestão escolar como integrante de uma comunidade viva, dinâmica e repleta de aprendizagens.

A gestão da Rede Marista de Educação Básica e de suas escolas abrange e integra os aspectos políticos, administrativos, financeiros, pedagógicos e pastorais implicados na efetivação da missão educativa. Considerando as especificidades e a interdependência desses aspectos, adotamos um modelo de gestão que engloba procedimentos de gestão estratégica e de gestão compartilhada.

(...)

A gestão estratégica e compartilhada tem como principal objetivo cumprir a missão, a visão e os objetivos institucionais, de modo a garantir a perenidade da missão marista, do serviço e do negócio, sua sustentabilidade econômico-financeira, a qualidade educacional, o clima organizacional das escolas e da Rede, o respeito às necessidades das escolas e a qualidade de vida de seus colaboradores.<sup>138</sup>

---

<sup>137</sup>PROVÍNCIA MARISTA DO RIO GRANDE DO SUL. *Evangelizar na Rede Marista*. S/l: 2015, p.8.

<sup>138</sup> UMBRASIL, 2010, p. 71 – 72.

Gestão é processo de mobilização e articulação do esforço de pessoas, coletivamente organizadas, de modo a promoverem objetivos em comuns, envolvendo a articulação e integração de diferentes elementos necessários a essa realização, inclusive a realização de impasses, dificuldades e tensões relacionadas comumente a esse processo e esforço. O conceito de gestão tem como pressuposto o entendimento de que são as pessoas que promovem transformações e realizações e que sua atuação, para ser efetiva, necessita superar as tendências do imediatismo e resultados superficiais, à fragmentação e ao reducionismo, à mecanização e formalismo burocratizantes, ao comodismo e omissão, dentre outros aspectos, o que alcança mediante a consciência dos desafios do processo em questão, em todas as suas dimensões e expressões.<sup>139</sup>

O que exatamente é responsabilidade da gestão escolar? Os dados sistematizados dos questionários se aproximam também com a compreensão de Lück, de que há uma gestão da cultura.

## Considerações finais

Ao conferir as tabelas 2 e 3 nota-se que há grande preocupação com o desenvolvimento integral das e dos estudantes. O que não está explícito nas estratégias destes dois públicos, mas que novamente está presente na origem das estratégias, onde são citados os documento e formações maristas. Assim, percebe-se a existência de uma cultura escolar de aprendizagem integral e de vivência de valores pastorais.

A cultura consiste, pois, no modo real de ser e de fazer da escola, isto é, em sua personalidade coletiva, que é constituída a partir de como as pessoas, em seu conjunto, pensam e agem. Vários aspectos expressam a cultura, dentre os quais:

- i) a dinâmica global da escola;
- ii) o papel profissional assumido por seus atores e a relação deste com o papel social da escola na comunidade;
- iii) os processos de comunicação e relacionamento interpessoal adotados;
- iv) o uso e o cuidado com os espaços;
- v) a disposição e o uso de artefatos e objetos expostos em seus vários ambientes, indicativos do que é julgado importante por seus profissionais e do que pretendem reforçar e orientar;

---

<sup>139</sup> LÜCK, 2014, p. 35.

Enfim, a cultura organizacional da escola se refere a tudo que diz respeito às práticas interativas manifestadas de modo a constituir-se em regularidades, e que, portanto, ao mesmo tempo expressam e condicionam seu modo de ser e de fazer, peculiaridade e singularidade do estabelecimento de ensino.<sup>140</sup>

As aprendizagens integrais e as vivências pastorais por parte dos estudantes que responderam os questionários estão acontecendo. Há preocupação das pessoas adultas (da gestão e da docência) de que estas aprendizagens aconteçam, e estão associadas à missão institucional. Já ao citar as estratégias utilizadas, professoras e professores, gestores e gestoras não evidenciam estratégias específicas para tal. Há sim, estratégias que possibilitam que diferentes aprendizagens, de diferentes dimensões aconteçam ao mesmo tempo. Mas como garantir que estas aprendizagens estejam sintonizadas com os valores institucionais, especialmente da integralidade de da escola em pastoral?

A gestão da cultura por parte dos adultos parece significativa. Tanto na clareza deles de que isso deve ocorrer, quanto na percepção das e dos estudantes de que isso de fato acontece.

## Referências

BALBINOT, Rodinei. **Ação pedagógica**: entre verticalismo pedagógico e práxis dialógica. São Paulo: Paulinas, 2006.

LÜCK, Heloísa. Gestão da cultura e do clima organizacional da escola. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Gestão do processo de aprendizagem pelo professor. Petrópolis: Vozes, 2014.

MURAD, Afonso. **Gestão e espiritualidade**: uma porta entreaberta. São Paulo: Paulinas, 2007.

---

<sup>140</sup> LÜCK, 2011, p. 72 – 73.

PROVÍNCIA MARISTA BRASIL SUL-AMAZÔNIA. **Serviço de Pastoral**: identidade, metodologia e compromissos. Porto Alegre: Impresso, 2018.

PROVÍNCIA MARISTA DO RIO GRANDE DO SUL. Diretrizes da Ação Evangelizadora da Província Marista do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: CMC, 2011.

PROVÍNCIA MARISTA DO RIO GRANDE DO SUL. **Evangelizar na Rede Marista**. S/l: 2015

SUBCO//MISSÃO DE FORMAÇÃO DE DIRETORES MARISTAS DAS AMÉRICAS. **O diretor marista e sua gestão a serviço da missão**. S/l: impresso, s/d.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL. **Ensino Médio Marista**: problematizações e perspectivas em tempos de mudança. Brasília: UMBRASIL, 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeto Educativo do Brasil Marista**. Brasília: UMBRASIL, 2010.

\_\_\_\_\_. **Tessituras do currículo Marista**: matrizes curriculares de educação básica: área de ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: UMBRASIL, 2014.



# As competências e saberes para ensinar na educação especial

Carlos Alberto Barbosa Silva<sup>141</sup>

Luciana dos Santos Bispo<sup>142</sup>

## Introdução

As Escolas brasileiras, na atualidade, foram enriquecidas com a presença, no ciclo regular, dos(as) estudantes com deficiências. Para tanto as mesmas precisaram melhorar as estruturas arquitetônicas, contratarem tradutores de libras, e a inclusão nas metas do Projeto Político Pedagógico.

É um processo que foi possível a partir da democratização do ensino, ou seja, educação como direito de todos, buscando neste caminho o respeito pela diversidade, enriquecendo assim o espaço escolar, pois é na escola que se deve assegurar uma educação que transponha a rigidez dos conteúdos e a cegueira da indiferença pelo diferente.

A escola sempre foi e será o principal palco de aproximação das realidades, e porque não dizer dos currículos que perpassam pela vida e cultura dos alunos, independentemente de suas crenças e anseios. Por este, dentre outros, motivos, o currículo precisa ser pensado para alcançar realidades heterogêneas que se interligam pelas culturas presentes na realidade escolar. Neste contexto se encontra o aluno com deficiências, que amparado ou

---

<sup>141</sup> Doutorando em Teologia, Faculdades EST.

<sup>142</sup> Doutoranda em Teologia, Faculdades EST.

não por uma lei, necessita de um currículo que se aproxime da sua realidade e oportunize ao mesmo acesso ao saber.

Para dar a esses alunos, a depender do tipo da deficiência, condições reais de aprendizagem, a flexibilização ou adaptação curricular será necessária, oportunizando aos mesmos uma inclusão a partir do acesso ao saber. Isto não é sinônimo de facilitação, mas de possibilitar, por meio de uma metodologia apropriada, a rampa de acesso ao conhecimento pertinente.

