

Danielle Ventura de Lima Pinheiro
Marinilson Barbosa da Silva
Suelly Maux
Organizadores

A RELIGIÃO

EM SUAS DIVERSAS FACES

história, educação e teorias



EDITORA DO
CCTA

A RELIGIÃO EM SUAS DIVERSAS FACES
história, educação e teorias



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES

REITORA

Margareth de Fátima Formiga Diniz

VICE-REITORA

Bernardina Maria Juvenal Freire de Oliveira



DIRETOR DO CCTA

José David Campos Fernandes

VICE-DIRETOR

Ulisses Carvalho da Silva



CONSELHO EDITORIAL

Carlos José Cartaxo

Gabriel Bechara Filho

José Francisco de Melo Neto

José David Campos Fernandes

Marcílio Fagner Onofre

EDITOR

José David Campos Fernandes

SECRETÁRIO DO CONSELHO EDITORIAL

Paulo Vieira

LABORATÓRIO DE JORNALISMO E EDITORAÇÃO COORDENADOR

Pedro Nunes Filho

Danielle Ventura de Lima Pinheiro

Marinilson Barbosa da Silva

Suely Maux

(Orgs).

A RELIGIÃO EM SUAS DIVERSAS FACES
história, educação e teorias

EDITORA DO CCTA

JOÃO PESSOA

2019

978-85-9559-196-7 ISBN - EBOOK

Capa: David Fernandes

Projeto Gráfico: José Luiz da Silva

Bibliotecária responsável: Susiquine Ricardo Silva

Foi feito depósito legal

Todos os textos são de responsabilidades dos autores.

Direitos desta edição reservados à: EDITORA DO CCTA/UFPB

Cidade Universitária – João Pessoa – Paraíba – Brasil

Impresso no Brasil

Printed in Brazil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
INTRODUÇÃO	9

PARTE 1

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E RELIGIÃO ABORDAGENS REFLEXIVAS

IGREJA ROMANA, SANTO OFÍCIO E EDUCAÇÃO NO OCIDENTE: Conflitos e Interações no Medievo e no Império Português	15
--	----

Jamerson Marques da Silva - Bartira Ferraz Barbosa

ENTRE CARTAS E CRÔNICAS: OS DIRECIONAMENTOS DO PE. IBIAPINA PARA AS SUAS CASAS DE CARIDADE	35
--	----

Danielle Ventura de Lima Pinheiro

NOTÍCIAS DAS IRMÃS LOURDINAS A MADRE PROVINCIAL: um relato sobre a fundação do Colégio Lourdinas na Parahyba do Norte (1939-1943)	55
---	----

Danielle Ventura de Lima Pinheiro

ENSINO RELIGIOSO: Um Breve Panorama Histórico	77
---	----

Anderson Brasil da Silva - Marinilson Barbosa da Silva

O MARCO HISTÓRICO DO ENSINO RELIGIOSO ENTRE A TEORIA E A PRÁXIS DA SALA DE AULA	97
---	----

Maria José Torres Holmes

PARTE 2

ENSINO RELIGIOSO

CURRÍCULO, DOCÊNCIA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO: contribuições das Ciências das Religiões	113
---	-----

Maronildes Felix Limeira

ENSINO RELIGIOSO E CURRÍCULO: (im)possibilidades e (des)continuidades para o conhecimento escolar	121
Mirinalda Alves Rodrigues dos Santos	
O PAPEL DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO	139
Daniel Marcos G. de Lelis - Marinilson Barbosa da Silva	
O SER PROFESSOR DO ENSINO RELIGIOSO E AS FASES DO CICLO DE VIDA DA SUA CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE	157
Narjara Araújo - Marinilson B. da Silva	
PROJETO “A CELEBRAÇÃO DA MORTE NA CULTURA POPULAR MEXICANA”: um relato de experiencia em uma escola do município de João Pessoa/PB	173
Maria da Penha Lima da Silva	

PARTE 3

ESPIRITUALIDADE, RELIGIÃO E LITERATURA SAGRADA: NOVOS

OBJETOS, NOVAS ABORDAGENS

PSICOLOGIA HUMANISTA E ESPIRITUALIDADES: DIÁLOGOS POSSÍVEIS	185
Laionel Vieira da Silva	
MEDITAÇÃO NA ESCOLA: propostas para trabalhar o emocional e o espiritual em sala de aula	197
Renata Tatianne de Lima Silva - Danielle Ventura de Lima Pinheiro	
SAÚDE EMOCIONAL: a felicidade através do consumismo	217
Harry Carvalho da Silveira Neto	
LILITH, SÍMBOLO DA LIBERDADE FEMININA	231
Daianne Melo de Santana (UFPB) - Katarine Laroche (UFPB)	

APRESENTAÇÃO

“A religião em suas diversas faces: história, educação e teorias” reúne artigos de mestres, doutorandos, mestrandos e de estudantes de graduação, com foco nos estudos de educação e religião.

De forma enriquecedora, os organizadores reuniram aqui temas atuais que dão ao leitor um subsídio histórico e teórico sobre a área de educação e religião, com contribuições pertinentes pautadas na história recente que, em sua maioria, se voltam de forma consistente para o Ensino Religioso.

Contudo, o livro aqui apresentado ultrapassa o estudo do Ensino Religioso, trazendo também questões históricas da nossa sociedade que são reveladoras de padrões sociais, servindo como pano de fundo para a compreensão do papel da religião na formação dos indivíduos, que cristalizam visões de mundo capazes de sedimentar comportamentos de grupos sociais naturalizados ao longo dos séculos.

Recomendo a leitura desta obra por permitir que o leitor tenha uma visão ampla da área de educação e religião, a partir de um olhar histórico e também de temas pertinentes ao Ensino Religioso, partindo dos estudos sobre currículo, docência e práticas pedagógicas.

Sandra Célia Coelho Gomes da Silva
Professora da UNEB
Líder do Grupo de Pesquisa GEPERCS.

INTRODUÇÃO

“*A religião em suas diversas faces: história, educação e teorias*” é uma obra diversificada, que está dividida em três grandes partes, cada uma delas com cinco artigos. Nela encontramos estudos que contemplam diferentes períodos históricos, com temáticas voltadas para o Ensino Religioso, a Espiritualidade e a Literatura Sagrada. Assim, esta obra apresenta uma proposta de estudo ousada, que visa contemplar temáticas recentes que têm como ponto comum o fenômeno religioso.

A primeira parte deste livro, intitulada “História, educação e religião: abordagens reflexivas”, reúne artigos que trazem diferentes momentos históricos, permitindo ao leitor conhecer contextos educacionais que são marcados pelas particularidades de épocas, fazendo com que os contextos social e religioso sejam fatores importantes na cristalização de padrões sociais.

O mestrando Jamerson da Silva e a Professora Doutora Bartira Barbosa fazem uma reflexão minuciosa sobre a Igreja Católica, a Inquisição e a educação no ocidente destacando, especialmente, a educação no Ocidente e a particularidade da América Portuguesa.

A prof. Dra. Danielle Ventura traz dois artigos voltados, respectivamente, para o período imperial e os anos quarenta do século XX. O artigo intitulado “*Entre cartas e crônicas: os direcionamentos do Pe. Ibiapina para as suas Casas de Caridade*” se voltam para as cartas e crônicas escritas, em meados do século XIX, pelo Pe. Ibiapina para as irmãs de caridade. Através destes documentos históricos é possível compreender o cenário social e religioso da época, bem como o papel dessas mulheres no contexto educacional das casas de caridade. Em “*Notícias das Irmãs Lourdinhas a madre provincial: um relato sobre a fundação do Colégio Lourdinhas na Parahyba do Norte (1939-1943)*” a autora apresenta as falas das freiras fundadoras do

Colégio Lourdinias, que são reveladoras do perfil de cada uma delas e demonstram a educação católica destinado a elite local.

Anderson Brasil da Silva e Marinilson Barbosa da Silva apresentam um panorama histórico sobre o Ensino Religioso que ajuda o leitor a compreender como este componente curricular vem conquistando seu espaço na educação brasileira ao longo dos anos.

Finalizando a discussão, Maria José Torres Holmes, além de analisar historicamente o lugar do Ensino Religioso, apresenta ao leitor os entraves e possibilidades de aplicabilidade deste componente curricular em sala de aula.

A segunda parte do livro *Ensino Religioso: currículo, docência e práticas pedagógicas* também reúne cinco artigos e traz como foco o Ensino Religioso. Assim, o currículo, a docência e as práticas pedagógicas são abordados por pesquisadores da área e professores que se dedicam a esses estudos em suas dissertações de mestrado.

A doutoranda Maronildes Felix Limeira (PPGCR/ UFPB) no artigo “Currículo do Ensino Religioso: contribuições das Ciências das Religiões” destaca as contribuições das Ciências das Religiões para o currículo do Ensino Religioso, definindo currículo e focando nas especificidades deste componente curricular.

O artigo “Ensino Religioso e currículo: (im)possibilidades e descontinuidades para o conhecimento escolar”, da doutoranda Mirinalda dos Santos (PPGCR/UFPB), aborda a construção da identidade do componente curricular Ensino Religioso e também defende que as Ciências das Religiões devem subsidiá-lo.

O doutorando Daniel Lelis (PPGCR/UFPB) trouxe em seu artigo “*O papel do professor de Ensino Religioso*” resultados de sua dissertação de mestrado, que contou com o uso de entrevistas semiestruturadas e análise de dados. O diálogo com autores da área contribuiu para uma visão abrangente do que os professores entendem sobre este componente curricular.

A professora mestre Narjara Lins também apresentou dados de sua dissertação de mestrado defendida no PPGCR/UFPB no artigo “*O professor do Ensino Religioso e as fases do ciclo de vida da sua carreira profissional*”. Em diálogo com Huberman (1992), a autora buscou compreender o processo de construção de identidade profissional dos docentes e se utilizou de entrevistas semiestruturadas para analisá-las.

Concluindo a segunda parte, a professora mestre Maria da Penha Silva, em seu artigo “*Projeto “A celebração da morte na cultura popular mexicana”: um relato de experiência em uma escola do município de João Pessoa/PB*”, apresenta a aplicabilidade deste projeto em sala de aula e viabiliza uma reflexão sobre as práticas pedagógicas dos docentes.

A terceira parte dessa obra, intitulada “*Espiritualidade, Religião e Literatura sagrada: novos objetos, novas abordagens*”, se volta para questões atuais do fenômeno religioso ligadas à área de espiritualidade e saúde, e também propõe uma releitura da literatura sagrada. Assim, amplia-se a discussão ao se pensar de forma diferenciada o fenômeno religioso a partir de estudos contemporâneos capazes de lançar novos olhares para a área de Ciências das Religiões.

O doutorando Laionel da Silva abre a discussão apresentando no artigo “*Psicologia humanista e espiritualidades: diálogos possíveis*” os possíveis diálogos entre a psicologia humanista e as espiritualidades, aproximando-se dos estudos humanistas de Ferdinand Röhre e Carl Rogers.

Em “*Meditação na escola: propostas para trabalhar o emocional e o espiritual em sala de aula*”, Renata Tatiane Silva e Danielle Ventura se voltam para os estudos de meditação na escola e trazem como pauta a importância de se trabalhar o emocional e o espiritual em sala de aula. Para tanto, estabelece-se um diálogo com a abordagem foucaultiana, que subsidia essa discussão, em diálogo com autores que trabalham de uma forma mais específica a temática meditação.

O professor mestre Harry Neto, em “*Saúde emocional: a felicidade através do consumismo*”, também apresenta uma discussão atual ao pensar na lógica consumista da sociedade e a noção de felicidade por ela compreendida. Assim, o artigo permite uma compreensão da pós-modernidade e o papel do consumismo na garantia da satisfação, a partir do exibicionismo social.

Finalizando o livro, em “*Lilith, símbolo da liberdade feminina*”, Daianne Melo e Katarine Laroche apresentam uma visão feminista da figura de Lilith, a partir de um estudo de sua representação na tradição judaica. A peculiaridade dessa abordagem está na possibilidade de se refletir como a visão patriarcal presente sedimenta a sociedade na atualidade.

Os organizadores

PARTE 1

HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E RELIGIÃO

ABORDAGENS REFLEXIVAS

IGREJA ROMANA, SANTO OFÍCIO E EDUCAÇÃO NO OCIDENTE: Conflitos e Interações no Medievo e no Império Português

Jamerson Marques da SILVA¹

Bartira Ferraz BARBOSA²

A MILENAR DISCIPLINA PEDAGÓGICA DA IGREJA

Ao longo dos séculos, a Igreja Romana, sobretudo quando gozava de maneira hegemônica de seus plenos poderes espirituais e temporais sobre todo o orbe cristão, sempre controlou, sob constante vigilância e intervenções, gerando uma plêiade de interações, empasses e conflitos, diversos setores da civilização.

Ora, esta Igreja sempre reclamou para si prerrogativas espirituais que pretextassem o direito de intervir, guiar e determinar, como alegada *mater et magistra* e *magistra magistrarum*, o comportamento, o *modus operandi*, *credendi et rationandi* – isto é: o modo de agir, crer e pensar – de diversos grupos, campos e conjunturas político-ideológicas da humanidade. Sua didática sempre fora efetivada sob dois signos, para citar Santo Agostinho, o da *virga* e do *baculus*, quer dizer: a vara rígida da disciplina e o cajado suave do pastoreio³, a justiça e a misericórdia

1 Licenciado e Mestrando em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisador com apoio da CAPES. Contato: Jamersonm34@gmail.com;

2 Professora do departamento de História da Universidade Federal de Pernambuco. Licenciada e bacharel em História pela Universidade Federal de Pernambuco (1987), com mestrado em História do Brasil Colonial pela mesma instituição (1991) e doutorado em História Econômica pela Universidade de São Paulo - USP (2004). Pós-doutoramento pela Universidade de Salamanca (2011-2012) e pela Universidade de Barcelona (2015-2016). Contato: Bartiraferraz@yahoo.com.br.

3 AGOSTINHO, Santo. Comentário aos Salmos (1-50). Ed. Paulus, col. Patrística, 3ª ed. 2011, pág. 217.

–*miser cordia et justitia* – lema da própria Inquisição Portuguesa. Também, séculos antes da instituição da Inquisição, o mesmo Agostinho escrevera sobre a Igreja: “*quibus honor debeat (..) quibus reverentia, quibus timor, (..) quibus disciplina, quibus obiurgatio, quibus supplicium, sedulo doces.*”⁴

Ora, ciosamente, a Igreja sempre vigiou há dois milênios a administração da educação, aferrada à sua acusada missão educativa, sempre pretendeu controlar os conteúdos e a instrução ao longo dos séculos de sua hegemonia a partir de seu juízo didático, pedagógico e de suas crenças, de maneira que em pleno séc. XX ela ainda arrogava para si o direito universal de educar catolicamente, punindo os desvios. Nas palavras de Pio XI, em 1929, a Igreja ainda tinha o direito inalienável “*pro tota vigilandi educatione, qualiscumque filiis suis, scilicet fidelibus, in institutis vel publicis vel privatis impertitur, non modo quod attinet ad religiosam doctrinam (..)*”⁵. Assim, a escola é, em sua natureza, “*subsidium ac fere complementum Ecclesiae*” de maneira que “*scholas Ecclesiae repugnare non posse, sed congruere oportere.*”⁶

É bem verdade que a Igreja ensinava e dispensava misericórdia e indulgência à quantos parecessem merecer, mas não tergiversava para a rígida disciplina, sobretudo para com seus próprios ministros, nem titubeava em aplicar as penas e proscricções que julgasse conveniente para preservar a integridade da doutrina e dos costumes (*fides et mores*).