## A educação especial

No Brasil, esta visão de inclusão do estudante com deficiência aconteceu em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96<sup>143</sup>, que dedicou um capítulo à Educação Especial, apresentando a proposta de, um trabalho escolar especializado e gratuito a todos(as) os(as) alunos(as) com deficiência, preferencialmente no ciclo regular de ensino, obrigando assim todas as escolas a matricularem esta demanda. Esta Lei determina que as escolas: “Assegurarão aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender às necessidades”.

Esta conquista trouxe também muitas preocupações pois a educação especial proposta pela LDB 9394/96 era algo muito novo e distante da realidade escolar brasileira. Assim, o primeiro passo é entender o que a Lei denomina de Educação Especial que segundo esta LDB, é a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educando com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A Educação especial na educação básica pode possibilitar o respeito às diferenças, oportunizar ao aluno deficiente o desenvolvimento social, troca de saberes possibilitando a quebra da segregação e o

---

<sup>143</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.



desenvolvimento das habilidades de todos os alunos, uma vez que, os não deficientes experimentarão de uma educação pautada no respeito à diversidade e à cooperação. Sobre isso STAINBACK (1999) afirma que:

em geral, os locais segregados, são prejudiciais, pois alienam os alunos. Os alunos com deficiência recebem afinal, pouca educação útil para a vida real, e os alunos sem deficiência experimentam fundamentalmente uma educação que valoriza pouco a diversidade, a cooperação e o respeito por aqueles que são diferentes. Em contraste, o ensino inclusivo proporciona às pessoas com deficiência a oportunidade de adquirir habilidades para o trabalho e para a vida em comunidade. Os alunos aprendem como atuar e interagir com seus pares, no mundo 'real'. Igualmente importante, seus pares e professores também aprendem como agir e interagir com eles. (STAINBACK, 1999,p.25)<sup>144</sup>

As habilidades desenvolvidas nas salas regulares com alunos deficientes têm dentre outros objetivos o preparo para o trabalho e o convívio social, o que só será possível quando o profissional educador priorizar a interação entre os pares em uma realidade igualitária.

## As competências

O Sociólogo Philippe Perrenoud (1999), compreende competência como a capacidade de operar eficientemente perante uma determinada situação, amparada em conhecimentos, mas sem tê-los com fim último. Para ele:

Se acreditamos que a formação de competências não é evidente e que depende em parte da escolaridade básica, resta decidir quais ela deveria desenvolver prioritariamente. Ninguém pretende que todo saber deve ser aprendido na escola. Uma boa parte dos saberes humanos é adquirida por outras vias. Por que seria diferente com as competências? Dizer que cabe a escola

---

<sup>144</sup> STAINBACK, Susan & STAINBACK, Willian. Inclusão - Um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

desenvolver competências não significa confiar-lhe o monopólio disso. PERRENOUD (1999)<sup>145</sup>

Diante de uma sociedade complexa e desafiadora, a escola tem um papel relevante na busca de significados às competências por ela desenvolvidas, mas a mesma só é um ponto no processo que também é desenvolvido no fazer de cada profissional, que se desenvolve a partir da “Prática reflexiva, profissionalização, trabalho em equipe e por projetos, autonomia e responsabilidade crescentes, pedagogias diferenciadas, centralização sobre os dispositivos e sobre as situações de aprendizagem, sensibilidade à relação com o saber e com a lei delineiam um roteiro para um novo ofício” (PERRENOUD, 2000)<sup>146</sup>. O autor apresenta 10 competências para ensinar, que são:

- 1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2- Administrar a progressão das aprendizagens;
- 3- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
- 4- Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;
- 5- Trabalhar em equipe;
- 6- Participar da administração da escola;
- 7- Informar e envolver os pais;
- 8- Utilizar novas tecnologias;
- 9- Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
- 10- Administrar sua própria formação contínua.

Essas competências presentes na prática docente ajudarão na redução ou erradicação do fracasso escolar, da evasão e também na inclusão dos alunos deficientes no processo ensino aprendizagem das salas regulares. Pois os itens acima elencados, quando articulados, coíbem qualquer espécie de segregação uma vez que o trabalho em sala de aula requer gestão de sala, ou seja, organização e administração das aprendizagens, isto só será possível quando houver uma boa articulação do saber pedagógico com o conhecimento, por parte do docente, das dificuldades de

---

<sup>145</sup> PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, Artmed 1999.

<sup>146</sup> PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

aprendizagem dos seus alunos, dos seus limites e deficiências. Isto irá permitir a escolha dos dispositivos adequados que assegurem a aprendizagem de todos os alunos, inclusive daquelas cujas deficiências os impeçam de aprender no mesmo “tempo” dos demais alunos, a partir de um trabalho com toda a comunidade escolar e família. Neste processo as novas tecnologias deverão estar presentes pois são recursos de aproximação e de inclusão.

O caminho a ser trilhado determinará os recursos a serem escolhidos, sempre priorizando os conhecimentos necessários para aquele momento. Sobre isso, PERRENOUD elenca quatro aspectos:

1. As competências não são elas mesmas saberes, ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
2. Essa mobilização só é pertinente em situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em analogia com outras, já encontradas;
3. O exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento (Altet, 1996; Perrenoud, 1998), que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada a situação;
4. As competências profissionais constroem-se, em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra (LE BOTERF, 1997 *apud* PERRENOUD, 2000, p. 15)<sup>147</sup>.

Assim, as competências profissionais necessárias ao bom encaminhamento da formação do professor serão construídas não só no ambiente acadêmico, mas principalmente na prática docente diária, a partir de ações que ressignifiquem a atividade docente, pois todos os dias a mesma apresenta novos desafios que precisam ser enfrentados com técnica, mas também com paciência e confiança no trabalho que desenvolve.

---

<sup>147</sup> PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

## Os saberes

As competências desenvolvidas pelos profissionais da educação foram geradas e gerarão saberes necessários para o desenvolvimento dos alunos. CUNHA (2003) caracteriza esses saberes como: temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados e carregam as marcas dos seres humanos. Segundo o autor: “O saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados”.

Não existe um saber, mas diversos saberes que formam o perfil do professor para a educação especial. Aqui não se trata de estar ou não preparado para a função docente, mesmo porque é uma questão relativa, como afirma SKLIAR (2006, p.31)<sup>148</sup>:

Afirma-se que a escola e os professores não estão preparados para receber os “estranhos”, os “anormais”, nas aulas. Não é verdade. Parece-me que ainda não existe um consenso sobre o que signifique “estar preparado” e, muito menos, acerca de como deveria pensar a formação quanto às políticas de inclusão propostas em todo o mundo.

É preciso que as universidades se apropriem do seu fazer pedagógico para proporcionarem uma formação docente mais prática e interligada às políticas de inclusão presentes no sistema educacional brasileiro, permitindo assim uma boa construção dos saberes necessários para a inclusão escolar.

Muitos são os saberes que desenvolvem as competências para o professor da educação especial, dentre eles podemos elencar:

### a) Conhecer as deficiências de cada aluno

Cada aluno é único em suas peculiaridades, assim cabe ao professor a partir da observação e aproximação conhecer as características de cada aluno, segundo MELO E MARTINS,

---

<sup>148</sup> SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p.15-34.

(2007, p. 124)<sup>149</sup> “[...] conhecer as singularidades desse aluno para poder intervir pedagogicamente de forma adequada”. O profissional precisa conhecer também as deficiências de cada aluno, para poder alcançá-lo com a sua metodologia, tendo sendo o cuidado de para não segregá-lo. MANTOAN (1997, apud MARTÍNEZ, 2005)<sup>150</sup> afirma que: “...a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma conseqüência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais de ensino básico”, nunca esquecendo de que os alunos são diferentes em suas condições, mas iguais no direito de aprender, pois ter o aluno deficiente matriculado na sala de aula não é sinônimo de inclusão.