A TUTELA EDUCACIONAL DA IGREJA

4 A Igreja “com solicitude ensina a quem (a) deve honra, a quem (a) reverência, a quem (a) teme (...) a quem (merece) advertência, a quem (merece) disciplina, a quem (merece) censura, a quem (merece) castigo (...)” (AGOSTINHO, *De moribus Ecclesiae catholicae*, lib. I, cap. 30). Tradução nossa.

5 “Além disso é direito inalienável da Igreja, e simultaneamente seu dever indispensável (*Est praeterea Ecclesiae et ius, quod abdicare, et officium, quod deserere nequit*) ‘vigiar por toda a educação de seus filhos, os fiéis, em qualquer instituição, quer pública quer particular, não somente no que atine a doutrina religiosa’ (...)” PIO XI, Encíclica *Divini Illius Magistri*, 1929, disponível no site do Vaticano (http://w2.vatican.va/content/pius-xi/la/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html, acessado em 22/06/2017). Tradução nossa.

6 “Auxílio e quase complemento da Igreja”; “as escolas não podem se opor a Igreja, mas convergir (acordar ou harmonizar) oportunamente à ela” (*Ibid. Ibidem*). Tradução nossa.

Do “santo expurgo” da Igreja, de sua disciplina e controle inveterados, não passara incólume e sem querelas nem a política, nem o direito secular, nem as instituições civis, atingindo, mesmo que obliquamente, até a economia (MARQUES, 1997, p. 393). Com sua hegemonia, a Igreja de Roma submeteu de reis e imperadores à seus próprios ministros, padres e bispos, até mesmo o alto clero (KNOWLES; AUBERT; ROGIER; OBOLENSKY, et al, 1983, p. 400) e as massas da grei, do afamado doutor das universidades medievais ao camponês iletrado.

Com efeito, não há equívoco em dizer que os setores educacionais, do simples letramento e catequese às formações nas doudas disciplinas acadêmicas, cuja gênese e medrança se dera, na civilização ocidental, junto às escolas das abadias e catedrais (WOODS, 2005; PIERRARD, 2010, p. 128), que a Igreja não tivera gravosa importância na formação educacional, compreendida em todos os sentidos, marcadamente no Ocidente, de maneira que podemos falar em “monopólio restritivo da Igreja nos campos da educação e da cultura” (MARCONDES, 2013, p. 105)

A Igreja administrara durante mais de um milênio e meio maior número de universidades e colégios de todo orbe, muitos gestados por ela mesma, seja através de suas congregações religiosas ou diretamente vinculadas à Sé Pontifícia. As universidades, sabem os historiadores, como menciona Gilson (1988, p. 355), foram fundadas na aurora da Escolástica Medieval pela Igreja hegemônica e sob ela floresceram, inclusive sob o patrocínio do próprio papado romano.

Ora, por este mesmo motivo substancial, constantemente veremos intervenções pontifícias na educação acadêmica ao longo de todo medievo. Gilson lembra que, por exemplo, “aos olhos de um Inocêncio III ou de um Gregório IX, as universidades representavam o meio mais eficaz de que dispunha a Igreja para a difusão da verdade no mundo inteiro” (Ibid., p. 357). Dado este gravoso papel da *Universitas* na educação e na vida intelectual do mundo cristão, não é de se estranhar que a Igreja cultivasse, ciosa, o monopólio sobre as universidades durantes

séculos e por isso mesmo nelas interviria largamente, nelas imiscuindo-se ciumenta, pretextando uma espécie de direito materno sobre a sua cria.

Com seu poder de patrocínio e controle das atividades educacionais, a Igreja balizara e se interpusera, de maneira determinante e reguladora, na produção intelectual do Medievo e da Idade Moderna, muitas vezes de maneira draconiana. Ela promovia o ensino do que julgasse cristãmente aceitável e ortodoxo, mesmo respeitante à produção intelectual não estritamente religiosa, dirimindo, proscurendo e até mesmo perseguindo os conteúdos suspeitos que apresentassem perigo à retidão das verdades cristãs e pudessem insuflar e ensinar práticas e crenças indesejadas, fazendo-as grassar na cristandade, sobretudo através daqueles incumbidos de ensinar, podendo inclusive obstar o exercício do poder hegemônico da Igreja, ameaçando suas prerrogativas e aluindo seus sustentáculos doutrinários.

TRAMAS (OU DRAMAS?) DE MESTRES SILENCIADOS (OU NÃO)

Deste feito, ela sempre inspecionou e fiscalizou todo produto intelectual e o ensino dele advindo, silenciando com penas canônicas pensadores, sobretudo os que lecionavam em seu nome em suas instituições educacionais ou nos púlpitos de seus templos. Dentre os exemplos mais conhecidos, Pedro Abelardo, afamado teólogo e filósofo do século XII, cuja docência e mestria em Lógica, ele mesmo escreve, se tornou universalmente conhecida⁷. Fundou uma escola, lecionara em Paris e se tornara um intelectual imensamente influente no pensamento de sua época. Tudo isto para ser condenado, sob insuflação de São Bernardo de Claraval, por muitas de suas proposições julgadas heréticas, por dois sínodos provinciais, tendo inclusive obras queimadas em público, terminando seus dias em silêncio monástico, proibido de ensinar (GILSON, 1988, p. 297; SANTIDRIÁN, 1998, p. 10).

⁷ Ver ABELARDO, Pedro. *Historia Calamitatum*.

Outro famoso em sua época, Amaury de Chartres, lecionou na universidade de Paris no século XIII, ensinou uma doutrina panteísta dentre outras proposições julgadas heréticas, para ver sua obra queimada junto a uma dezena de discípulos seus e ele mesmo ser silenciado sob torturas que o levaram a morte com a chancela de Inocêncio III e uma condenação póstuma do concílio IV de Latrão que terminou de silenciar discípulos seus que haviam sobrado (CHISHOLM, 1911, p. 376). O franciscano Roger Bacon, o *doctor mirabilis*, também do século XIII, professor de Teologia em Orfoxd e Paris, com seus estudos e experimentos astrológicos e alquímicos lograra a condenação de Clemente IV e de seus superiores que cassaram sua docência terminando seus dias no silêncio da clausura (SANTIDRIÁN, 1998, p. 52).

O italiano Pedro d'Abano, foi professor de Medicina em Pádua, foi acusado de ter negado em suas aulas uma série de verdades cristãs e, sob o agravante de praticar feitiçaria, morreu no século XIV numa das prisões da Inquisição (PREMUDA, 1970, p. 4).

Sorte parecida tiveram outros dois expoentes da filosofia do século XIV: Mestre Eckhart e Guilherme de Ockham. O primeiro lecionou nas universidades de Paris, Estrasburgo e Colônia; tanto seus sermões como suas aulas de cátedra levantaram suspeitas quanto a sua ortodoxia tendo então sua docência cassada e sendo silenciado por um processo canônico que só terminou depois de sua morte, cujo parecer póstumo era proscritivo e excomunicatório (GILSON, 1988, p. 521). Guilherme de Ockham, o *inceptor venerabilis*, considerado príncipe dos nominalistas, foi professor das Sagradas Escrituras e das Sentenças de Pedro Lombardo em Oxford, mas teve logo bom número de suas teses condenadas, perdeu a docência e passou o resto dos seus dias fugindo de João XXII (Ibid., p. 534; SANTIDRIÁN, 1998, p. 426).

O monge Martinho Lutero, expoente da Reforma Protestante, ensinou Teologia na Universidade de Wittenberg; pelas doutrinas que propagara e

constituíram as bases da fé protestante, foi excomungado por Leão X. Certamente, só escapara à mordada de ferro reservada aos hereges docentes porque conseguira o apoio de muitos príncipes alemães (KNOWLES, D; AUBERT, R; ROGIER, L; OBOLENSKY, et al, 1983, p. 44 – 104).

Antes disso, dois precursores da Reforma no século XIV, Jan Huss, professor de Filosofia em Praga e John Wycliffe, professor de Teologia em Oxford foram proibidos de lecionar. Exonerados da docência, tiveram suas obras queimadas e seus ensinamentos condenados por concílios e oficialmente proibidos nas universidades católicas. O primeiro, Jan Huss, sucumbiu às fogueiras da Inquisição, o segundo, Wycliffe, teve posteriormente os ossos queimados, unidos por proscrição decretada pelo Concílio de Constança (SANTIDRIÁN, 1998, p. 577).

O mesmo se pode dizer de Miguel Baio, professor de exegese bíblica em Louvaina, cujas teses foram censuradas no século XVI nas universidades católicas, destacadamente nas de Paris e Salamanca, tendo ele sido proibido de ensinar (JEDIN, 1972, p. 738) e Jânsenio, também professor em Louvaina, do início do século XVII, teve suas teses também proibidas pela Universidade de Sorbonne e por Inocêncio X em 1653, as suas teses trariam grandes problemas à Igreja na Europa do seiscentos, por isto Pierrard se refere à “grande maré do jansenismo” (2010, p. 198) que terminou em uma plêiade de excomunhões e proibições, em querelas intermináveis que adentraram o setecentos (p. 198-200)

Na tardia Inquisição espanhola do início do século XIX, o professor da escola de Valência, Cayetano Ripoll, tido como último sentenciado pelo Santo Ofício espanhol, foi condenado à pena capital, também pelo bispado de Valência, por interferir na educação de suas crianças, ensinando coisas contrárias aos dogmas católico (LÓPES e CASADO, 2013, p. 186). Sua execução, em plena segunda metade já do século XIX causara escândalo em toda Europa (Ibid., 2013, p. 188).

No fim do século XIX para o início do século XX, o Santo Ofício, sob Pio X, quando já não funcionava da maneira dos séculos pregressos, ainda cassou uma série de padres professores acadêmicos, como documenta Pierrard (2010, p. 254-257), pelas novas heresias chamadas “modernistas” combatidas, sobretudo, pela encíclica *Pascendi Dominici Gregis*.

Por exemplo, Ernesto Buonaiuti, professor de História do Cristianismo na universidade de Roma, fora excomungado em 1926 (p. 254), perdendo a docência eclesiástica. Alfred Loisy, professor de Hebraico e de Sagrada Escritura no Instituto Católico de Paris fora “privado de sua cátedra em 1893” (p. 256). Junto dele, Luís Duchesne perdia a cátedra de Teologia e Marcel Hébert, também por proposições heréticas, era expulso da direção da Escola Fenelón em Paris.

Citamos alguns exemplos notórios, à guisa de introdução, que formam um quadro contextual de precedentes que nos ajudam a aferir as intervenções da Igreja na educação formal e no exercício da docência ao longo dos séculos, balizando a produção intelectual e o ensino que dela emergia.

Com a criação dos tribunais da Inquisição, a Igreja corporificou, institucionalizou, potencializou e sistematizou canonicamente seus meios de controle social e ideológico. Sabe-se que o Santo Ofício perseguiu indivíduos, dentre clérigos e leigos, que ensinavam coisa diferente do que a Igreja postulava. Estes foram, muitas vezes, lentes de toda sorte de disciplinas sacras e seculares, muitos afamados, inclusive, mas isto rigorosamente não era impedimento à argúcia do Tribunal da Fé.

Em suma, é possível ver a inveterada censura eclesiástica nas escolas e universidades católicas, sobretudo na Europa durante séculos, privando de suas cátedras docentes suspeitos, serenando visivelmente em dois momentos divisores de águas: o ocaso da antiga Inquisição tradicional em 1821 e a reforma do que dela

restara em 1967, renomeada de *Congregatio pro doctrina fidei*, sob Paulo VI, na atmosfera do Vaticano II.

O SANTO OFÍCIO NAS INTERAÇÕES DA IGREJA COM A EDUCAÇÃO

Ora, parece óbvio que, durante os tempos áureos de sua vigência, a Igreja, através da sua Inquisição, interferira sobremaneira, metendo-se em diversos setores da sociedade. Talvez, de maneira intuitiva e consequente, parece que aceitamos sem muitos reservas, *a priori* e *a fortiori*, a afirmação de que a Inquisição teve papel gravoso também na História da Educação no Ocidente.

No entanto, se lançarmos ulteriormente um olhar para além desta obviedade *de per si* tropeçaremos, a despeito disto, na falta de demonstração e concatenação historiográfica cabal – é isto que nos propomos fazer – que permita investigar e asseverar que, de fato, a Igreja, através de seu Tribunal da Fé, exerceu, a seu tempo, influência sobre os métodos e conteúdos da docência e do ensino, balizando, de quaisquer maneiras, as práticas educacionais, reforçando, de maneira draconiana em seu discurso e atuação, os padrões de aceitabilidade pedagógica e conteudista para a boa instrução e educação, marcadamente, das sociedades do cinquecento, seiscento e setecento, do ensino básico ao nível acadêmico.

Em nossa abordagem, ao levantarmos um panorama de quase quatro séculos de gravosa interferência do Santo Ofício nos cenários da educação no Medievo e, destacadamente, no Império Português, quando falamos destas interposições, concebemo-las sob dois tipos: a intervenção *direta* na educação, de caráter efetivo, prático, policial, regulamentar, jurídico, processual, executivo e historiograficamente aferível, e a *indireta*, de cunho individual e coletivamente psicológico, coercitivo, cujas ondas geravam pressões, cautelas, receios e medos muito particulares, como o de um professor que vivesse se policiando para que, em aula, não se lhe escapasse nenhuma proposição que pudesse ser usada mais tarde contra ele ou até mesmo o

apreensivo projeto de um concluinte acadêmico que esperava atônito o parecer da censura inquisitorial ao seu trabalho de conclusão, dado que, sobretudo em Coimbra e Évora, por mais de dois séculos, as conclusões universitárias deviam passar por aprovação inquisitorial.

Há de se observar, também, outro processo em que o Santo Ofício adquire para si, progressivamente, jurisdição sob a educação católica, à medida que as ordens religiosas e dioceses praticamente perdem para o concurso da Inquisição o controle doutrinário sobre seus seminários e colégios. A Inquisição passará, efetivamente, a tutelar e fiscalizar os conteúdos do mundo católico. As instituições de ensino e formação cristã não ficariam de fora, muito menos os professores: que deveriam ser agentes e bastiões da ortodoxia.