#### b) Conhecer a história de cada aluno deficiente

Conhecer a história do aluno enriquecerá a sua relação com o professor, estabelecendo um vínculo necessário para o trabalho docente na educação especial. Neste sentido, as informações obtidas pelo professor de dados como: gestação, terapia medicamentosa, relação com a família, histórico de escolas anteriores, dentre outras, irão proporcionar boa condição para a inclusão do aluno no processo escolar.

#### c) Conhecer a relação da escola com os alunos com NEE

A escola precisa ser um espaço democrático que esteja aberto à diversidade e à construção de saberes que permitam o desenvolvimento das habilidades de todos os alunos. A relação da escola, como um todo, com as suas diversas realidades, irá proporcionar um ambiente favorável à inclusão. SANTOS (2009)<sup>151</sup> pontua que a relação da escola com a realidade dos

---

<sup>149</sup> MELO, FR. L. V. de; MARTINS, L. de A. Ramos. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. Rev. bras. educ. espec. vol.13, n.1, p. 111-130. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n1/a08v13n1.pdf>. Acesso em: 02 maio 2018.

<sup>150</sup> MANTOAN, M.T.E.(org.). A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

<sup>151</sup> SANTOS, J.M.F. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para a inclusão. In: SANTOS,MP; PAULINO,MM.(orgs.) Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

alunos e alunas com NEE (Necessidades Educativas Especiais) deve acontecer partir de uma reestruturação da mesma garantindo recursos, metodologias inclusivas, práticas e serviços apropriados, que garantam os direitos desses alunos.

d) Conhecer os recursos pedagógicos oferecidos pela escola

As escolas, como espaço para os alunos deficientes, precisam em sua estrutura, física e pedagógica, de elementos que possibilitem a aprendizagem destes alunos. CERQUEIRA E FERREIRA (2000)<sup>152</sup>, pontuam que “talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas deficientes”. O material lúdico como recurso pedagógico e a sala multifuncional com equipamentos tecnológicos, mobiliário, jogos, e outros, são elementos indispensáveis na prática pedagógica da educação especial.

Esses saberes serão o sustentáculo das ações inclusivas estabelecidas pela escola, e uma será suporte da outra, pois são saberes interdependentes. Todo processo de inclusão supõe conhecimento prévio da deficiência do incluído, com informações sobre a deficiência, de possíveis medicamentos e suas reações adversas, das implicações da mesma na aprendizagem e adaptação social. A história do aluno permite compreender os seus limites e possibilidades e aprendizagem, também permite ao professor conhecer os bloqueios e/ou condições para aprendizagem, o que ajudará na escola da metodologia a ser utilizada. A escolha desta metodologia precisa, por parte do professor, ser construída a partir dos recursos disponíveis que proporcionem um efetivo processo inclusivo. É comum escolas regulares, na atualidade brasileira, serem estabelecidas como de inclusão mesmo não possuindo em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) ações que contemplem a utilização desses saberes, como um todo, nas salas

---

<sup>152</sup> CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, nº 5, dezembro de 1996, p.15-20.

de aula com alunos deficientes, sendo consideradas escolas com uma pseudo-inclusão, uma vez que esses saberes fazem parte do fazer pedagógico na educação especial.

## Considerações finais

A inclusão escolar deve ser vista como um caminho a ser construído por vários parceiros, como a família, a igreja, o poder público e, sobretudo pela escola, onde as portas devem estar abertas para todos, garantindo assim um direito universal.

A LDB 9394/96 abriu a escola à inclusão obrigando a mesma a se reinventar, a ser recriada a partir dos pressupostos da acessibilidade, sendo assim agente eficaz de transformação humana e social. Em seu capítulo V classifica a Educação Especial como modalidade da Educação Básica, oferecida preferencialmente no sistema regular, quebrando assim o paradigma de que o deficiente não é um ser aprendente, ou precisa essencialmente ser separado em escolas e institutos para os chamados “anormais”. Tudo isto serviu para responder a muitos questionamentos como: É possível trabalhar, nas salas do sistema regular, com alunos(as) deficientes? O que precisa ser adaptado no currículo para atender a esta demanda? Qual a prioridade em uma sala com tal situação? Esta modalidade da Educação Básica veio como resposta para estas questões, uma vez que hoje é realidade que vivenciamos.

Para que este novo seja efetivado é necessário investimento na formação docente para desenvolver suas competências no tange à educação de estudantes com deficiência, principalmente a intelectual, a partir de saberes necessários para instrumentalizar a escola regular na perspectiva da Educação Especial. Pois a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva ainda é uma luta de todos que acreditam que é possível construir uma sociedade igualitária, onde a escola seja espaço da diversidade, aberta à inclusão e disposta a assegurar a todos os alunos os mesmos direitos à aprendizagem.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na educação especial. Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, nº 5, dezembro de 1996. p.15-20.

CUNHA, E.R. Os saberes docentes ou saberes dos professores. [2003]. Disponível em: <[www.nead.unama.br/prof/admprofessor/file\\_producao.asp?codigo](http://www.nead.unama.br/prof/admprofessor/file_producao.asp?codigo)> Acesso em: 11 abr. 2018.

MANTOAN, M.T.E.(org.). A integração de pessoas com deficiência. São Paulo: Memnon. SENAC, 1997.

MARTINEZ, Albertina. Inclusão Escolar: desafios para o psicólogo. In: Martinez, A.M. (org.) Campinas. São Paulo: Alínea, 2007.

MELO, F.R. L. V. de; MARTINS, L. de A. Ramos. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. **Rev.bras. educ. espec.** vol.13, n.1, p. 111-130. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v13n1/a08v13n1.pdf>> Acesso em: 02 maio 2018.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre, Artmed. 1999.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SANTOS, J.M.F. Dimensões e diálogos de exclusão: um caminho para a inclusão. In: SANTOS,M.P.; PAULINO,M.M.(orgs.) Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2009.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e Educação: doze



olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.  
p.15-34.

STAINBACK, Susan & STAINBACK, Willian. Inclusão - Um guia  
para educadores. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.





# CULTURA DE EDUCAÇÃO

## Inculturação da teologia de favela

Rafael França<sup>153</sup>

### Introdução

Neste artigo é sugerido algumas ideias de como alguns aspectos importantes da educação, como, interesse pela capacitação intelectual, liberdade de expressão e embate, podem fazer parte da cultura brasileira. E, também, objetiva demonstrar como a favela, sendo uma das principais detentoras e demonstradoras das características dessa cultura, pode ser o meio para a inserção das propostas aqui exploradas. Porém, para chegar a essas propostas foi necessário buscar alguns entendimentos e conceituações.

Iniciando a jornada de conceituações, foi necessário o entendimento claro do que seria a Teologia de Favela e o entendimento do que seria educação pelo prisma dessa teologia. Também foi necessária a explanação de um termo não muito conhecido e, de certa forma, malvisto: *inculturação*. Uma palavra que adentra a área da antropologia e a teologia, mas que também se configura por seus resquícios históricos.