CONFLITOS E PROCESSOS: TRAMA DE PROFESSORES, COLÉGIOS E UNIVERSIDADES

No dizer de Marcocci e Paiva, a Inquisição fora uma “*instituição poliédrica de vocação hegemônica que surtiu efeitos em todos os âmbitos*” da sociedade portuguesa e colonial (MARCOCCHI e PAIVA, 2013, p. 15). Ora, não se nos parece forçoso incluir na compreensão de “*todos os âmbitos*” os quadros concernentes a educação do Império Lusitano. Destarte, dizemos, *a fortiori*, que é evidente que a Igreja, através de suas regras canônicas ordinárias e extraordinárias, sobretudo através de sua Inquisição, exercera massivo e balizante controle nos campos da educação.

Por seu turno, eram geridos, determinados, esquadrihados e enquadrados por ela, sobretudo na Idade Média, dado que a educação ocidental fora, neste tempo, por ela gestada e fomentada, e na Idade Moderna. Sua pedagogia disciplinar, seja no ensino eclesiástico, catequético ou das ciências profanas, atravessou o ultramar e foi aplicada, às vezes desconsiderando as idiosincrasias das terras conquistadas, nas

colônias das monarquias católicas, com a rigidez da *Fides et Mores* e sob a égide do padroado.

Desde a instituição canônica da Inquisição em Portugal, até o seu ocaso quatro séculos depois, os tribunais processaram, e não raras vezes silenciaram até mesmo com a pena capital, milhares de docentes, fixando, alterando, amordaçando e enquadrando, não só os quadros atinentes à docência colegial e acadêmica, mas, intensa e proporcionalmente, à própria produção e aquisição intelectual das universidades como veículo educativo de propagação de ideias.

Esta constatação se deu, de maneira muito mais frequente e influente, no que concerne às universidades portuguesas, sobretudo as de Coimbra e Évora, e à uma série de colégios jesuíticos no reino. Sem embargo, disto também certamente não escapara sequer a tímida educação paroquial, de caráter local, privado e singelissimamente particular. Significa dizer que foram afetados, a seu modo, até o exercício do magistério dos curas das paróquias e dos pregadores, cujo trabalho de instruir fiéis em matéria de fé, moral, etc, pode ser considerado igualmente, sem esforços, sob claves educacionais e, também, por suas potencialidades, fora vigiado, se não pela *Sancta Inquisitio*, pela jurisdição episcopal.

Com o trabalho de Marcocci e Paiva *História da Inquisição Portuguesa* (2013), podemos evocar dezenas de casos em que se espraia o que nos propomos trazer a luz no enredo de quatro séculos de atuação do Santo Ofício lusitano.

Em 1537, um ano após a promulgação da *Cum ad nihil magis*, em que Paulo III autorizava a criação da Inquisição em Portugal, para citar já um caso, Álvaro Gomes, professor de Teologia em Paris, foi processado por ter ensinado proposições heterodoxas num sermão em Évora, sofreu censura, sendo reabilitado depois. Já em 1539, o antissemitismo inquisitorial perseguiu em Coimbra, professores de estirpe judaica, imputando-lhes o ensino de doutrinas duvidosas e erasmitas, e em Lisboa, professores que ensinavam coisas bíblicas em Hebraico.

Em 1547, ocorria uma ofensiva contra professores do Colégio de Artes de Coimbra, contra os lentes Diogo Teive, João da Costa, George Buchanan, Marciel de Gouveia e André de Gouveia, diretor do colégio (MARCOCCI e PAIVA, 2013, p. 79-81), por proposições próximas dos reformados, a Inquisição ainda teria problemas sucessivos com o Colégio gerando, na opinião de Marcocci e Paiva, verdadeiro “pânico que teve o condão de intensificar a perseguição inquisitorial” (p. 80) como também lembra Bethencourt (2000, p. 74). Em 1548, punia-se o padre Fernão de Oliveira, professor de Gramática, por proposições herética (MARCOCCI e PAIVA, 2013, p. 78)

Em 1561, o “distinto pregador” frei Valentim da Luz era processado por afirmações radicais (p. 82). Em 1577 um confrade de Frei Valentim, o reputado professor do Colégio de Nossa Senhora da Escada, o dominicano Simão da Luz, era processado por opinião herética (p. 88). Estes foram expoentes do movimento dos *alumbrados* que propunha renovação mística e espiritual da Igreja inclusive em seus modos de rezar. Contra eles, “a Inquisição os impediu usando as armas da repressão e da censura” (p. 85)

Em 1597, a Inquisição proibiu em todas as Universidades portuguesas a apresentação de teses de conclusão sem a sua censura prévia⁸ e os professores passavam a ser monitorados e vigiados, inclusive por vistoria de suas bibliotecas particulares (p. 96), praxes que duraram praticamente três séculos.

As possessões ultramarinas também não escapavam do rigor. Em 1596, a Inquisição de Goa intervinha numa série de Colégios como o de Vaipikotta (MARCOCCI e PAIVA, 2013, p. 125). Em 1619, o professor de Cânones, a mais alta cátedra da Universidade de Coimbra, Antônio Homem era processado e mais tarde pereceria na fogueira (p. 166-167). Com ele, fora réu também o professor de Matemática, André Avelar, também lente em Coimbra (Ibid.). Este caso deixaria

⁸ ANTT, Conselho Geral do Santo Ofício (CGSO), livro 95, doc. 55

toda Coimbra alvoroçada, gerando uma série de escândalos e motins estudantis (p. 169).

Neste tempo (1620-1630), a Inquisição interferiu na Universidade coimbrese para uma verdadeira limpeza de sangue judaico nos quadros de seus lentes e estudantes. Não só aqui, mas também na Universidade de Évora e, destacadamente, lembra Marcocci e Paiva, nos Colégios de Santa Cruz e de São Paulo em Coimbra (p. 173), bem como em vários outros setores da Igreja e do Estado (REGO, 2011, p. 66-68).

Em 1643, via-se a Inquisição em conflito com a Universidade de Évora e com seu professor de Teologia, Francisco Pinheiro. No mesmo ano também eram processados Pedro Brito, reitor do colégio do Espírito Santo; e Sebastião de Abreu, chanceler da Universidade (MARCOCCI e PAIVA, 2013, p. 184; 194-195).

Em 1649, era preso pela Inquisição ultramarina de Goa o capuchinho Ephraim de Nevers, professor do Colégio de São Tomé de Meliapor, sob acusação de questionar dogmas no exercício da docência e de ter traduzido as Escrituras para o vernáculo profano “para ensinar aos meninos”. Fora solto “após ter sido constrangido a uma profissão pública de Ortodoxia” (p. 232). “Em 1652 era novamente chamado à Inquisição Francisco Velasco de Gouveia, antigo lente da Universidade de Coimbra que havia sido condenado como judaizante em 1632, na onda que varreu a cidade com a prisão de Antônio Homem” (p. 187)

Somente no século XVIII que algumas instituições educacionais começaram a se livrar muito timidamente do jugo hegemônico do Santo Ofício através de, por exemplo, permissões régias e pontifícias, de ter livros proscritos pela Inquisição, uma vez que sua censura intervia constantemente, vasculhando obras proibidas nas bibliotecas de universidades, mosteiros, colégios e seminários (MARCOCCI e PAIVA, p. 94-95), controlando o abastecimento de livros nestes locais como ainda fazia, em pleno “século das luzes”, precisamente em 1759, no seminário de Coimbra.

Nenhuma novidade, no entanto, pois, em Coimbra, a censura inquisitorial, das bibliotecas às defesas e publicações de trabalhos de conclusão acadêmica (p. 158; 292), tornar-se-ia praxe durante mais de três séculos.

Pode-se encontrar, também, a intromissão do Santo Ofício, sobretudo, nas Universidades de Coimbra e Évora, bem como nos Colégios de São Pedro, São Paulo, Santa Cruz, Nossa Senhora da Escada, Espírito Santo, da Companhia de Jesus, dentre outros também presentes no trabalho de Marcocci e Paiva.

PARA ALÉM DOS CONFLITOS: o paradoxo da íntima colaboração

A Inquisição também não só entrevistou a contragosto das instituições, mas recebeu, reiterada e paradoxalmente, a colaboração das universidades, colégios e vários lentes e doutores. Provavelmente, as colaborações se davam no escopo de ascender cargos na rede operativa do Santo Ofício, como maneira de prestígio e “promoção social” como atentaram os trabalhos de Bruno Feitler (2007), Aldair Rodrigues (2012), Marcocci e Paiva (2013),

De fato, é verdade que muitos jovens estudantes de Cânones em Coimbra, por exemplo, almejavam concluir seus estudos para ingressar no prestigioso corpo institucional da Inquisição. Isto se constata uma vez que a “grande maioria dos ministros do Santo Ofício tratava-se de canonistas formados na Universidade de Coimbra” (MARCOCCI e PAIVA, 2013, p. 250), como também demonstrou Siqueira (2013; 2016). Destarte, a Inquisição transformar-se-á em um uma máquina ascensão, “uma instância legitimadora de promoção social” (p. 255). Eram as universidades que formavam pessoal para dirigir a Igreja e o Estado, observa José Maurício de Carvalho (2001, p. 96), considerando a agravos a interferência das competências inquisitoriais nas universidades e considerando o próprio Santo Ofício como corpo institucional da Igreja e da Monarquia, cria-se, então um campo de embate de forças, de colaborações e conflitos, amores e ódios.

Se por um lado a intervenção da Inquisição despertara insatisfações acadêmicas, engendrando uma série de conflitos e tensões com muitos docentes e estudantes acusados, processados e expulsos das universidades portuguesas por heresia, deísmo, etc, como lembra Marrach (2009, p. 64), com L. R. de Carvalho (1978), do outro lado temos uma instituição universitária colaboradora ativa da Inquisição, cuja intromissão determinante desta última até na lista de livros permitidos nas bibliotecas da Academia, ou nos acervos particulares dos professores que eram revistados, bem como os trabalhos de conclusão acadêmica que deviam passar pela moderação inquisitorial, todas estas coisas não estorvavam a cumplicidade entre a universidade e o Santo Ofício, pelo contrário, parece que, pelo ritmo eventual das relações, os acadêmicos já eram educados para preencher os quadros civis e eclesiásticos: a academia naturalizou em si mesma a Inquisição.

Em suma, em “muitos momentos decisivos em que a Inquisição buliu com interesses ou pessoas da Universidade, esta mostrou solidariedade e estreita ligação ao tribunal da Fé” (MAGALHÃES, 1997, p. 975). Sonia Siqueira nos mostra reiteradamente ao longo de seu extenso trabalho “O Momento da Inquisição” e de “A Inquisição Portuguesa” que todos os nomes que ocupavam altas patentes no Santo Ofício, por obrigação regimental, deviam ter formação acadêmica nas universidades portuguesas (SIQUEIRA, 2013; SIQUEIRA, 2016). No hall dos inquisidores, qualificadores, revedores, visitantes e de outros cargos elevados no corpo jurídico inquisitorial observa-se que não há, praticamente, um só que não tenha sido preparado para o ofício nas universidades, destacadamente Coimbra. Siqueira deixa-o bem claro ao longo de ambas obras citadas acima. Esta íntima procedência acadêmica dos altos escalões dos tribunais da fé é mais um fato inolvidável que testemunha a estreita comunhão da Inquisição Católica com a Educação em Portugal.

De fato, veremos clérigos, reitores e lentes das universidades e de muitos colégios portugueses não só a trabalho nos tribunais, mas pregando sermões nas missas e nos autos da Inquisição, escrevendo obras, tratados jurídicos e teológicos que dessem suporte ao Direito do Santo Ofício. Assim, o Júri da Fé ventilava a manutenção de sua legitimidade, perpetuando à sua existência. Para citar a cooperação de parte dos quadros educacionais, colegiais e acadêmicos, pode-se dizer, indutivamente, que a colaboração com a Inquisição ocorria, quer de maneira fatídica ou coagida, ou partir de intencionalidades, por obrigação de Fé que demonstrava *oboedientia ad Ecclesiam* e facilitava a vida nos cenários civis, políticos, estatais e eclesiásticos.

Faz-se mister entender que a instituição inquisitorial estava imersa numa sociedade cujo pensamento religioso e os métodos jurídicos, penais, etc não eram tão estratosféricamente díspares do comum ordinário civil histórico e social da época. Desta maneira, a Inquisição não é alguma coisa tão malignamente imposta, mas *sui temporis reflexus*, isto é: reflexo de seu tempo, compreendida “em seu mundo”, como quis Gonzaga dar título ao seu livro em 1993; como “expressão lógica dos preconceitos sociais que prevaleciam no seio da sociedade” e, provavelmente, não era “nem mais amada nem mais temida do que atualmente o é a polícia” (KAMEN, 1966, p. 377).

DINÂMICA DE CONTROLE, INTER(RELAÇÕES), INFLUENCIAS E CONFLITOS

No caso do Império português, fica evidente que a Inquisição, metendo-se nos colégios e universidades, gerou uma série conflituosa de transtornos a despeito dos quadros docentes e conseqüentemente educacionais. Na metrópole lusitana e em suas colônias, o ensino catequético, o ensino religioso no trato das disciplinas sacras, nos seminários impulsionados pela reforma tridentina e também o ensino secular, nas escolas de ler, escrever e contar, tornaram-se progressivamente

vigiados (MARCOCCI e PAIVA, 2013, p. 87), a censura do Santo Ofício fiscalizava os conteúdos e os métodos de ensino, a integridade, a ortodoxia, as publicações acadêmicas e o próprio comportamento dos professores, intervindo em vistorias até suas bibliotecas pessoais. Por seu crivo obrigatoriamente deviam passar os trabalhos de conclusões universitárias, não somente em matéria sagrada, mas também em matéria científica.

O Tribunal da Fé metia-se também na escolha de reitores e professores de colégios, seminários e faculdades, aprovando uns e destituindo outros, intervinha na administração interna, aparelhando colégios (MARCOCCI e PAIVA, 2013, p. 117), mesmo em quesitos meramente funcionais e administrativos, policiava a simples instrução religiosa dada pelos curas nas paróquias, a educação e doutrina cristã transmitida dos púlpitos, nos sermões e nas catequeses dos pregadores, controlava a educação, em sua potencialidade de difusão de ideias, até mesmo determinando quais livros poderiam ser admitidos nas bibliotecas da universidades, levando a cabo processos e julgamentos pelo simples caso de um padre traduzir os textos sagrados para ensinar.