Ao abordar o tema cultura, a explanação ficou ainda mais densa e complexa. O primeiro desafio foi visualizar as definições

---

<sup>153</sup> Rafael da Silva França é Bacharel em Teologia pela Faculdade teológica Batista de São Paulo (FTBSP), um dos autores do livro Teologia de Favela e atua como capelão escolar e coordenador do projeto CAPAZ – Capacitando Pacificadores. São Vicente, São Paulo, Brasil. E-mail: [Rafael.s.franca@hotmail.com](mailto:Rafael.s.franca@hotmail.com); site: [www.rafafranca.com.br](http://www.rafafranca.com.br)

de cultura e conectar com o processo e inculturação. Com isso, dentre os pontos de vista dos especialistas na área, foi absorvido o entendimento de cultura que era mais coerente com a proposta de inculturação. Depois desse exame, o outro desafio foi captar algumas das características da cultura brasileira, características concernentes a definição de cultura anteriormente adquirida. Além disso, foi analisado o jeitinho brasileiro a partir dessa ótica e a identificação desse jeitinho e demais características dentro das favelas brasileiras.

Após toda essa explanação foi possível sugerir propostas de ações práticas para que cada cidadão brasileiro seja integralmente habilitado para viver em comunidade, ou seja, tenha educação necessária para viver em equilíbrio consigo e com o outro dentro da sociedade. Conquista de âmbito nacional, mas que tem a favela como um grande apoio para essa tentativa de tornar o Brasil num país educado, no seu sentido mais amplo.

## Teologia de favela e a educação

O primeiro passo para o entendimento dessa escrita é esclarecer o que é a Teologia de Favela<sup>154</sup> e a dimensão que a educação ganha nessa nela. O livro Teologia de Favela é uma teologia social, que tem como objetivo a luta por equilíbrio social, tendo a educação como principal arma e a Favela como protagonista. Para o entendimento da proposta desse artigo é necessário focalizar e explicar qual é a educação proposta pela Teologia de Favela.

Educação não é apenas bons modos ou notas em um boletim, embora esses exemplos façam parte da educação, eles não a representam como um todo. Educação é um processo contínuo e amplo, que abrange o indivíduo em sua totalidade, isto é, educação é a capacidade que o indivíduo tem para ser um ser de forma integral. Educação é a potencialização de todos os aspectos necessários para viver a vida como ela deve ser vivida. “Quando

---

<sup>154</sup> FRANÇA, Rafael da Silva; BARBOSA, Emerson Virgínio. *Teologia de Favela*. São Paulo: Fonte Editorial, 2018.

falamos de educação não nos referimos a cartilhas, ensino de fórmulas, de equações, mapas e datas históricas, mas de crescimento como um todo, a capacidade de raciocinar, refletir, argumentar e elaborar suas próprias ideologias”.<sup>155</sup>

A educação não é passiva apenas, ela também tem um caráter ativo, e esse aspecto que será enfatizado, pois ela age e promulga a ação. “A educação potencializa mudanças e é isso que o Brasil precisa: mudar”.<sup>156</sup> A educação é um instrumento que gera mudanças internas e particulares no indivíduo, porém ela gera ações do mesmo, daí seu caráter passivo e ativo.

A educação tem relação com a teologia, pois ela é um dos preceitos de Deus. O que a educação promulga no indivíduo também foi ensinado pelo Deus do cristianismo:

A Bíblia nos mostra que devemos amparar o homem em sua totalidade e a educação consiste nisso. A história nos mostra que a educação fez parte do povo de Deus e que Ele utilizou a educação para perpetuar seus ensinamentos espirituais e morais de geração em geração, pois ensinar e educar é um mandamento (Deuteronomio 6:6-9) e por ser uma atitude de sabedoria “Instrui a criança no caminho em que deve andar, e mesmo quando envelhecer não se desviará dele” (Provérbios 22:6”).<sup>157</sup>

De caráter passivo, Jesus aparece como o maior exemplo de crescimento integral, passando pelo processo de aprendizagem-ensino, de acordo com a passagem de Lucas 2:52: “Jesus crescia em sabedoria, estatura e graça diante de Deus e dos homens”. Utilizando esse exemplo, a educadora Madalena Molochenco diz: “Jesus foi o maior exemplo de crescimento integral, pois foi desenvolvido todo o seu ser, compreendendo o cognitivo, sentimental, perceptivo e relacionamento com o próximo”.<sup>158</sup>

E de caráter ativo, a educação fez parte de reformas, revoluções e mudanças, como, por exemplo, a história do rei Josias (2 Reis 22:2-23:30; 2 Crônicas 34:1-28), que depois de ter

---

<sup>155</sup> FRANÇA; BARBOSA, 2018, p.35-36.

<sup>156</sup> FRANÇA; BARBOSA, 2018, p.37.

<sup>157</sup> FRANÇA; BARBOSA, 2018, p.37.

<sup>158</sup> MOLOCHENCO, 2007, p.16 apud FRANÇA; BARBOSA, 2018, p.36.

passado pelo processo aprendizagem-ensino, proposto pela educação, ele promoveu mudanças de alcance nacional e que são lembradas e influenciadoras até hoje no meio cristão.<sup>159</sup>

A ideia da educação como algo mais amplo do que a educação “conteudista” que existe no Brasil e em muitos lugares do mundo, é coerente com muitos dos preceitos dados por Deus. Ou seja, Deus almeja educar, dentro da conceituação aqui fornecida, o seu povo. De fato, é possível visualizar o anseio de potencializar o homem (ser humano) em todos os aspectos necessário para que ele saiba viver a vida e a viva com abundância.

Porém, é visível que alguns aspectos que abrangem a educação não fazem parte da cultura brasileira. Outros aspectos, que serão analisados mais adiante, também são presentes no Brasil, como, o conformismo mediante disparidades sociais, a não confrontação aos opressores, o não acreditar no potencial próprio e a aceitação de rótulos e estereótipos que promovem o desequilíbrio social são exemplos de uma cultura *mal-educada*.

## Inculturação

Inculturação, uma palavra que provém da antropologia e da teologia, é de difícil explicação, já que não consta na maioria dos nossos dicionários e provém de uma outra palavra de complicado entendimento, a saber, cultura. Ela pode ser intercambiada por contextualização<sup>160</sup> e refere-se a uma adaptação a cultura ou uma invasão cultural. Esta segunda opção, por muitas vezes é associada ao tempo de colonização no Brasil<sup>161</sup> onde fundiu-se os aspectos religiosos e culturais, feitas em larga escala e de forma opressora.

Porém, também é viável pontuar, que esses resquícios históricos não definem de fato o significado de inculturação. É inevitável, sem a necessidade de levar em consideração a forma,

---

<sup>159</sup> FRANÇA; BARBOSA, 2018, p.37.

<sup>160</sup> CÂMARA, Uipirangi Franklin da Silva. Inculturação e Missão: desafios para um diálogo inter-religioso. *Via Teológica*, Paraná, v.02, n.20, p.7-40, dez. 2011, p.9.

<sup>161</sup> CÂMARA, 2011.

analisarmos a relação entre fé/religião e cultura, especificamente na sociedade brasileira:

Nessa fase de formação social, foi efetivamente de intenção, forma e fundamentos religiosos quase toda a cultura que se desenvolveu nessa parte do continente. A religião teve, no seu período colonial, uma influência sem dúvida preponderante e quase exclusiva na organização do sistema de cultura que, tanto no seu conteúdo como nas suas formas e instituições, acusa fortemente essas relações de estreita dependência entre a cultura e a religião.<sup>162</sup>

Da colonização para os dias atuais, a tentativa de junção entre fé e cultura continua, seja na forma de catecismo, de evangelismo ou de qualquer outra natureza. Mas essa relação surge com um objetivo exclusivo: adentrar outra cultura objetivando que eles aceitem o Deus ou a fé deles. A relação está entre a nova religião (teologia-fé), com suas doutrinas e crenças querendo adentrar uma cultura (sociologia-antropologia).

Dentro dessa ótica, a igreja tem debatido sobre necessidades básicas para ter êxito em suas expedições, considerando, assim, a necessidade de *entendimento, diálogo e plano de ação*. Ou seja, para que a ação da religião/fé tenha sucesso é necessário que haja adaptação e contextualização, não pode ser algo forçado, mas, ao contrário disso, forjado dentro da cultura. Nesse sentido, a inculturação atua como a engrenagem, entre as duas partes, que estrategicamente são colocadas juntas com o fim de chegar a um correto funcionamento. Em outras palavras, inculturação é a peça que adapta a cultura para com a religião professada e a religião para com a cultura vigente.

Qual a relação disso com a proposta do artigo? Essa explanação foi necessária para explicar a proposta de inculturação dessa escrita, ou seja, relacionar alguns aspectos da teologia (Deus/fé) e da cultura, no caso a cultura brasileira. Porém, não sendo proselitista ou de intenção evangelística, mas com o propósito de inserir aspectos relevantes de uma boa teologia

---

<sup>162</sup> AZEVEDO, Fernando de. *A cultura Brasileira* 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1996, p.237-238.

numa cultura que carece. Uma relação entre fé/teologia e sociedade/cultura que gera benefícios à todos os cidadãos.

A inculturação, dentro do presente artigo, representa o eixo rotativo da conexão entre educação (Teologia de Favela) e a sociedade brasileira (cultura), que por meio de estratégias gera um funcionamento/produto (um país educado).

Em resumo, na época da colonização, a inculturação foi a inserção da religião e fé dos descobridores/invasores sobre a cultura já existente no Brasil ainda “não descoberto”. Porém, a proposta de inculturação da Teologia de Favela é dela sendo uma peça que viabiliza a interação e absorção da educação, ou ao menos alguns aspectos dela, pela cultura brasileira, reconhecendo seu trabalho de médio a longo prazo.

## Cultura

Conceituar cultura é uma tarefa árdua, que já foi amplamente discutida e está longe de ser encerrada. O que temos atualmente é um extenso esboço elaborado por sociólogos, antropólogos e outro estudiosos. Muitas teorias surgiram com o intuito de definir cultura, porém sem unanimidade.

No presente artigo trataremos cultura como os padrões internos do indivíduo em uma determinada localidade (princípios, valores, virtudes), que são exteriorizados automaticamente (conduta, tomada de decisões, comportamentos diversos), sem a necessidade de reflexão, por ser entendido como natural.

Nesse sentido, Laraia caracteriza cultura como base que sustenta as percepções e modos de agir de cada integrante dentro uma sociedade específica: “O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim



produtos de uma herança cultural, ou seja, resultado da operação de uma determinada cultura”.<sup>163</sup>

Portanto, a cultura atua como um norte orientador para uma determinada sociedade. Mais do que isso, a cultura é a base que caracteriza a sociedade, no sentido de fornecer característica e direção comportamental. A cultura provê uma lógica interna que fornece dados para o entendimento dela.<sup>164</sup> Uma ilustração do que seria cultura como base que caracteriza a sociedade, é o modelo do *iceberg*:

Esse modelo quer dizer que só uma pequena parte de cada cultura é visível. A parte essencial do iceberg, que tem uma função de sustentação, está, no entanto, escondida debaixo da água. Em cada cultura estão relacionados p.ex. a língua, modos de comportamento, hábitos alimentares, práticas religiosas e outras manifestações aos aspectos visíveis; modos de pensar, percepção de tempo e espaço, considerações morais, valores e crenças por outro lado àquilo que não se pode ver.<sup>165</sup>

Com isso, vemos a cultura como padrões que não tangem apenas o comportamento, ações ou o lidar com o mundo, mas, também, a forma de ver e analisar o mundo que circunda uma sociedade. O indivíduo nasce dentro de uma sociedade e inconscientemente passa por um processo onde a mente é moldada: “os padrões que são incutidos nos indivíduos no processo de socialização em determinada cultura seriam como um ‘programa mental’”.<sup>166</sup>

Diante desse processamento mental, vemos que a cultura é “(...) todas as formas de perceber, pensar, avaliar e agir (...) que são consideradas pela maioria dos membros de uma determinada

---

<sup>163</sup> LARAIA, Roque de Barros. *Cultura* um conceito antropológico. 16. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003, p.68.

<sup>164</sup> FILHO, Ebal Santanna Bolacio. *Humor Contrastivo*. Brasil e Alemanha: Análise de séries televisais de uma perspectiva intercultural. 2012. 260f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica, PUC, Rio de Janeiro, 2012, p.58.

<sup>165</sup> HARTNACK; SCHREINER, 2008, p.87 apud FILHO, 2003, p.58-59.

<sup>166</sup> FILHO, 2003, p.43.

cultura como sendo normais, óbvias, típicas e obrigatórias para si e para os outros.”<sup>167</sup>

## Cultura brasileira

De acordo com essa explanação, surgem as questões: qual é a cultura brasileira e qual a importância de entendê-la? Respondendo a segunda pergunta, utilizamos as palavras de Alexander Thomas, palavras que também servem para o esclarecimento da proposta desse artigo, a inculturação:

A necessidade de que se reflita sobre a própria cultura a fim de “desnaturalizá-la”, i.e. entendê-la como um convencionalismo, um construto social que é inculcado em todos os indivíduos durante sua socialização no seu respectivo grupo social. Entender o outro é conhecer a lógica interna de sua cultura e colocar-se no seu lugar.<sup>168</sup>

A primeira pergunta, qual é a cultura brasileira, é mais difícil de responder. Muitos estudiosos da área se debruçaram almejando tal resposta. De acordo com a definição de cultura e parâmetros escolhidos, tais estudiosos chegaram à seus objetivos, ao menos, esboçando valiosos aspectos da cultura brasileira.

Trilhando o entendimento de cultura explicado no tópico anterior, pontuaremos alguns parâmetros para a definição e o entendimento da cultura brasileira. A proxemia ou o *low/high-context* (baixo/alto contexto), ambas de Edward Hall, são consideradas ótimos instrumentos para estabelecer parâmetros culturais dentro de uma sociedade. Richard Lewis também conseguiu identificar critérios para estabelecer parâmetros.

Algumas características do Brasil foram identificadas de acordo com esses parâmetros. Por exemplo, “o Brasil seria uma cultura onde a necessidade de distância é mínima”.<sup>169</sup> Essa característica faz parte do modelo *high-context*, onde o Brasil foi

---

<sup>167</sup> THOMAS, 1993, p381 apud FILHO, 2003, p50.

<sup>168</sup> Apud FILHO, 2003, p52.

<sup>169</sup> FILHO, 2003, p40.

enquadrado. O contato e a aproximação fazem parte da cultura brasileira, portanto existe uma maior interação entre os indivíduos da sociedade.