A Inquisição assim, rigorosamente avessa às novidades e soluções alternativas, estimulava uma educação assente na decoração e memorização (p. 87), em métodos de ensino livresco (CARVALHO, 2001, p. 96), sem acesso direto às fontes, como as Sagradas Escrituras, geralmente apenas pela administração catequética e magisterial da Igreja. O mesmo ocorria nos seminários e nas universidades; estimulava-se a memorização das proposições teológicas da Fé, de fórmulas e sentenças canônicas, dos grandes doutores e padres da Igreja etc. O Santo Ofício parecia, por seu turno, ciosa de conservar estes modos tradicionais, tendo sob suspeição possíveis inovações pedagógicas.

A Inquisição não hesitava em cumprir seu papel de guardião da ortodoxia da fé e dos costumes e vira nas formas de educação, instrução e docência que permeavam

o orbe social em que estava imersa, latente potencialidade para difusão de opiniões heterodoxas heréticas. O Santo Ofício, mesmo que inconscientemente, sabia da potencialidade crítica e transformadora da educação; por isso, a censura eclesiástica esteve pronta para dispensar suas sanções, do mais brando *silêncio obsequioso*, à proibição perpétua de ensinar, da clausura forçada aos casos mais graves em que se entregava o herético penitente à ígnea pena capital.

Fazia-se, portanto, fundamental para a Inquisição da Igreja Romana, controlar a educação formal pelo motivo de os meios educacionais, potencialmente, se tornarem poderosos vetores da propaganda heterodoxa, afinal, era através da docência, que famosos professores, mestres e doutores arrebanhavam discípulos entre seus alunos e dilatavam opiniões que poderiam ameaçar a monolítica lisura das verdades da fé e a hegemonia do poder e do arbítrio eclesiástico.

Destarte, a Igreja, através, sobretudo, do poder que investira a seu Santo Ofício, preocupou-se sobremodo com as potencialidades heréticas da educação, da instrução, do ensino, da docência, da pedagogia, da didática, da produção intelectual. Igualmente sob atenção inquisitorial estavam os sermões, os púlpitos, os pregadores e a catequese ordinária. Fiscalizando e determinando uma série de aspectos substanciais de todos estes lugares potenciais da educação, com inveterado crivo disciplinar, a Igreja torna patente a sua densa influência balizadora ao longo de um recorte de quase um milênio de História da Educação no Ocidente.

REFERÊNCIAS

BETHENCOURT, Francisco. A Inquisição. In: AZEVEDO, Carlos Moreira. História Religiosa de Portugal. Lisboa: Círculo dos leitores, vol. 2, 2000;

CARVALHO, Laerte Ramos de. **Reformas Pombalinas da Instrução Pública**. Editora da Universidade de São Paulo, 1978;

CHISHOLM, Hugh. Amalric, of Bena. In **Encyclopaedia Britannica**. Vol. I. 11th ed. Cambridge University Press, 1911;

DIAS, José Sebastião da Silva. **Portugal e a Cultura Europeia** (sécs. XVI a XVIII), Ed. Biblos, vol. XXVIII, 1952;

FEITLER, Bruno. **Nas malhas da consciência**. Igreja e Inquisição no Brasil. São Paulo: Alameda: Phoebus, 2007;

FONSECA, Thaís Nívea de Lima. **Letras, Ofícios e Bons Costumes**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2009;

GILSON, Etienne. **História da Filosofia Cristã**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1988;

GONZAGA, João Bernardino. **A Inquisição em seu mundo**. São Paulo: Saraiva, 1993;

JEDIN, Hubert. **Manual de Historia de la Iglesia**, Vol. V. Reforma, Reforma Católica e Contrarreforma, Barcelona: Ed. Herder, 1972;

KAMEN, Henry. **A Inquisição na Espanha**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966;

KNOWLES, D; AUBERT. R; ROGIER, L; OBOLENSKY, D. **Nova História da Igreja**, vol. II, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1983;

LÓPES, Emilio La Parra; CASADO, María Ángeles. **La Inquisición en España: Agonía y abolición**. Madrid: Ed. Los Libros de la Catarata, 2013;

MAGALHÃES, Joaquim Romero. **A Universidade e a Inquisição**. In: História da Universidade em Portugal, Universidade de Coimbra, Fundação Calouste Gulberkian, vol. 1, t. 2, 1997;

MARCOCCI, Giuseppe e PAIVA, José Pedro. **História da Inquisição Portuguesa** (1539-1821). Coimbra: Ed. A Esfera dos Livros, 2013;

MARCONDES, Danilo. **Iniciação a História da Filosofia**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2013.

MARQUES, A. H. de Oliveira. **História de Portugal**. Vol. I. Lisboa: Ed. Presença, 1997;

MARRACH, Sônia, **Outras Histórias da Educação: Do Iluminismo a Industria Cultural**. São Paulo: Ed. UNESP, 2009;

PIERRARD, Pierre. **Nova História da Igreja**. São Paulo: Ed. Paulus, 2010;

PREMUDA, Loris. Abano, Pietro D'. In: **Dictionary of Scientific Biography**. Vol I, New York: Charles Scribner's Sons publishers, 1970;

REGO, João de Figueirôa. **A Honra alheia por um fio: os estatutos de limpeza de sangue nos espaços de expressão ibérica (sécs. XVI-XVIII)**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011;

RODRIGUES, Aldair Carlos. **Poder Eclesiástico e Inquisição no século VIII Luso-Brasileiro: agentes, carreiras e mecanismos de promoção social**. Tese (Doutorado em História), USP, São Paulo, 2012;

SANTIDRIÁN, Pedro R. **Breve Dicionário de Pensadores Cristãos**. Aparecida: Ed. Santuário, 2015;

SIQUEIRA, Sonia. **O Momento da Inquisição**. Ed. Universitária da UFPB, 2013.

_____. **A Inquisição Portuguesa**. Fonte Editorial, São Paulo, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Competência Docente na Perspectiva de Paulo Freire**. In: Revista de Educação AEC (UFRB) n. 143. Bahia: Abr/Jun. 2007;

WOODS, Thomas E. **How the Catholic Church built Western Civilization**. Washington: Regnery History Publishing, 2012;

ENTRE CARTAS E CRÔNICAS: os direcionamentos do Pe. Ibiapina para as suas Casas de Caridade

Danielle Ventura de Lima PINHEIRO¹

INTRODUÇÃO

Padre Ibiapina foi um missionário que atuou nas províncias da Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Ceará e Rio Grande do Norte, entre os anos de 1856 a 1883. Durante esse período, ele construiu, com a ajuda da população, açudes, hospitais, açudes, cemitérios e Casas de Caridade.

As Casas de Caridade davam assistência a meninas de zero a nove anos que aprendiam a ler, escrever, contar e cozer e que eram preparadas para o casamento. Mulheres da região, após cinco anos de dedicação a essas instituições, recebia um hábito e era nomeada como Irmã de Caridade pelo sacerdote (COMBLIN, 1993; ARAÚJO, 1996).

Como recurso para obter o controle sobre as Irmãs de Caridade, além das regras ditadas pelo Estatuto e pelas Máximas Morais², Pe. Ibiapina escreveu cartas orientando as Irmãs de Caridade sobre como agir mediante dificuldades e informando sobre possíveis transferências de órfãs ou Irmãs de Caridade de uma casa de caridade para outra.

A análise das cartas possibilita uma aproximação dos significados simbólicos e sociais associados ao sexo tão próprios ao estudo que se pauta no gênero como

1 Diretora pedagógica da Escola Municipal de Ensino Fundamental Zulmira de Novais. Vice-líder do grupo de pesquisa FIDELID. Doutora em Ciências das Religiões (PCR/PUC-GO) e Doutora em Educação (PPGE-UFPB). E-mail: daniellyventura@hotmail.com

2 Em Mariz (1997) é possível acessar o Estatuto das Casas de Caridade do Padre Ibiapina na íntegra. Em Comblin (1984) é possível ter acesso As Máximas Morais das Casas de Caridade do Padre Ibiapina.

categoria analítica (AGUIAR, 2007). Identifica-se nas cartas o que se espera do público feminino que recebia o hábito de Nossa Senhora do Carmo e aquilo que é considerado como atribuição “natural” ligada ao seu sexo.

A comunicação através de cartas aumentou consideravelmente no ano de 1876, momento de grande dificuldade por conta do início da grande seca e também da paralisia que impediu Pe. Ibiapina de percorrer suas vinte e duas Casas de Caridade. Assim, a comunicação a partir das cartas foi o único recurso encontrado por ele para sanar a distância.

MULHERES SOBREVIVENTES A SECA DE 1877: o que recomendavam as cartas do padre Ibiapina?

Considerando, a partir de Gadamer (2001), que as pessoas que escrevem cartas têm o intuito de convencer um indivíduo ou grupos de indivíduos de algo, pode-se perceber que Pe. Ibiapina buscava, a partir de suas cartas, convencer as Irmãs de Caridade de que deveriam orientar as mulheres do trabalho e as órfãs, puni-las quando necessário e ainda fazer com que elas o deixassem a par das necessidades financeiras das suas instituições, a fim de buscar meios para seu sustento.

Observando que o sacerdote passou os últimos anos de sua vida em Santa Fé, é notável como a provisão de alimentos quase sempre vinha dessa instituição, como pode ser observado em uma de suas cartas: “Recebi sua carta que He sempre de consolação por noticiarme a boa ordem na marcha da Caza, e que nada falta. Com tudo, de Sta Fé virá fava ou feijão para ajudar a essa Caza” (PE. IBIAPINA, Cajazeiras, nov. 1875).

As atividades de gênero industrial desenvolvidas nas Casas de Caridade, para ele, tinham um caráter fundamental. Por isso Pe. Ibiapina sempre estava atento ao seu bom funcionamento, pois garantia uma forma de contribuir com o sustento das Casas de Caridade. A observação minuciosa dos gêneros industriais utilizados

nas Casas de Caridade é constatada em uma de suas cartas, no momento em que Pe. Ibiapina informa: “A Caza de Souza prima pela agulha e principalmente pelas flores, por lá não se faz que as igualhe. Em letras mal e pior na ordem interior, Cajazeiras o mesmo, menos a excelência das flores” (PE. IBIAPINA, nov. 1875).

A tessitura de flores artificiais também era uma forma de garantir o sustento das Casas de Caridade. Padre Ibiapina examinava e observava as dificuldades e também aquilo que corria bem em suas instituições. Sua cautela pode ser vista ainda em uma de suas cartas, em que ele afirma: “Os tecidos estão bons, e eu aprecio o zelo das tecedeiras” (Pe. IBIAPINA, Sta. Fé, abr. 1875).

Além de buscar solucionar os problemas de suas instituições, Pe. Ibiapina, enquanto viajante itinerante na execução do seu trabalho missionário, também trazia algumas informações de onde ele estava. Em uma de suas cartas ele avisa:

Por cá vai tudo em paz e boa ordem. Está aberta a escola para as meninas de fora preparando hum bello hospital para os doentes da Caza, trabalha-se no grande assude do rossado; apanha-se gerimuns, e fava, e tudo vai em abastança, graças ao nosso adorável Bom Jesus e Maria Santissima (PE. IBIAPINA, Sta. Fé, set. 1875).

Unindo trabalho e oração, era constante no discurso de Pe. Ibiapina o relato de atividades nas suas instituições e a ligação de tais obras à graça de Jesus e de Maria. A busca de soluções para os problemas daquela sociedade estava unida à sua fé em Deus. Sua oração, portanto, não era estática e estava acompanhada de trabalho e luta diária. Educação, alimentação, saúde e saneamento básico eram preocupações ressaltadas pelos seus biógrafos e também em suas cartas, em seu Estatuto e suas Máximas Morais, como exposto nos itens anteriores.

A fé foi o consolo dado por ele às Irmãs de Caridade em momentos de dificuldades. A vida dos santos e de Jesus eram exemplos recorrentes em seu

discurso. Dentre todas as cartas, chama-nos a atenção uma delas, em que ele se despede dizendo:

Ads Minhas filhas O nosso Bom Jesus abra-se ao coração em seu divino amor, que a faça achar leves os trabalhos da vida, e sacrifícios, esperando do céu a recompensa, e desde mundo sofrimentos, lembrando-se do dito de Sta Thereza: sofrer, sofrer, e não gozar neste mundo esperando a desforra aos pés do trono de Jesus (PE. IBIAPINA, Sta. Fé, Set. 1875).

Observa-se que o tom messiânico de Pe. Ibiapina consolava as Irmãs de Caridade, havendo uma hermenêutica referente ao Reino que não é deste mundo, em uma evidente alusão a Jo 18,20. Assim, fundamentado em perícopes bíblicas, ele dizia para as Irmãs de Caridade que o sofrimento, o trabalho e o sacrifício seriam recompensados no céu. Com esse discurso, Pe. Ibiapina almejava garantir um bom desempenho das atividades das Irmãs de Caridade em suas instituições.

O seu discurso religioso era severo, pois suas críticas em relação ao desempenho das atividades nas Casas de Caridade eram incisivas. A severidade de Pe. Ibiapina em relação às órfãs desobedientes, além de ser perceptível no Estatuto e nas Máximas Morais, foi levada ao extremo em uma de suas Cartas, em que ele afirmou:

Então V. anime-se a levar a efeito a moralidade da caça arrancando estas raízes corrotas que estavam infeccionando tudo, castigue com jejum e chicote, para ver se no temor se corrigem e já que com amor nada se pode arranjar. Faça que se compenetrem o menos do desejo de salvação e se voltem para Deus que enquanto não estiverem nessa resolução vai tudo mal. Nada mais tema de q o pecado, evitando em si e nos outros (PE. IBIAPINA *apud* MARIZ, 1997, p. 309).

Nesse trecho, observa-se concretamente como as Irmãs Superiores de fato detinham a liderança das Casas de Caridade, sendo responsáveis por solucionar os desvios de conduta lá ocorridos. O chicote e o jejum mencionados como formas

de castigo confirmam aquilo que é narrado no Regulamento Interno edemonstram que, na prática, o rigor era ainda maior, já que Pe. Ibiapina pede no relato que sejam arrancadas de suas instituições as raízes corruptas que insistiam em desobedece-lo. É interessante destacar aqui, nas suas cartas, o seu contato direto com as Irmãs Superiores que estavam responsáveis pela direção de suas Casas de Caridade.

ACOMUNICAÇÃO DO PADRE IBIAPINA COM AS IRMÃS SUPERIORES: uma relação de submissão e reverência

A partir das cartas, observa-se ainda como a Superiora precisava demonstrar força nas Casas de Caridade. Isso se justifica por ela ser representante de Pe. Ibiapina na sua ausência, mesmo ele controlando tudo aquilo que ocorria em suas instituições por meio das cartas. Portanto, quando as Irmãs de Caridade não respondiam suas cartas ou descumpriam suas ordens, ele demonstrava grande insatisfação:

Irmã Superiora não deve enfraquecer as direções anteriores cumpra e faça cumprir-se a custa de todo sacrifício. Irmã Superiora como é que eu lhe mando q me mande os coiros e V. nem manda nem faz conta da minha carta, nada me responde a tal respeito? P.s bem eu tomo nota. Nada mais (PE. IBIAPINA *apud* MARIZ, 1997, p. 308).

A obediência e o silêncio das Irmãs de Caridade estavam unidos ao poder de retórica e de persuasão de Pe. Ibiapina. Suas cartas confirmam a necessidade da obediência que essas mulheres deveriam ter em relação às suas ordens, de modo que Pe. Ibiapina se mantinha atento aos pedidos de transferência:

Mandei dizer a D. Izabel, muito interessada que a beata entre nessa Caza, que pode entrar advirto-lhe que a aplique a trabalhos pezados; porque xeira-me a preguiça essa pretensão; contudo V. está ahi para vigiar, e fazer suas queixas a D. Izabel, quando a Beata não corresponde. Em huma Casa, pezada, e pobre, não se pode aumentar a carga dispendioza (PE. IBIAPINA, Sta. Fé, 1875).

A preguiça, referente às Máximas Morais, é tratada nas cartas como algo que precisava ser combatido. Com isso, percebe-se como as epístolas serviram de complemento às normas por ele instituídas, a fim de que de fato fossem cumpridas. Essa carta revela ainda, particularmente, que Pe. Ibiapina não era em tudo obedecido, já que há uma queixa por parte dele em relação à desobediência das mulheres.

O monitoramento de Pe. Ibiapina, portanto, era bastante rigoroso, e suas exigências precisavam ser cumpridas, pois, caso contrário, haveria duros castigos ou até mesmo expulsão das órfãs de suas instituições. O argumento religioso voltado para a doutrina católica deixa claro que não existia meio termo para Pe. Ibiapina, pois as pessoas eram boas ou más, cumpriam suas regras ou as desobedeciam.

A menção aos frutos bons e ruins remete o(a) leitor(a) a perícopes bíblicas como Mt 7, 15-20. Logo, há por parte de Pe. Ibiapina uma busca por mostrar continuamente a necessidade de separar as órfãs obedientes das desobedientes, ressaltando a dicotomia entre o bom e o mau comportamento. Além disso, o silêncio ressaltado em suas Máximas é também encontrado enfaticamente em suas cartas, pois, para ele, o barulho era a causa da desordem e também do mau desempenho no trabalho:

Uma carta de 23 de julho acusa os balancetes, extranha o pequeno resultado do trabalho, aconselha outros métodos e ofícios. Que a caça está decaindo; que abandone “esses serviçosinhos” e monte mais teares e roçados proibindo a converseira que é a causa desse atrazo de produção, etc (PE. IBIAPINA *apud* MARIZ, 1997, p. 309).

Na citação acima, verifica-se, tal como nas Máximas Morais, o silêncio exigido das órfãs por Pe. Ibiapina. O idealizador das Casas de Caridade sugeriu que fossem montados mais teares e roçados. Assim, ele se mantinha atento a todos os movimentos das Casas de Caridade, inclusive aos pequenos resultados obtidos pelas suas instituições, e buscava um meio de obter êxito sobre elas.

A ordem em suas instituições, enfatizada no Estatuto e nas Máximas Morais, e o incentivo ao trabalho incessante, também aparecem constantemente em suas cartas, inclusive como solução para os problemas nelas vivenciados. Isso é perceptível quando ele, em uma de suas cartas, afirma: “Ir. Superiora, o melhor meio de conservar as cazas de Caridade em ordem e bôa moral, he o trabalho constante. Não se deixe iludir, nem enganar por gente da caza e de fora” (PE. IBIAPINA *apud* MARIZ, 1997, p. 314).

A partir de suas cartas, Pe. Ibiapina orientava as Irmãs de Caridade a estarem atentas a qualquer desvio de conduta e argumentava com veemência que era preciso trabalhar para evitar maiores despesas nas Casas de Caridade.

Nesses documentos, observa-se como as regras determinadas por Pe. Ibiapina eram cumpridas ou descumpridas nas Casas de Caridade, conhecendo-se como elas eram aplicadas no interior das instituições de Pe. Ibiapina, as principais dificuldades e qual a sua reação diante do descumprimento de sua vontade.

No geral, as cartas informam as atividades que estavam sendo desenvolvidas na instituição em que ele estava e relatavam para as Irmãs de Caridade as funções que iam sendo ocupadas e as transferências realizadas, mediante a busca por aquilo que ele considerava como sendo boa ordem. Um fato constante observado nas cartas é que as Irmãs de Caridade mais rígidas eram convocadas a melhorar os locais que não estavam observando as suas determinações. Um exemplo disso está no trecho da seguinte carta:

Ninguém lhe pode impedir de ir a missa no Domingo, somente lhe recomendo muita vigilância sobre as Orphas inquietas para que não pareça que você não pode ou não sabe sustentar e dirigir o governo da Caza; e se alguma couza extraordinária aparecer, ‘mandarei para ahi Superiora que se faça temer’ e Você terá melhores filhas em outra Caza (PE. IBIAPINA, Sta. Fé, 1875).

A severidade das Irmãs era, na ótica de Pe. Ibiapina³, a solução para manter a ordem em suas instituições. Essa carta, especificamente, demonstra que as Casas que enfrentavam mais dificuldades precisavam de Irmãs ainda mais rigorosas; e aquelas que não conseguissem tal proeza deveriam ser trocadas, de modo que pudessem exercer sua função em um local mais tranquilo.

Em cada carta havia também menções à sua própria saúde, ora tranquilizando as Irmãs, ora demonstrando suas debilidades. Isso se dava sempre após as orientações às Irmãs de Caridade sobre as suas instituições.

A comunicação entre Pe. Ibiapina e as Irmãs de Caridade Superiores quase sempre teve um caráter amistoso, com exceção dos momentos de crise e quando elas omitiam informações sobre as Casas de Caridade. Assim, é explícita a busca pelo controle das instituições e pela naturalização das ordens. Bem e mal, certo e errado eram conceitos constantemente enfatizados em cada uma das cartas de Pe. Ibiapina.

BEATAS E BEATOS: um olhar para a tessitura das relações sociais no interior das casas de caridade

Analisando a relação entre as Irmãs de Caridade e beatas que residiam nas Casas de Caridade e os beatos⁴, considera-se que esta era alvo de grande preocupação de Pe. Ibiapina, que, como forma de remediá-la, orientava a Irmã Superiora a evitar

3 O caráter dualista existente na visão de Pe. Ibiapina não estava restrito às mulheres, mas se estendia aos beatos e a ele próprio. Essa visão radical pode ser comprovada quando, nas Crônicas das Casas de Caridade, lê-se que “ele disse que conhecia a face das pessoas que estavam em graça e as que estavam em pecado” (CRÔNICA *apud* HOORNAERT, 2006, p. 54).

4 A partir dessas reflexões, pode-se observar como, para Pe. Ibiapina, a mulher deveria ser obediente, silenciosa, orar a Deus, aprender a ler, a contar, a fazer prendas domésticas, realizar alguma atividade fabril para serem “boas esposas” ou “boas Irmãs de Caridade”. No caso das Irmãs de Caridade, Pe. Ibiapina exigia delas o cuidado na educação das órfãs, o silêncio, as constantes orações e o cuidado para não se envolver com alguns beatos que não eram, em sua visão, confiáveis. Percebe-se, portanto, a partir da categoria analítica de gênero, que Pe. Ibiapina tinha a responsabilidade de fazer dessas mulheres pessoas honradas que tinham medo de pecar. Padre Ibiapina era a figura sacerdotal que mais influenciou esse modelo de conduta feminina e masculina, fazendo com que, ao se tornarem Irmãs Superiores, as mulheres passassem a vestir um hábito preto e os homens pedissem esmolas, sem, necessariamente, terem que usar um tipo de roupa padronizado.

o contato, para ele pernicioso, com aqueles beatos que tinham um comportamento “duvidoso”. Contudo, ele alertava que havia aqueles que eram de sua confiança:

[...] Irmã Superiora, em segredo lhe digo, e ordeno, que fuja de toda comunicação com M^{el}.⁵Januato, trema a vista do perigo que há nessa comunicação. Vossê sabe que ele está viúvo, neste homem não ha que fiar, p.s é um inimigo que mata mais dipressa com atagos de outros com fogo e veneno. Por isso advirto-lhe com tempo, acautele-se com elle, proíba-lhe toda comunicação e por isso escrevi a elle agradecendo-lhe e o dispensando de esmolar e mandar esmolar, por isso já encarreguei ao Irmão J. e Rodrigues⁶ (PE. IBIAPINA, 18 jul. 1876, *apud* MARIZ, 1997, p.307).

Nessa carta, muitos elementos podem ser apontados em relação ao cuidado que a Irmã Superiora deveria ter ao manter contato com o Beato Manuel Januato. Há uma ordem estabelecida por Pe. Ibiapina, fundamentada em um discurso religioso, que mostra como a desobediência acarretaria no cometimento de pecado. Há, portanto, aquilo que Foucault (1988) denomina de dispositivo de aliança no momento em que se estabelece a fronteira entre aquilo que é ilícito e aquilo que é permitido.

A análise de tais relações de gênero e do dispositivo de aliança se faz necessária também por se observar que, ao se estudar as mulheres de maneira isolada, se perpetua o mito de uma esfera (SCOTT, 1990, p. 19). Logo, confirma-se como a análise das relações de gênero das Casas de Caridade presentes nas cartas é pertinente para a compreensão do contexto em questão.

Na carta acima, a fronteira do ilícito por parte de homens e mulheres é tão contundente que o pecado é comparado ao fogo, ao veneno e deve ser visto pela Irmã como aquilo que a faz tremer de medo perante o perigo.

5 No século XIX, o nome M^{el} está relacionado ao nome Manuel.

6 A carta foi retirada do livro de Mariz (1997), que transcreveu, na íntegra várias cartas de Pe. Ibiapina. Algumas abreviaturas podem ser identificadas, destaca-se aqui: Mel (Manuel), Je (José), p. (pois). As abreviações tratam-se de um modo de escrita utilizada no século XIX e foram facilmente identificadas mediante pesquisas paleográficas realizadas durante a graduação em História na UFPB.

Os verbos utilizados no pequeno trecho da carta em questão revelam o caráter imperativo da fala do missionário, quando ele ordena que ela se afaste de Manuel Januário, afirmando que ela deveria punir o viúvo de qualquer aproximação.

Além disso, observa-se uma transferência de responsabilidade, pois, como se vê na carta, o padre fala para a Superiora em segredo e exige providência. Isso acontece por ser a Irmã Superiora sua maior representante em suas instituições. Assim, as Irmãs de Caridade Superiores são ponderadas, porém totalmente sujeitas às suas determinações realizadas através de Cartas, do Estatuto e das Máximas Morais. Havia uma relação de intimidade entre eles. Isso se dava por se tratar de um tema que era tabu para a sociedade, ou seja, as intenções sexuais de um viúvo com uma religiosa (FOUCAULT, 1988).

O comportamento inadequado do viúvo revela ainda a perda de sua função nas instituições de caridade. Assim, comprova-se que mesmo o homem detendo acúmulo de capital simbólico perante a sociedade, devido às responsabilidades destinadas ao seu gênero, o descumprimento, de fato, o destituiu dos atributos considerados fundamentais para a representação de sua masculinidade (LE MOS, 2009).

Contudo, também é notório que a responsabilidade de resolver tal impasse é da Superiora, que deveria, inclusive, manter segredo na comunicação com o Pe. Ibiapina e se afastar do viúvo Manuel Januário.

A desobediência dos beatos às suas regras amargurava Pe. Ibiapina, pois de qualquer maneira revelava o não cumprimento da sua função provedora naturalizada como sendo própria do sexo masculino. Essa situação fazia com que os beatos fossem cada vez mais considerados como meros cadjuvantes de suas obras, uma vez que eram as Superiores as mulheres de sua total confiança. Exemplo desse sofrimento está na seguinte afirmativa:

Se em meu coração ainda entrasse a amargura e aflição por causa deste mundo, eu teria tido com o procedimento do Irmão Francisco para com essa Caza. Antes que me esqueça, Você recebeu uma segunda carta que lhe dirigi depois da que lhe mandei pela Superiora de Cabaçeras? Não receba direção nem imposição alguma do irmão Francisco, e sua comunicação com elle seja só para pedir-lhe o necessário, e receber o que pedir, e quando falte, me faça aviso, que remediarei e prompto, querendo Deus; portanto Você é quem dirige o portão e a Porteira, permitindo, se lhe convier, que as mães Orphãs visitem suas filhas no Domingo, marcando hora para isso (PE. IBIAPINA, Sta. Fé, dez. 1875).

Como se pode observar, similarmente à Carta anterior, não se sabe ao certo quais eram as práticas cometidas pelos beatos que desagradaram consideravelmente Pe. Ibiapina. Este não expressou claramente o que fez o Irmão Francisco que o incomodou tanto. Provavelmente, o seu silêncio está no fato de se tratar de um tema que, para ele, era tabu. Conforme Foucault (1988), essa atitude de não falar sobre temas-tabu era uma atitude comum no século XVIII. Contudo, esse autor alerta que os temas-tabu são perceptíveis ao se observar atentamente as entrelinhas do discurso.

Nessa carta, repete-se, portanto, o silêncio de Pe. Ibiapina em relação à ação do beato e à orientação para que a Irmã Superiora não obedecesse às ordens do beato e que seu diálogo se limitasse a pedir o necessário para o suprimento das instituições. Há, portanto, uma busca por responsabilizar totalmente as Superiores sobre os encaminhamentos das Casas de Caridade, o que reforça aquilo que já se viu no Estatuto, no Regulamento Interno e nas Máximas Morais e a domesticidade da função feminina.

A partir da análise das cartas e das crônicas, tem-se mais um recurso para se compreender o que significava ser um “homem honrado” e uma “mulher honrada” nesse período. De antemão, pode-se considerar que a honra e a virtude têm significados distintos para homens e para mulheres. “A mulher virtuosa foi

durante séculos a pura, a casta, ou a fiel ao marido, e, portanto, honrada. Neste sentido, a honra feminina estava longe de ser um privilégio de classe - como muitas vezes foi considerada para os homens” (ALGRANTI, 1993, p. 112). Essa análise é compreensível porque o conceito de gênero possibilita extrair da aparência da realidade dados que apontem essas várias relações integrantes da vida social de homens e de mulheres, numa ação-reação dialética. Dessa forma, transparecem essas várias relações, que se produzem e se reproduzem dissimuladas no discurso, porque, no discurso, os símbolos, imagens produzidas pela cultura, fixadas pelas normas sociais, perenizadas até as suas reproduções, são naturalizados e se transformam nos espelhos com os quais se moldam as identidades subjetivas (BANDEIRA, 2003).