Outro exemplo é “englobamento” do brasileiro. Em diversas culturas existe a diferenciação entre vida pessoal e a vida profissional ou a postura formal fora de casa e a informal dentro do lar. Roberto DaMatta explica que a cultura brasileira engloba esses aspectos: “A tendência do brasileiro a englobar a rua na casa – que não representariam espaços físicos, mas sim simbólicos – significaria principalmente a tentativa de fugir da impessoalidade e tornar o ambiente hostil do não familiar em amigável”.<sup>170</sup>

O “englobamento” é uma operação lógica na qual um elemento é capaz de totalizar o outro em certas situações específicas. No caso brasileiro, a dinâmica é muito familiar. Diante de certos problemas e relações, preferimos englobar a rua na casa, tratando a sociedade brasileira como se ela fosse uma “grande família”.<sup>171</sup>

No Brasil, também, existe um alto índice de distância do poder, isto quer dizer é dado grande “respeito” a hierarquia. “Nas sociedades com alto índice de Distância do Poder, aceitam-se sem grandes questionamentos as ordens de cima”.<sup>172</sup> Outro aspecto, que inclusive é paralelo ao alto índice de Distância do Poder, é o coletivismo, aspecto cultural marcado pela dificuldade de dizer não e entrar em conflitos.<sup>173</sup>

A feminilidade é o que caracteriza a cultura brasileira dentro de um dos parâmetros de *Hofstede*, isto é, o povo brasileiro leva mais em consideração a harmonia e a importância da vida pessoal do que o sucesso e a competitividade.<sup>174</sup> Essa característica é concernente com o aspecto *personenorientierung* (relações pessoais) dado por Alexander Thomas, onde ele salienta que “no

---

<sup>170</sup> DAMATTA, 1997 apud FILHO, 2003, p.42.

<sup>171</sup> DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua*. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 4. ed. (revista e ampliada). Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1991, p.19-20.

<sup>172</sup> FILHO, 2003, p.44.

<sup>173</sup> HOFSEDETE, 2001 apud FILHO, 2003, p.44.

<sup>174</sup> HOFSEDETE, 2001, p.297 apud FILHO, 2003, p.45.

Brasil, as relações (interpessoais) são mais importantes do que as ‘coisas’<sup>175</sup>.

Segundo Richard Lewis, existem três critérios que explicam a lógica interna de cada cultura: Linear-ativo, Multi-ativo e Reativo. Dentre dessas o Brasil se enquadra dentro do Multi-ativo:

Multi-ativo – seriam as culturas em que as pessoas geralmente são extrovertidas, falantes e que prezam mais pelos resultados do que pela organização e os passos para alcançá-los. Sociedades em que o individualismo não é tão valorizado e que admite e exige flexibilidade de seus membros. As relações humanas são fundamentais em todos os âmbitos, sejam eles pessoais ou de trabalho, mas dão mais importância à família que os linear-ativos.<sup>176</sup>

Algumas características mais específicas desse critério e que valem ser pontuadas devido a definição de cultura anteriormente colada e a proposta desse artigo: não planeja tudo passo a passo, apenas esboça os planos; confronta emocionalmente e não pela lógica; sentimentos vem antes dos fatos nas discussões; e a verdade é flexível.<sup>177</sup>

Tais características culturais do povo brasileiros têm a ver com o entendimento de cultura que abrange o indivíduo por dentro e por fora. Características internas, como, afetividade, priorização da harmonia e a vida, afetam o modo de agir, viver e conviver, como a dificuldade em dizer não e confrontar, o não “usar a cabeça” para se impor, o buscar o amistoso em tudo, entre outras.

## Cultura do jeitinho

Dentro dessa visão de cultura como base que guia o comportamento, o mais conhecido e que também é frequentemente mal compreendido ou distorcido é o “jeitinho

---

<sup>175</sup> apud FILHO, 2003, p.53.

<sup>176</sup> FILHO, 2003, p.47.

<sup>177</sup> FILHO, 2003, p.49.

brasileiro”. De fato, existe uma dualidade no conceito de jeitinho, e, além disso, “Não dá para definir exatamente o jeitinho, pois defini-lo é delimitá-lo. O jeitinho não admite delimitação”.<sup>178</sup>

Para todos, grosso modo, o jeitinho é sempre uma forma “especial” de se resolver algum problema ou situação difícil ou proibida; ou uma solução criativa para alguma emergência, seja sob a forma de burla a alguma regra ou norma preestabelecida, seja sob forma de conciliação, esperteza ou habilidade. Portanto, para que uma determinada situação seja considerada *jeitinho* necessita-se de um acontecimento imprevisto e adverso aos objetivos do indivíduo. Para resolvê-la, é necessária uma maneira especial, isto é, eficiente e rápida para tratar do “problema”.<sup>179</sup>

Criatividade ou corrupção? Lourenço pontua o lado negativo do jeitinho brasileiro, como a ilicitude, individualismo, imediatismo e a corrupção,<sup>180</sup> mas “ainda que o jeitinho brasileiro seja encarado por vezes como algo escuso, na maioria das vezes se trata, entretanto de uma maneira de organizar o caos existente”.<sup>181</sup>

É necessário levar em consideração o aspecto positivo do jeitinho brasileiro, a capacidade de improvisação, de lidar com os imprevistos, a adaptação as mudanças e desafios que surgem rapidamente etc. O que é ainda mais importante analisar é como essa característica cultural é um ótimo exemplo para explicação da cultura que está sendo abordada nessa escrita. Independente dos aspectos positivos ou negativos, o jeitinho brasileiro expressa uma característica inata dentro da sociedade brasileira, que adquire interna e intrinsecamente e é evidenciada na forma de viver a vida, de se relacionar com o outro e com o mundo que o circunda.

---

<sup>178</sup> REGA, Lourenço Stelio. *Dando um jeitinho no jeitinho*. como ser ético sem deixar de ser brasileiro. São Paulo: Mundo Cristão, 2000, p.47.

<sup>179</sup> BARBOSA, Livia. *O jeitinho brasileiro*. a arte de ser mais igual que os outros. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

<sup>180</sup> REGA, 2000, p.77-94.

<sup>181</sup> FILHO, 2003, p.55.

## Favela: a porta-voz da cultura brasileira

Cabe lembrar o que já foi dito anteriormente, não aparecemos com a audácia de conceituar definitivamente o termo cultura e muito menos a cultura brasileira, mas diante da explanação dada até aqui pontuaremos algumas características da cultura brasileira. Outra pontuação necessária é que no Brasil pode-se encontrar diversas culturas, pois, como exemplo próprio, a cultura da cidade de São Paulo, grande metrópole, é diferente da cultura de São Vicente, cidade litorânea.

No livro *Teologia de Favela* é falado sobre dois polos que existem na sociedade brasileira, a cidade e a favela, ou, como é comumente dito, o morro e o asfalto. É viável salientar que muitas das características colocadas como parte da cultura brasileira é mais notável dentro das favelas do que nas cidades. E, talvez, essa realidade torna cabível o entendimento que a inculturação proposta seja mais efetiva no contexto da favela do que na europeizada cidade grande.

Exemplo disso é que o povo brasileiro foi categorizado dentro do critério de feminilidade, ou seja, um povo de característica acolhedora, harmoniosa e solidária, “Um fator predominante na favela e o que muitas vezes não se vê nas grandes cidades, é a solidariedade. Na favela há fortes laços sociais entre os moradores. A favela é, desde sempre, responsável e solidária. Ali, o cidadão tem quase sempre com quem contar”.<sup>182</sup>

Essa característica é evidente nas favelas brasileira, como mostram os dados do *Data Favela*, que aponta uma predominância feminina, com o adendo de que 40% dos lares nas favelas são chefiadas por elas.<sup>183</sup> Algumas causas que influenciam a realidade de chefia e maioria feminina nas favelas são negativas, como por exemplo, abandono, incapacidade do cônjuge de suprir a demanda doméstica e até a viuvez devido a violência. Porém,

---

<sup>182</sup> FRANÇA; BARBOSA, 2018, p52-53.