Nesse contexto formador de identidades, havia, porém, aqueles em que Pe. Ibiapina confiava, permitindo, com isso, um contato mais direto com as religiosas. Logo, a desconfiança total no beato Januário foi sanada perante uma confiança no beato José Rodrigues. Isso deixa claro que nem todos, para Pe. Ibiapina, mereciam sua repreensão, mas, sim, os que se afastassem de suas normas.

Coadjuvantes no serviço das Casas de Caridade, os beatos ocupavam a função de provê-las, pedindo esmolas. Função própria do âmbito masculino em uma sociedade patriarcal. Concomitantemente, trazendo valores patriarcais no universo feminino, a educação doméstica era aquela voltada para o casamento e cabia às Irmãs de Caridade. Contudo, tais mulheres tinham um papel fundamental em suas instituições, diferentemente dos beatos, em que Pe. Ibiapina raramente depositava confiança. A padronização das roupas, por exemplo, existia apenas entre as Irmãs de Caridade, uma vez que só um dos irmãos tinha uma maneira peculiar de se vestir. Os beatos eram subdivididos entre aqueles recomendados por Pe. Ibiapina como homens dignos da confiança e aqueles que Pe. Ibiapina alertava não prestarem. Destaca-se entre os beatos admiradores das Irmãs marianas o beato Aurélio, por ser um de seus primeiros biógrafos, e também o beato Joaquim, que é comparado aos

demais como um dos poucos que possuem uma conduta diferenciada, conforme pode ser observado no trecho a seguir: “Senhorinha Orfan de Sta. Fé ficou Mestra de Letras em Souza, Felicidade Vice-Superiora, e S. Joaquim companheiro da superiora, que sairá a pedir esmola para sustentar a Caza, porque os beatos não prestam (Pe. Ibiapina, Cajazeiras, 12 nov. 1875).

Padre Ibiapina punia os beatos de maneira mais branda quando comparado ao modo como ele julgava as Irmãs de Caridade, pois, delas, era exigida uma conduta impecável e a não aproximação com beatos de comportamentos tidos como duvidosos. Assim, mesmo tendo uma ideia de qual era para ele o comportamento adequado a ser desempenhado pelos homens, pode-se fazer duas leituras: provavelmente, por medo de perder esses colaboradores, ele não lhes exigia uma conduta rígida ou não cobrava um comportamento dos beatos com a mesma veemência das Irmãs ou, então, pode-se dizer que os documentos que mostrariam suas exigências para com esses homens não foram encontrados.

Sobre a obediência de alguns beatos, percebe-se que aquele em quem Pe. Ibiapina tinha maior confiança era o beato Inácio, por ter sido ele o responsável por adquirir mantimentos no Rio de Janeiro em 1877, quando suas instituições mais precisaram. Sobre o Irmão Inácio, destaca-se o seguinte trecho em que Pe. Ibiapina afirma:

Encarrego o Irmão Inácio para pedir esmolas e promover o bem em sustentação das Santas Cazas de Caridade e Misericórdia. “ Convem saber que as Santas Cazas principalmente virão a estabelecer-se de 1862 para cá e o fim de sua instituição é receber orfãos pobres e desvalidas ; educadas nas prendas que deve saber uma mãe de família na sociedade, depois cazal-as e dotal-as conforme as circunstancias das Cazas (CARTA DE PE. IBIAPINA, 2 nov. 1877).

A forma como os beatos consideravam Pe. Ibiapina se assemelhava à visão das Irmãs de Caridade, vendo-o como santo. Isso pode ser observado na crônica do beato Aurélio, ao afirmar que:

Durante essa viagem de quarenta léguas que fiz só com meu Pai não podia deixar de contemplar com o meu coração comovido a meu Pai, meu amigo, meu benfeitor, sofrendo tanto, só para fazer bem a humanidade sem nenhum um interesse mundano, mas só por amor de seu amado Jesus a Quem ele sabe guardar no seu coração e para honra e glória do nosso Deus a Quem ele tanto sabe conhecer, amar e servir (BEATO AURÉLIO *apud* HOORNAERT, 2006, p. 25).

Os beatos que escreveram sobre a história de Pe. Ibiapina também tinham uma opinião formada sobre o papel das Irmãs de Caridade nas suas instituições. Isso pode ser observado em uma de suas crônicas, em que se observa a Irmã de Caridade como aquela que, “professa o amor de Deus e do próximo com Jesus à frente e por seu modelo, a quem querem amar com provas dolorosa e nunca interrompidas por descaso ou covardia” (HOORNAERT, 2006, p. 79). Assim, havia uma relação de respeito por parte dos beatos em relação às Irmãs de Caridade, e uma visão formada sobre o papel desempenhado por elas. Aqueles que fugiam dessa percepção e assediavam as Irmãs eram repreendidos por Pe. Ibiapina e dispensados de esmolar.

Todas as virtudes do Pe. Ibiapina destacadas pelo beato, dentre as quais ressalta-se a de ser uma pessoa sofrida e desprendida e que só fazia o bem por amor a Jesus, revelam que o pensamento dele sobre Pe. Ibiapina fundamenta a ideia de seus biógrafos que o veem como verdadeiro santo⁷.

É provável como o caráter controlador e persuasivo de Pe. Ibiapina passava despercebido da visão do seu admirador, que demonstrava só conseguir observar nele a figura paterna e santa. Esse comportamento justifica a forma como os beatos se dedicavam ardorosamente à obra de Pe. Ibiapina, esmolando e escrevendo sobre ele.

⁷ Em estudos anteriores, observou-se a construção de santidade de Pe. Ibiapina pelos seus primeiros biógrafos. Tomando como base Certeau (2007), compreende-se que a construção de um santo se dá a partir de biografia caracterizada por uma narrativa na qual se exploram elementos que constatem uma vida de bondade desde a infância, de um momento especial, como, por exemplo, em que ele escuta a voz de Deus e resolve atuar na missão e, por fim, de milagres e de exemplo a ser seguido (LIMA, 2009).

O beato destaca ainda que Pe. Ibiapina considerava as Irmãs de Caridade como pessoas frágeis, portanto, necessitadas de sua proteção, afirmando que ele as via como “ente fraco e digno de compaixão que não sabe manejar as armas da defesa” (BEATO AURÉLIO *apud* HOORNAERT, 2006, p. 80).

A partir dessa descrição, observa-se que Pe. Ibiapina sabia o quanto seu poder interferia no comportamento dessas mulheres, contribuindo com a superação da fragilidade das mesmas. Assim, Pe. Ibiapina considerava que a fragilidade e a incapacidade de manejar as “armas de defesa” faziam com que as mulheres necessitassem do controle masculino.

Conforme o beato, Pe. Ibiapina valorizava as Irmãs de Caridade que demonstravam um “bom comportamento”, repudiando aquelas que tinham um comportamento “inadequado”. Essa situação é perceptível quando o beato narra que Pe. Ibiapina, ao ser recebido na capital do Ceará, “reprovou a vaidade com que as mulheres se apresentáram ao missionário por trazerem vestidos endecentes de mangas curtas e decotadas” (BEATO AURÉLIO *apud* HOORNAERT, 2006, p. 81).

A visão feminina do beato é notória na maneira como ele relata o momento em que Pe. Ibiapina clamou contra o luxo e a vaidade das mulheres e “pedio que trouxessem as pontas dos vestidos, que em troca lhes daria uma bonita estampa de N. Senra. E disse: daqui estou vendo uma quem hoje hade trazer” (BEATO AURÉLIO *apud* HOORNAERT, 2006, p. 84).

Analisando ambos os trechos, observa-se, no discurso de Pe. Ibiapina e daquele que o reproduziu, a nítida presença de dois comportamentos da mulher. De acordo com sua perspectiva, tinha-se a pureza de Maria ou um comportamento que não agradava a Deus.

De fato, observa-se o contraponto entre santidade e impureza, entre mulher vaidosa e pecadora, tomando Maria como modelo de obediência e santidade. Por essa razão, as mulheres deveriam abrir mão de coisas materiais em troca de

algo considerado como santo. Assim, adquiriam santidade. Por isso, vê-se que os vestidos indecentes e a vaidade eram condenados por Pe. Ibiapina. Isso se encontra em narrativas do beato, em que Pe. Ibiapina convidava as moças a receberem a estampa de Nossa Senhora em troca da ponta de seus vestidos, deixando explícito um discurso dualista entre a figura da mulher obediente e da mulher desobediente.

Essa visão de Pe. Ibiapina como santo e da dicotomia existente entre boas e más mulheres estava presente também nos discursos das órfãs. As informações foram recolhidas a partir das Crônicas das Casas de Caridade e graças a uma entrevista realizada por Hoornaert (2006) com uma senhora de 104 anos que viveu até os treze anos na Casa de Caridade de Santa Fé. Ela se lembrou de uma canção que todas elas entoavam ao se dirigirem à missa junto ao Pe. Ibiapina (ANÔNIMA *apud* HOORNAERT, 2006, p. 33):

Meu Pai padre mestre
Vamos passear
O domingo é nosso
Venha ver suas filhas
Quem tanto protege a virgem Maria.

Essa cantoria lembrada pela órfã mostra uma relação de respeito ao Pe. Ibiapina, cuja figura é nitidamente paterna e, concomitantemente, uma devoção à Maria como mãe, já que ela era vista como protetora. Assim, nas relações de gênero, essas crianças tinham Pe. Ibiapina como referencial paterno e Maria, a mãe de Jesus, como referencial materno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas cartas, observa-se como a situação de vigilância vivenciada pelas Irmãs, órfãs e beatos⁸ reflete a criação de uma identidade própria do grupo⁹, com características peculiares e não apenas um conjunto de comportamentos existentes em instituições sociais que foram consolidando certas posturas consideradas corretas para se subordinarem os corpos.

A presente análise viabiliza a compreensão de cenas de um cotidiano marcado por uma relação de submissão entre as Irmãs de Caridade e o Padre Ibiapina e de uma visão de mundo predominantemente católica.

Para além disso, as cartas são reveladoras do contexto histórico da época e permite uma percepção dos desafios enfrentados pelos sacerdotes, Irmãs de Caridade e órfãs. Assim, pode-se observar os abalos causados pela seca que assolou a região e as estratégias de sobrevivência do Padre Ibiapina.

Enfim, as cartas são capazes de trazer a tessitura das relações sociais, apresentar o contexto histórico atentando para a situação econômica da época, bem

8 Padre Ibiapina, em uma reflexão interior, descreve o seu pensamento em relação a como ele deveria se portar. Nessa reflexão, ele se repreende por cair em tentação e por não ser totalmente santo. A visão dualista que ele tinha para com os beatos e as Irmãs de Caridade era, portanto, extensiva a si mesmo, enquanto sacerdote, e estava pautada nos valores morais e religiosos do contexto em que ele estava inserido. A referida carta foi escrita por Pe. Ibiapina, no dia 2 de novembro de 1877, na Casa de Caridade Santa Fé, atual cidade de Arara (PB), em que ele revela todo o seu sofrimento interior por causa da seca que assolava a região e por se sentir como um simples pecador.

9 As identidades nunca se firmam de maneira isolada, mas de uma forma dialética de sujeição e de dominação (LEMOS, 2012). Considerando o contexto sociocultural como aquele que determina os valores introduzidos no grupo de Pe. Ibiapina, observa-se que, no ensino das órfãs, estava presente a educação religiosa, o ensinamento das prendas domésticas, o estudo das primeiras letras, de contar e de alguma atividade fabril, chegando-se, portanto, a uma noção do comportamento almejado por ele para essas futuras esposas ou Irmãs de Caridade. Os castigos empregados àquelas que desobedecessem a esse ritmo demonstram, por sua vez, a necessidade de Pe. Ibiapina de corrigir aquelas que tentassem fugir de suas instruções e que fossem taxadas como indisciplinadas. Nesse contexto, tratando-se de uma sociedade fundamentada em princípios patriarcais, constata-se como o androcentrismo referenciado por Bourdieu (2009) embasa as práticas desses homens e mulheres envolvidos em esquemas de pensamento que passam a ser estabelecidos como verdade inquestionável pelo senso comum.

como permite observar como a fé católica era sedimentada no interior das Casas de Caridade.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcio Mucedula A construção das hierarquias sociais: classe, raça, gênero e etnicidade. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, ano 20, n. 36/37, p. 83-88, 2007.

ALGRANTI, Leila Mezan. **Honradas e devotas**: mulheres da colônia. Condição Feminina nos conventos e recolhimentos do Sudeste do Brasil, 1750-1822. São Paulo: J. Olympio, 1993.

ARAÚJO, Francisco Sadoc. **Padre Ibiapina**: peregrino da caridade. São Paulo: Paulinas, 1996.

BANDEIRA, Andréa. **As Beatas de Ibiapina**: do mito à narrativa história: uma análise histórica usando a Abordagem de Gênero sobre o papel feminino nas Casas de Caridade do Padre Ibiapina (1860 – 1883). Dissertação. Recife: UFPE, 2003

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

CARTA de José Antonio de Maria Ibiapina em 12 de novembro de 1875 em Cajazeiras para uma de suas Irmãs de Caridade [onde ele faz recomendações sobre o andamento das Casas de Caridade]. Arquivo de Santa Fé.

CARTA José Antonio de Maria Ibiapina em 18 de julho de 1876. In: MARIZ, Celso. **Ibiapina**, um apóstolo do nordeste. 2. ed. João Pessoa: Universitária; Ed; da UFPB, 1997.

CARTA José Antonio de Maria Ibiapina, em 2 de novembro de 1877. Santa Fé(PB) para o público em geral. Arquivo de Santa Fé. [Trata-se de um relato sobre a seca de 1877].

CARTA de José Antonio de Maria Ibiapina em 12 de dezembro de 1877. Arquivo de Santa Fé. Para o público em geral Arquivo de Santa Fé. [Trata-se de um relato dramático sobre a seca de 1877].

CARTA da Veneranda Maria Ibiapina, em 16 de dezembro de 1879. Villa de Cabaçeiros (PB) para o presidente da província José Rodrigues [pedindo mantimentos para instituição]. Arquivo Público da Paraíba. Pereira.

CARTA da Veneranda Maria Ibiapina em 4 de março de 1879. Villa de Cabaçeras (PB) para o presidente da província José Rodrigues Pereira [agradecendo pelos mantimentos para instituição]. Arquivo Público da Paraíba.

CERTEAU, Michel. **A escrita da história**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

COMBLIN, José. **Instruções espirituais de Pe. Ibiapina**. São Paulo: Paulinas, 1984.

COMBLIN, José. **Padre Ibiapina**. São Paulo: Paulinas, 1993.

HOONAERT, E. **Crônicas das Casas de Caridade**, Fundadas pelo Padre Ibiapina. São Paulo: Loyola, 2006.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber I**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: história das violências nas prisões**. Tradução de Raquel Ramallete. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II: complemento e índices**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2001.

LEMOS, Fernanda. **Religião e masculinidade**. Santo André: Fortune, 2009

LEMOS, Carolina Telles. *Religião e gênero: a intimidade entre o peso da tradição e a autonomia do indivíduo*. In: _____. **Religião e (re)significação da Intimidade**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

LIMA, Danielle Ventura Bandeira de. **A caridade segundo Ibiapina: história e Imaginário em Santa Fé**. Dissertação (Mestrado em Ciências das Religiões) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

LIMA, Danielle Ventura Bandeira de. **Devoção e Santidade nas Casas de Caridade: a idealização mariana do Padre Ibiapina**. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Ciências da Religião) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia – GO, 2014.

MARIZ, Celso. **Ibiapina, um apóstolo do Nordeste**. 2. ed. João Pessoa: Universitária; Ed. da UFPB, 1997.

SCOTT, Joan W. **Gênero: uma categoria de análise histórica**. Tradução de G Lopes Lobo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.16, p. 5-22, jul./dez. 1999.

NOTÍCIAS DAS IRMÃS LOURDINAS A MADRE PROVINCIAL: um relato sobre a fundação do Colégio Lourdinias na Parahyba do Norte (1939-1943)¹

Danielle Ventura de Lima PINHEIRO

Universidade Federal da Paraíba

INTRODUÇÃO

O Relato da Fundação do Colégio de N. Sra. de Lourdes João Pessoa - Parahyba do Norte(1943)² é uma fonte de cunho fundamental para a presente pesquisa, pois traz uma descrição de como as Irmãs Lourdinias chegaram à Parahyba do Norte, apresentando detalhadamente as ocorrências dos três primeiros anos em que elas se mantiveram aqui. Nesse relato, se consegue contemplar algumas particularidades desta instituição, ou seja, as situações de confronto com o poder local e o apoio das famílias tradicionais de João Pessoa. Sua relevância está na compreensão de que “A origem de cada instituição escolar, quando decifrada, costuma nos oferecer várias surpresas” (SANFELICE, 2006, p.23).

No Relato não consta a informação sobre qual Irmã foi responsável pela sua tradução. Em formato de viagem, ele é escrito por Madre Maria Evangelina, Irmã Maria Inês, Irmã Maria José da Eucaristia, Irmã Ana Maria do Sagrado Coração, Irmã Maria da Paz e Irmã Maria das Neves, ou seja, pelas religiosas que chegaram à Parahyba do Norte no ano de 1939 e direcionado à Madre Provincial.

¹ Excerto da tese de doutorado revisado e ampliado da autora, defendida no ano de 2018 pelo PPGE/UFPB.

² O Relato apresenta diversos depoimentos sobre a chegada das Irmãs Lourdinias em João Pessoa entre os anos de 1940 a 1943 e que relatam o quadro de instabilidade política deste período.

Cartas, depoimentos ilustram o Relato que tem o desejo implícito de destacar seus êxitos e a vocação religiosa em cada frase que se colocava. A riqueza de detalhes demonstra que os registros eram feitos diariamente, a fim de que as informações não fossem esquecidas.

O Relato de Fundação contém quarenta páginas e está subdividido em alguns títulos curtos da seguinte forma: Introdução (p.1), As preparações (p.1), Quem irá? (p.2), A partida - A viagem (p.2-3), Chegada (p.3-4); Em casa (p. 4), Os benfeitores (p.4-5), Abertura das classes (p.5-6), Semana Santa na Paraíba (p.6), Primeira visita de Dom Moisés (p.6), Duas primeiras pedras (p.6-7), Ata do lançamento da 1ª pedra (p.7), O dia seguinte (p.7), Deixemos ribombar a tormenta (p.8), As coisas vão melhorar (p.8), Deixemos aos cuidados de Jesus(p.8), A segunda primeira pedra (p.9), Ata de posse (p.9), Três fotos pitorescas (p.9-10), Tudo vai terminar bem (p.10), Vejamos o que aconteceu (p.10), Novas interrupções do trabalho (p.10-11), Tudo a Jesus - Hóstia por Maria Imaculada (p.11-13), No palácio e na prefeitura (p.13-14), O eclipse (p.14), Antes das férias (p.14), As premissas da fundação (p.15), A primeira festa de nossa superiora na Paraíba (p.15), Um novo regime (1941) (p. 15-16), A visita do Senhor Interventor (p.16-17), O Retiro (p.17-18), Uma visita “imaginária” ao Colégio das Lourdinias (p.18-20), O desfile - A festa de Deus (p.20), A mudança (p.20), O grande dia (p.20-21), A benção do Santíssimo (p.22), Ainda no mesmo dia (p.22), O colégio protestante (p.22-23), A primeira Comunhão (p.23), O Sr. Ruy Carneiro veio visitar o novo Colégio (p.23-24), A festa do alumínio (p.24), Cura pela homeopatia (p.24-25), Pelas missões (p.25), A festa do capelão (p.25), São Francisco reviveu no século XX (p.26), Conversação (p.26), Adeus! (p.27), De dezembro de 1941 a fevereiro de 1942 (p.27), Feliz natal (p. 27-28), O ponto de interrogação (p.28), Os planos de Deus não são sempre iguais aos dos homens (p.28-29); 1942 A volta de Nossa Madre Evangelina (p.29), Uma carta recreativa (29-30), Segundo dia de viagem, Terceiro dia de viagem, dia 02 de fevereiro, dia 04

de fevereiro, O Colégio (p.32-33), A implantação das estações do caminho na Cruz na Nossa Capela, A confiança é recompensada, O retiro das Noelistas (p.34-35), Entronização do Sagrado Coração (p.35), Visitantes noturnos (p.35-36), A questão do terreno (.36-37), Tudo a Jesus - Hóstia por Maria Imaculada. Grande Retiro de 1942 (p.38), Votos perpétuos (p.39), Um sonho que se tornou realidade (p.39-40), Um presente (p.40), O corpo docente do Ginásio (p.40-42).

Cada item desse Relato de Fundação segue uma narrativa descritiva de forma romanceada, sobre o passado da instituição, que requer um olhar apurado sobre a intencionalidade das autoras e também sobre as entrelinhas do discurso. Para tanto, todos os trechos aqui selecionados apresentam a história dos três primeiros anos dessa instituição e terão o diálogo contínuo com teóricos que trabalham com análise de discurso e também com o Relato como fonte.

Das páginas um a quatro, constata-se um relato introdutório que informa sobre a partida do Rio de Janeiro até a chegada em João Pessoa das primeiras freiras que começam as primeiras articulações políticas para a vinda definitiva das religiosas e, em seguida, narra a organização da ida definitiva das Irmãs escolhidas para adentrar o solo paraibano até a sua chegada no primeiro prédio em que as freiras se instalaram. Das páginas quatro a nove, reconhece-se um desejo de apresentar os benfeitores, a abertura de classes, a visita de Dom Moisés e o lançamento das pedras fundamentais. Um marco para as Irmãs foi a saída de Argemiro de Figueiredo como interventor, pois este demonstrava apoio à instituição; nas páginas onze a catorze, as freiras narram sobre a mobilização dos pais para resolver tal situação, a troca de mensagens com Rui Carneiro, então interventor. Das páginas catorze a vinte, se descreve a organização do primeiro prédio, a chegada de Nanete diretamente do Convento de Mangueira, o retiro espiritual e o aumento do número de alunos e a conseqüente impossibilidade de permanecer no mesmo local. Das páginas vinte a vinte e cinco, narra-se desde a mudança para o novo prédio, a visita de Ruy

Carneiro, pequenas histórias do cotidiano e as festas diversas desse contexto. Das páginas vinte e quatro a vinte e nove, apresentam-se as dificuldades de estabilização da instituição, a ida da Madre Evangelina ao Rio de Janeiro. Das páginas vinte e nove a trinta e dois, segue nova narrativa de viagem que apresenta o retorno da Madre com mais três Irmãs e cada detalhe destes momentos vivenciados no navio até chegarem ao Colégio. Entre as páginas trinta e três a trinta e seis, são visíveis cenas do contexto educacional e religioso, como as aulas de canto e também o retiro das Irmãs Noelistas. Das páginas trinta e sete a quarenta, tem-se a transcrição de telegramas de Ruy Carneiro, de seu assessor Dr. Paulo Lyra, voltados para a doação do terreno à instituição e todo o processo burocrático. Das páginas quarenta a quarenta e dois, há uma narrativa focada na implementação do Curso Ginásial no Colégio Lourdinias.

Privilegiou-se aqui trechos do Relato voltados para a relação das freiras entre si e com as lideranças sacerdotais por revelarem uma visão de mundo católica pautada na submissão feminina e no cotidiano das freiras ao adentrarem a atual cidade de João Pessoa. Dialogou-se com autores da História da Educação que subsidiaram a discussão e contribuirão na compreensão das relações sociais ali estabelecidas.

O QUE DIZIAM ELAS: as falas das religiosas no relato de fundação

Marcados pela fé mariana e por dificuldades preeminentes de estabilização na capital paraibana, os relatos, de autoria das Irmãs que vieram do Rio de Janeiro para capital paraibana, evidenciam as relações sociais, educacionais, políticas e a religiosidade como pontos fundamentais para que a instituição se firmasse na localidade.

O caráter tradicional da instituição e as regras próprias da tradição católica e das leis vigentes terão lugar de destaque nesta pesquisa, no intuito de trazer mais

elementos que contribuam com a história da educação e que revelem o modelo educacional destinado ao grupo social em questão.

A própria estrutura do Relato, ou seja, a narrativa dos detalhes da chegada de Petrópolis à Parahyba do Norte e de como funcionava a instituição, tomando como base a visão de Certeau (1998), é fundamental para se ter uma noção da visão do espaço escolar pelas Irmãs que assinam o documento. A visita imaginária a cada detalhe da instituição escolar traz a noção particular do espaço de quem relata, a visão idealizada própria de uma mulher que funda um determinado local e que o analisa a partir de seus laços identitários particulares. Isso ocorre porque:

Os relatos efetuam, portanto, um trabalho que, incessantemente, transforma lugares em espaços ou espaços em lugares. Organizam também os jogos das relações mutáveis que uns mantêm com os outros (CERTEAU, 1998, p.203).

Este relato refletido sem arcabouço teórico apenas parece um amontoado de datas e notas com exaltações a famílias pessoenses e aos políticos que contribuíram para a sua fundação, mas, percebendo as relações micropolíticas, ele muda radicalmente de sentido. Daí a necessidade de um sólido aparato teórico para dialogar com as fontes disponibilizadas. De antemão,

[...] podemos dizer que se produz um trabalho historiográfico das Instituições Escolares para interpretar o sentido daquilo que elas formaram, educaram, instruíram, criaram e fundaram, enfim, o sentido da sua identidade e da sua singularidade (SANFELICE, 2006, p. 24).

O fato de a fala das freiras ser destinada à Madre Provincial dá uma ideia daquilo que elas buscam transmitir para a sua maior liderança, pois buscam discutir/expor os aspectos positivos do seu cotidiano e as dificuldades vencidas.

Além disso, é nítido no Relatório a liderança das freiras e as características que satisfazem aos clientes da instituição, pois:

O público de uma instituição escolar traz para dentro dela uma certa cultura e um conjunto de valores que podem estar muito próximos ou muito distantes da cultura escolar oficial. Isto faz com que os desafios pedagógicos de cada instituição sejam únicos, o que interfere profundamente no projeto pedagógico de cada unidade escolar (SANFELICE, 2006, p.23).

O conjunto de valores e a cultura do grupo em questão são notórias no Relato, cujas minúcias descritivas permitem que se compreendam as particularidades desta instituição e o fato de ela ser exclusivamente voltada para o público feminino até os anos 90.

São identificáveis também as relações de subordinação das freiras em relação aos padres e o sentimento de identidade feminina e religiosa entre elas. Supõe-se que essa visão de mundo seja depois sedimentada no comportamento das crianças que lá estudaram. No que diz respeito a essa submissão, pode-se considerar que “a identidade nunca se firma isoladamente, porém, se dá de uma forma dialética de sujeição e de dominação” (LEMOS, 2012, p. 25).

É preciso refletir ainda sobre a interação entre freiras e capelão, alunas e freiras, alunas e capelão, de modo que se possa compreender como o modelo educacional é capaz de contribuir na sedimentação da visão do significado do ser mulher e do ser homem em uma sociedade patriarcal.

A devoção à Maria e a ênfase em Jesus eucarístico, sentimentos próprios das congregações marianas, se fazem presentes nos discursos das Irmãs e movem o *ethos* e a visão de mundo das religiosas. Compreende-se aqui o *ethos* de um povo como o “tom, o caráter e a qualidade da sua vida, seu estilo e disposições morais e estéticos, e a visão de mundo como o quadro que fazem do que são as coisas na sua simples atualidade, suas ideias mais abrangentes sobre ordem” (GEERTZ, 2008, p.66-67). Na apresentação do documento em questão constatam-se elementos da visão de mundo e do *ethos* do grupo em questão que são internalizados pelas religiosas:

Dignai-nos, amável Mãe, ó Nossa Senhora de Lourdes, derramar vossas bênçãos sobre a obra que haveis iniciado. Que este “grão de mostarda”, semeado por vossas mãos virginais, germine, cresça, torne-se uma grande árvore, onde virão se refugiar os pássaros de céu, as almas bem-amadas de vosso Jesus! (LOURDES, 1943, p.1).

O pequeno trecho é preconizador não apenas da devoção à Nossa Senhora de Lourdes e à Jesus Cristo, ele traz uma primeira apropriação bíblica ao se referir à fé como grão de mostarda, presente em Lc. 17, 5-6.

Aparece ainda no pequeno trecho, de forma indireta, os dogmas marianos³, que veem na pureza virginal de Maria um sinal de ausência de pecado e capacidade por interceder pelas freiras, unidos ao sentido da fé, mesmo pequena como um grão de mostarda, sendo capaz de fazer obras milagrosas com a devoção à Maria. Lógica própria deste e de outros grupos sociais de cunho religioso. A narrativa sobre a embarcação das freiras rumo à Parahyba do Norte diz:

A querida irmã Catarina agitava seu lenço branco... dizia-se que ela queria enviar toda a sua alma à Paraíba. Bem depressa, já não se distinguiu mais do que silhuetas escuras e, por um instinto natural de criança que tem medo, nós nos voltamos para nossa mãe do Céu: “*Ave, Maris Stella!*” (Salve, Estrela do Mar!) (LOURDES, 1943, p.2)

Reconhece-se que além da fé mariana, que levam as religiosas a orar para acalantar o medo do mar, há uma demonstração de identidade⁴ entre as freiras que sofrem por não estarem indo à Paraíba junto com as que partiram. É por isso,

3 O dogma mariano de *Theotokos* surgiu no Concílio de Éfeso em 431 e afirma que Maria é a mãe de Deus; O dogma sobre a virgindade perpétua de Maria surgiu no *Concílio de Constantinopla (563)*, sendo reforçado no *Concílio Lateranense (1179)*; O dogma da Imaculada Conceição, derivado da Bula *Ineffabilis Deus*, foi criado, em 1854, pelo Papa Pio IX, e teve influência oriental por reforçar a ideia de pureza de Maria. O dogma referente à *Assunção de Maria aos céus*, datado de 1950, fez parte da constituição apostólica do papa Pio XII; acredita-se que Maria não teve uma morte comum, reforçando ainda mais a ideia de que ela não teve pecado (LIMA, 2014).