<sup>183</sup> MEIRELLES, Renato; ATHAYDE, Celso. *Um país chamado favela* a maior pesquisa já feita sobre a favela brasileira. São Paulo: Editora Gente, 2014, p.88.

essas causas negativas são revertidas em consequências relevantes que redefinem padrões de conduta na família e na sociedade:

Se perscrutamos a família da favela, vemos ali, com frequência, uma mãe dedicada e carinhosa, mas que se integrou ao mercado de trabalho. Ela assumiu responsabilidades e precisou munir-se de uma série de conhecimentos adicionais para gerir seu grupo. (...) Já decorou seus direitos e lutará tenazmente para que prevaleçam. É insistente, implacável com os funcionários dos Serviços de Atendimento ao Consumidor e, pelo exemplo, constrói essa consciência reclamante nos filhos.<sup>184</sup>

A solidariedade, carinho e a capacidade básica de gestão são características do povo brasileiro, latente em suas favelas e que são aspectos relevantes da educação no seu sentido mais amplo.

Como parte do parâmetro *high-context*, o povo brasileiro é um povo que gosta do contato, da interação e dos relacionamentos amistosos e informais, e essa também é uma marca da favela: “O povo da favela é festivo. Junta a sua alegria com seu estilo movimentado, a favela torna-se um ótimo lugar para interações”.<sup>185</sup>

Como característica principal do povo brasileiro, o jeitinho, a favela tem praticamente a patente desse termo:

Nas favelas encontramos a melhor definição do jeitinho brasileiro, até porquê, sem ajuda externa as pessoas precisam se virar do jeito que dá para sobreviver, a criatividade em viver a vida impera, driblar dificuldades virou rotina. Pela necessidade, talvez, o povo da favela tornou-se um povo empreendedor. Já que a política pública não a ajuda e sem os seus vizinhos do asfalto, o povo precisou se virar da forma que dava. Juntando a criatividade, o jeitinho brasileiro e a força de vontade, a favela encabeçou pequenos e grandes empreendimentos.<sup>186</sup>

Essas e outras características são evidentes na cultura brasileira e representada em larga escala pela Favela. Porém, assim como a favela apresenta “defeitos e virtudes, benefícios e

---

<sup>184</sup> MEIRELLES; ATHAYDE, 2014, p88-89.

<sup>185</sup> FRANÇA; BARBOSA, 2018, p52.

<sup>186</sup> FRANÇA; BARBOSA, 2018, p52.

malefícios”,<sup>187</sup> a sua cultura, isto é, a cultura brasileira também apresenta essa dualidade.

## Brasil educado

Como foram colocados acima, alguns aspectos da cultura brasileira não precisam ser mudados, no máximo redirecionado, pois representam boas características do povo. Porém, outras características, ou falta destas, representam uma deficiência da educação que trazem prejuízo para o povo. Nesse trecho pontuaremos alguns desses aspectos, porém, deixando claro que a problemática da má educação do Brasil não se restringe somente a esses aspectos.

Como já relatado, a educação opera de forma ativa. A educação promove a luta e o combate, mas, claro, dentro dos parâmetros legais. Porém esse aspecto da educação não faz parte da cultura brasileira. Devido, inclusive, a feminilidade brasileira a população se abstém desse duro aspecto: “Os aspectos mais suaves da cultura, tais como contemporizar com outras pessoas, consenso, simpatia com desfavorecidos, são valorizados e encorajados. Conflitos são evitados na vida privada e no trabalho, consenso é mais importante no final”.<sup>188</sup>

Isso é o que o psicólogo Edward Thomas chama de *harmonia interpessoal* que é latente na cultura brasileira: “Thomas chama de necessidade de harmonia o fato de os brasileiros não comunicarem críticas de maneira direta. O ‘perder a face’ é no Brasil bastante problemático, de modo que um brasileiro não diz nunca diretamente um ‘não’ – somo mais um país do ‘pode ser’”.<sup>189</sup>

---

Uma brasileira (de uma cultura coletivista) sintetiza experiências pessoais na Alemanha (país com cultura individualista) desta forma: “Sempre achei notável, como eles [os alemães] podem discutir horas e horas um certo problema. As opiniões mais

<sup>187</sup> FRANÇA; BARBOSA, 2018, p.47.

<sup>188</sup> FILHO, 2003, p.46.

<sup>189</sup> Apud FILHO, 2003, p.53.



polêmicas de ambos os lados não foram motivos para ataques pessoais, também porque uma crítica direta não foi tomada como ataque. Eu me dei conta de que os alemães gostam de discutir. Eles não tomam uma crítica como ofensa... Assim, eles podem, após uma disputa acalorada, fazer uma caminhada pacífica.<sup>190</sup>

O brasileiro não tem o costume de debater embasada e civilizadamente e, de certa forma, não tem condições para tal feito. O debate é uma ferramenta útil e necessária para um povo que quer lutar pelo equilíbrio social. Esse exemplo deixa claro que a educação não quer trazer um motim, mas voz. A educação fornece essa noção de que o conhecimento, o embasamento e a exposição de ideias faz parte do ser e precisa ser colocada em prática, seja de forma amistosa ou de forma conflituosa, depende da necessidade.

Especificamente em relação a favela, esse fenômeno acontece em larga escala. Quando vemos debates na mídia sobre uma temática concernente a realidade da favela, geralmente não há nenhum morador dela debatendo. Esse fato ocorre, provavelmente pela falta de preparo, condições cognitivas e argumentações intelectuais dos moradores das comunidades.<sup>191</sup> Mas essa realidade não se restringe ao povo da favela, a falta de costume em debater e confrontar é amplamente visível na mídia, dentro dos centros acadêmicos e, inclusive, nos debates eleitorais.

Um dos vieses da Teologia de Favela é tornar essa prática um aspecto da cultura brasileira: “O intuito da Teologia de Favela é copiar essa ideologia e prática, preparando líderes para debates e diálogos com a metrópole, nas mídias, universidades e outros centros de debates”.<sup>192</sup> A proposta é de centros de capacitação, diálogos e debate, com o estímulo a competição, como nos moldes do *British Parliamentary Style* ou *Policy Debate*.

Essa prática incita o aprofundamento e diligência na capacitação intelectual: “Num cenário em que importam mais o poder de persuasão e bons argumentos, o estudo sobre o tema é mais decisivo do que a convicção individual a respeito do

---

<sup>190</sup> WAQUIL, 2000, p5 apud FILHO, 2003, p45.

<sup>191</sup> FRANÇA; BARBOSA, 2018, p63.

<sup>192</sup> FRANÇA; BARBOSA, 2018, p64.

assunto”.<sup>193</sup> Além disso, o “conhecer o outro lado” incentiva o respeito e a tolerância, abre novos horizontes e legitima a própria opinião.<sup>194</sup>

Os critérios para avaliação do vencedor no debate são: argumentação, clareza do raciocínio, referências utilizadas, qualidade da oratória e o cumprimento das regras da competição,<sup>195</sup> com isso já é possível visualizar alguns incentivos intelectuais e cognitivos que essa atividade fornece. Trazendo para a realidade da sociedade brasileira, atividades desse tipo seriam uma ferramenta de inverter o aspecto apático e omissivo em capacidade de confronto e embate, de maneira *educada*, diante dos diversos casos de desequilíbrios sociais no Brasil.

Outro aspecto importante, que inclusive está ligada com a incapacidade do debate e diálogo, que atua dentro da cultura brasileira, é a distância do poder. O espírito de colonizado ainda atua na cultura brasileira, a ponto de não permitir que o povo confronte seus “superiores” mesmo diante das disparidades que eles causam na sociedade.

Thomas vê o fato de nós brasileiros termos um senso de hierarquia muito forte como reminiscência de nosso passado colonial, de suas estruturas que logo se refletiram no paternalismo ainda presente em nossa sociedade. Os subordinados devem obedecer sem questionar as decisões do chefe e recebem em contrapartida apoio e benesses. Essa categoria corresponde à categoria distância do poder de Hofstede.<sup>196</sup>

Não é necessária muita explanação para explicitar como esse aspecto da cultura brasileira é contrário a proposta da educação. O medo ou a falta de costume surgem como possibilidades da não adesão desse importante aspecto da

---

<sup>193</sup> BRUM, Maurício. Torneios de debates ganham força entre estudantes brasileiros. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 27 jul. 2017. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/torneios-de-debates-ganham-forca-entre-estudantes-brasileiros-7xd9qk06bn6zg4vslke7sh87y>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

<sup>194</sup> BRUM, 2017.

<sup>195</sup> BRUM, 2017.

<sup>196</sup> THOMAS, 2005, p.91-92 apud FILHO, 2003, p.54.

educação. De fato, esse aspecto exige um risco, confrontar “superiores” lícitos ou ilícitos ou enfrentar o sistema é realmente custoso, mas o se conformar com a má realidade vigente torna um povo prisioneiro. A Teologia de Favela reconhece essa possível problemática e risco:

O tráfico exerce uma opressão interna, mas também existe uma opressão externa. O sistema político como um todo, os três poderes da União (legislativo, executivo e judiciário) por sua opressão e distanciamento da realidade social se caracteriza como um grande problema a ser enfrentado pelo projeto.<sup>197</sup>

Por isso a importância da característica ativa da educação, a necessidade de agir e lutar, pois a realidade brasileira exige esse aspecto, mas não encontra dentro de sua própria cultura.

Para a inserção desse aspecto existem duas propostas da Teologia de Favela. A primeira seria o surgimento de uma liderança comunitária. Porém, é necessário explicar que a liderança comunitária não deve, segundo a Teologia de favela, surgir apenas como uma forma de representatividade do todo, pois entende-se que cada integrante da favela pode ser protagonista no diálogo com o “poder”, diminuindo essa distância. A liderança comunitária, então, atua como um meio de organização desse diálogo.<sup>198</sup>

Esse líder comunitário não nasce pronto, ele é ensinado a ser um, porém, é visível lideranças comunitárias corruptas e inseridas em diversos sistemas de politicagem, ilicitude e afins. A educação pode ser o meio para ensinar tal líder “a liderar comunitariamente”,<sup>199</sup> entendendo que a sua função não o retira ou o engrandece diante do todo.

A segunda forma é por meio de elaboração de projetos. Seja projeto de lei de iniciativa popular ou como empreendimento colaborativo, o projeto é uma forma da favela se impor, mostrar

---

<sup>197</sup> FRANÇA; BARBOSA, 2018, p.65.

<sup>198</sup> FRANÇA; BARBOSA, 2018, p.62-63.

<sup>199</sup> FRANÇA; BARBOSA, 2018, p.63.

por suas ações que seu lugar na “hierarquia” não está longe no topo.<sup>200</sup>

## Considerações finais

Ainda cabem outros aspectos da educação que não fazem parte da cultura brasileira, porém não temos espaço hábil para discorrer sobre todos. Mas analisando esses exemplos é possível visualizar a importância da inculturação da real educação no Brasil.

A proposta da Teologia de Favela é ousada e impactante, porém, nunca antes foi tão necessária dentro da sociedade brasileira. A ideia de tornar a educação parte da cultura é torná-la algo natural do brasileiro:

Quando criança, observamos o comportamento dos outros e imitamos o que vemos, após termos visto um comportamento igual repetidamente. Logo alguns rituais e modelos de comportamentos são vistos como naturais. Isso tem a vantagem de não precisarmos ficar pensando como se comportar a cada vez que se vai ao restaurante. (...) Padrões culturais possuem uma função orientadora para o próprio comportamento e o dos outros. (...) Esses processos são tão automatizados, que os padrões culturais em nosso próprio comportamento não são mais percebidos como tais e são exigidos automaticamente pelos outros à nossa volta.<sup>201</sup>

A proposta da inculturação da educação na sociedade brasileira é algo que demanda muito tempo e esforço. Tornar a capacidade de dialogar, a busca do embasamento e a confrontação no caso de disparidades algo natural, habitual e automático requer extenso engajamento de diferentes frentes. Como a Teologia de Favela propõe, a própria favela pode ser a pioneira nessa transformação/inculturação, almejando, claro, toda a sociedade.

---

<sup>200</sup> FRANÇA; BARBOSA, 2018, p.64.

<sup>201</sup> THOMAS, 2005, p.12 apud FILHO, 2003, p.51.

## Referências

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura Brasileira*. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Brasília: Editora UnB, 1996.

BARBOSA, Livia. *O jeitinho brasileiro*: a arte ser mais igual que os outros. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRUM, Maurício. Torneios de debates ganham força entre estudantes brasileiros. *Gazeta do Povo*, Curitiba, 27 jul. 2017. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/torneios-de-debates-ganham-forca-entre-estudantes-brasileiros-7xd9qk06bn6zg4vslke7sh87y>>. Acesso em: 5 ago. 2018.

CÂMARA, Uipirangi Franklin da Silva. Inculturação e Missão: desafios para um diálogo inter-religioso. *Via Teológica*, Paraná, v.02, n.20, p.7-40, dez. 2011.

DAMATTA, Roberto. *A casa e a rua*: Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. 4. ed. (revista e ampliada). Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1991.

FILHO, Ebal Santanna Bolacio. *Humor Contrastivo*: Brasil e Alemanha: Análise de séries televisais de uma perspectiva intercultural. 2012. 260f. Tese (Doutorado em Letras) – Pontifícia Universidade Católica, PUC, Rio de Janeiro, 2012.

FRANÇA, Rafael da Silva; BARBOSA, Emerson Virgínio. *Teologia de Favela*. São Paulo: Fonte Editorial, 2018.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura*: um conceito antropológico. 16. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

MEIRELLES, Renato; ATHAYDE, Celso. *Um país chamado favela*: a maior pesquisa já feita sobre a favela brasileira. São Paulo: Editora Gente, 2014.

REGA, Lourenço Stelio. *Dando um jeito no jeitinho*: como ser ético sem deixar de ser brasileiro. São Paulo: Mundo Cristão, 2000.



## ÍNDICE REMISSIVO

- arte: artes, 8
- cidadania, 22, 30, 33, 34, 35,  
36, 49, 50, 51, 52, 54, 55,  
57, 61, 115, 125
- cidadãos: cidadãs, 26, 35, 36,  
49, 61, 62, 68, 112
- cinema: cinematográfico, 8
- cultura, 23, 30, 65, 75, 87, 95,  
96, 97, 98, 108, 111, 112,  
113, 114, 115, 116, 117, 118,  
120, 121, 122, 123, 124
- democracia, 7, 8, 9
- direito, 9
- Educação, 15, 26, 31, 32, 33,  
35, 46, 49, 51, 53, 59, 69,  
70, 71, 73, 82, 84, 85, 94,  
95, 99, 103, 105, 106, 107,  
109
- Estética, 8, 10
- integralidade, 87, 96
- liberdade, 7, 8, 10
- pastoral: pastoral escolar,  
87, 94, 96
- política, 7, 9, 33, 34, 36, 37,  
38, 40, 43, 44, 45, 49, 52,  
59, 61, 66, 119
- religião, 7, 9, 33, 36, 37, 38,  
45, 59, 60, 63, 64, 65, 66,  
68, 69, 111, 112
- violência, 7, 9, 17, 18, 19, 23,  
59, 60, 61, 62, 63, 64, 65,  
66, 67, 68, 69, 119

Average 14pt (título 1); Average 10,5 pt (Corpo do texto);  
Average 8pt (Rodapé).

Publicação eletrônica em PDF



O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001