4 As identidades não se firmam de maneira isolada, mas de uma forma dialética de sujeição e de dominação (LE MOS, 2012).

provavelmente, que se afirma que Irmã Catarina enviaria toda a sua alma para o local onde estavam sendo direcionadas as demais. Entende-se aqui que:

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2000, p.75)

Há, como em outros grupos religiosos, uma notória solidariedade entre as freiras e um sentimento de pertencimento à congregação religiosa em questão por professarem os mesmos princípios religiosos e terem o mesmo entendimento do significado da evangelização a partir da educação. Isso demonstra como, de fato, o registro diário da viagem contém “mais do que informações, sensações provocadas pelo que se via” (PIMENTEL, 2001, p.93)

A raça, a religião, a língua e a história são elementos de coesão e de solidariedade que constituem o significado de uma identidade étnica (OLIVEIRA, 2012). A religião tem um lugar especial por se tratar de um sistema gerador de sociabilidade, de coesão e de comunidade (OLIVEIRA, 2012). Entre as Irmãs, há uma relação que vai além da religião, pois todas fazem parte de um grupo restrito, por seguirem os mesmos princípios congregacionais:

Meditação, Ofício, Terço, nada foi omitido por nós, que não sentimos o mal do mar. A oração da tarde era feita em comum sobre a ponte, sob o belo céu estrelado. Logo após, começava o “grande silêncio”, escrupulosamente guardado, como no convento (LOURDES, 1943, p.2).

As orações contínuas enumeradas pelas freiras e a descrição das paisagens trazem noções daquilo que elas queriam apresentar para a Madre, enquanto dotadas de comportamento exemplar bem como o desejo por detalhar tudo o que estavam vivenciando para a sua maior liderança religiosa, ou seja, a Madre Provincial.

A figura de Jesus é tão valorizada no relato feito pelas Irmãs que o próprio documento aqui mencionado é dedicado a Jesus eucarístico, no momento em que se faz a seguinte prece: “Ao vosso Coração Eucarístico, ó bom Jesus, consagramos estas lembranças, pequeno testemunho de amor e de reconhecimento”. (LOURDES, 1943, p.1).

Esta devoção a Jesus também é observável quando se narra o início de sua viagem, no momento em que as religiosas passam pelo Corcovado e fazem a seguinte afirmativa:

“Eis o Corcovado!”... Passamos muito perto dele!
O Cristo Redentor, com os braços abertos, parecia querer abraçar-nos pela última vez. Ele nos mostrava o horizonte. “Ide!” – Dizia-nos, em sua linguagem muda... palavra que todas nós tínhamos compreendido (LOURDES, 1943, p.2).

Unindo a descrição da paisagem do Corcovado à apropriação do Evangelho de Marcos, 16, as Irmãs demonstram o impacto visual da imagem que representa Jesus tão presente no cotidiano delas, por virem do Rio de Janeiro e também a visão da ida à Parahyba do Norte como missão evangelizadora a partir do ensino.

Na visão de mundo das Irmãs, portanto, é perceptível que a figura de Jesus exerce papel central em cada narrativa. A fé na ideia de que Cristo está presente na eucaristia é enfatizada em todos os discursos das religiosas. Isso explica o seu carisma que segue o seguinte lema: *‘Tudo a Jesus Hóstia por Maria Imaculada’*. Tal pensamento alimenta o cotidiano das Irmãs e da própria instituição, de cunho tradicional católico mariano, por elas dirigida.

Em suas narrativas, une-se a perícopes bíblicas⁵ à tradição católica ao se pensar o Santíssimo Sacramento como sendo fundamental para as suas vidas consagradas. Tal situação é visível no seguinte trecho correspondente ao período da viagem à capital da Paraíba: “Fizemos uma visita a N. Senhor, na catedral, e à igreja dos

⁵ Aqui faz-se alusão à Ceia de Jesus com seus discípulos, narrada em Mt. 26. 1-28.

franciscanos. Após algumas horas agradáveis no convento do Desterro, reanimamos um pouco as forças” (LOURDES, 1943, p.2).

Há uma preocupação das Irmãs em narrar para a Madre Provincial que a figura de Jesus sacramentado é tão fundamental para as suas vidas que elas se reanimam no momento em que ficam diante dele. A descrição do sagrado feita por Otto (2009) como inefável e majestoso permite que se pense na dimensão do significado de Jesus Eucarístico para esta Congregação Religiosa, já que sob tal pensamento pensa-se que, de fato, a hóstia consagrada representa a personificação de Jesus na terra.

No trecho a seguir, constata-se como a presença de Jesus eucarístico significa Deus presente entre elas: “Enfim, as pessoas amigas se retiraram e nos vimos sozinhas pela primeira vez em nosso convento... Sozinhas? É verdade! O Hóspede Divino do tabernáculo não estava ainda entre nós!” (LOURDES, 1943, p.3). O lamento perceptível em tal constatação leva a uma delas a narrar à Madre Provincial como a figura de Jesus eucarístico é fundamental para o cotidiano das freiras e é capaz de moldar suas relações sociais.

O reencontro com Jesus eucarístico na missa, contudo, torna clara a necessidade de expor o significado de sua “ausência” na sua morada, já que é comemorado de forma contundente pelas Irmãs ao se fazer a seguinte afirmativa: “Na manhã seguinte, 03 de março, o reverendo Padre Carlos Coelho veio celebrar a Santa Missa. Como foi delicioso para todas nós esse reencontro com Jesus Hóstia, após a separação de oito dias!” (LOURDES, 1943, p.3)

A comparação da ausência de Jesus eucarístico com a perda de um ente querido é o ápice da busca por demonstrar a força que este tinha na vida das religiosas:

Aqueles que se veem obrigados a viver em um lugar onde desapareceu, pela morte, um ente querido, poderão fazer uma fraca ideia do que é para as religiosas Adoradoras a vida sem Jesus Eucarístico.

“Vem, Senhor Jesus, vem sem tardar”! Era a nossa prece de todos os instantes (LOURDES, 1943, p.6).

Todas essas questões presentes nos discursos das próprias religiosas permitem que se tenha uma ideia da necessidade de se narrar sobre a fé eucarística como ponto fundamental de suas ações. Nesta perspectiva, a prece “Vem, Senhor Jesus, vem sem tardar” possibilita que se adentrem na lógica religiosa da Congregação Religiosa e seus símbolos sagrados ao ponto de considerá-los fundamentais para a compreensão da educação ali implementada.

O silenciar, as orações constantes das religiosas e a visão masculina do divino refletem-se ainda na própria submissão às figuras masculinas sacerdotais, justificáveis por serem eles os intermediários entre elas e a figura de Jesus Hóstia, que é visto como sendo transformado em corpo de Cristo no altar a partir do chamado mistério da transubstanciação, ou seja, as substâncias do pão e do vinho são transformadas em corpo e sangue em cada missa. Isso justifica o motivo pelo qual a teóloga feminista e religiosa Ivone Gebara (1992, p.51) considera que “A relação com o homem, sobretudo, nos meios religiosos é sempre uma relação de um superior a um inferior” e compreende que:

A imagem de um Deus fora de nós podia ser facilmente identificada à imagem do homem como legislador do comportamento da mulher. Daí a submissão da mulher e da religiosa em particular aos pontos de vista do clero ou dos teólogos sobre aquilo que era foro interno ou pertencia ao domínio da vida cotidiana (GEBARA, 1992, p. 47).

A naturalização presente no discurso das Irmãs Lourdinias sobre o lugar de autoridade da figura masculina religiosa leva ao questionamento sobre os papéis sociais que cumprem os sacerdotes e as freiras neste contexto de fundação do

Colégio Lourdinias e os valores internalizados por ambos. De antemão, considera-se que os papéis considerados como próprios dos homens e das mulheres tratam de construções socioculturais que se dão a partir das experiências dos indivíduos (SCOTT, 1990). Tais aspectos, verificados a partir de Frago e Escolano (2001), esclarecem elementos socioculturais do espaço escolar que só são passíveis de investigação a partir da análise das entrelinhas do discurso.

IRMÃS LOURDINAS E AUTORIDADES SACERDOTAIS: RELAÇÕES DE PODER E SUBORDINAÇÃO

No caso específico da experiência existente entre religiosas e sacerdotes no Colégio Lourdinias, é perceptível como a legitimação masculina é demonstrada pelo discurso das Irmãs em cada momento em que elas se voltaram, em especial, para duas figuras: o arcebispo Dom. Moisés Coelho e o seu irmão, o capelão da instituição, Pe. Carlos Coelho.

O sentido social construído pela diferença biológica é uma das chaves de análise imprescindíveis para se compreender a força simbólica exercida pelas determinações construídas de maneira sociocultural. Identifica-se, de maneira geral, como as sociedades respondem no contexto social sobre o que cabe ao homem e à mulher, a partir de um discurso cada vez mais naturalizado da realidade.

Tal naturalização revigora, mesmo diante de uma série de funções acumuladas pelas religiosas no interior do Colégio Lourdinias, a dependência da figura masculina com relação àquilo que elas mais prezavam (ou seja, Jesus Hóstia) e garante uma contínua relação de dependência dos sacerdotes supracitados.

Pe. Carlos e Dom Moisés, pelo que se apresenta no discurso das Irmãs, não se destacaram, contudo, no cotidiano das freiras apenas como celebrantes da Santa Missa, pois também acumulavam funções religiosas de cunho diretivo que

reforçavam ainda mais a relação de submissão por parte das religiosas, presente nos olhares, nos gestos, na disposição do espaço e nas falas.

Dom Moisés, em especial, aparece no discurso das Irmãs como maior interessado na vinda das freiras. É tanto que, ao iniciar o Relatório, afirma-se: “Elas foram encarregadas de uma importante missão: tratava-se da fundação, há muito tempo solicitada por Sua Excelência o Arcebispo da Paraíba, D. Moisés Coelho” (LOURDES, 1943, p.1).

Vê-se que existiu um contato inicial do sacerdote com as Irmãs e um interesse profundo de que o modelo tradicional católico oferecido pelas religiosas atendesse às necessidades das famílias locais que, em sua maioria, eram católicas. O intuito de educar as filhas de famílias católicas indica o interesse por fortalecer os laços identitários entre o religioso e este grupo social, a partir da cultura escolar e a busca por fazer com que a educação católica fosse valorizada na vida dos futuros fiéis.

O interesse do Arcebispo pela permanência das Irmãs fica explícito especialmente no momento de entrave político, ou seja, mediante a inicial recusa de Ruy Carneiro por doar o terreno para construção do novo prédio para a instituição. Diante dessa situação de inconsistência da permanência das Lourdinhas, as Irmãs relatam que:

O Arcebispo Dom Moisés protesta, ele não quer ouvir falar de tal coisa.

“As obras de Deus são sempre provadas pelas contradições”, diz ele para encorajar as Irmãs. No fim de tudo ressurgirá... “Não, as Lourdinhas não deixarão a Paraíba!” E acrescenta: “Esta ideia me faz mal à cabeça!” (LOURDES, 1943, p.8)

A visão de tal situação como inadmissível por parte do Arcebispo explica o seu particular interesse para que essa instituição permanecesse. Além disso, as apropriações bíblicas fazem com que se perceba a busca por animar as religiosas e sua fé de que tudo seria solucionado por se tratar de, na sua visão, ser uma obra

de Deus. Há, portanto, tal como já visto no discurso das Irmãs, uma junção entre o contexto histórico vivenciado pelo grupo social com a fé católica professada pelo religioso.

O encorajamento e o pedido pela implantação da instituição evidenciam seu interesse pelo estabelecimento de uma educação religiosa solidificada na Parahyba do Norte. A educação religiosa na sua visão, provavelmente, cumpriria o papel de manter os futuros fiéis seguindo rigidamente os ensinamentos da tradição católica. Essa situação transparece na ênfase dada à importância do catecismo e da primeira comunhão dos alunos. Estas cerimônias também eram atribuídas a uma autoridade masculina, um sacerdote, ou seja, Pe. Carlos Coelho.

A responsabilidade de Pe. Carlos pelas aulas de Catecismo junto aos Seminaristas, por exemplo, dá a eles um lugar de destaque na formação religiosa dos estudantes que ali estudaram no período em questão.

O Padre Carlos fazia, por dia, duas conferências para as crianças do 2º ao 6º ano e um seminarista, Alfredo Barbosa, estimulava o fervor de umas cinquenta crianças que se preparavam para a 1ª Comunhão (LOURDES, 1943, p.17).

Na descrição das Irmãs o estímulo ao fervor das crianças comprova o motivo pelo qual havia um concreto interesse por parte do bispo de implantar o Colégio Lourdinias na atual cidade de João Pessoa. Era de fato a propagação da fé católica que estava em jogo. Tal propagação se deu pela própria reverência das devotas aos sacerdotes. Isto facilitou a distribuição das funções institucionais e a própria vinda das Irmãs ao território paraibano.

O estímulo ao fervor por parte dos religiosos permite ainda que se considere a função religiosa do Pe. Carlos no seio daquele estabelecimento, pois caberia a ele, junto ao seminarista, a condução das crianças a um momento que, para as Irmãs, seria fundamental para a vida dessas crianças enquanto cristãs, ou seja, a primeira comunhão. Não se pode, dessa forma, desvincular esta fé em Jesus hóstia com o tipo

de ensino ali utilizado, bem como a forma que é cabível a uma figura masculina este papel.

A responsabilidade do Pe. Carlos para com as crianças se dá de forma consistente. Percebe-se no discurso das Irmãs uma relação de confiança e de admiração que dá à figura desse sacerdote maior respaldo para a sua função religiosa e para o papel social ali desempenhado. Consta-se que a lógica educacional das Irmãs se equipara a de outras escolas tradicionais católicas, pois seus princípios estão pautados “em fatores de ordem afetivo-espiritualista, preocupando-se com a sobrevivência institucional e a manutenção de uma certa hegemonia social da Igreja” (ALVES, 1991, p. 152).

A admiração pelo Pe. Capelão é notória nos elogios feitos à sua homilia. O seu lugar de destaque nas cerimônias e nas aulas de catecismo permite a percepção de que tal situação é naturalizada no cotidiano das religiosas.

Assim, era a partir dele que se faziam as crianças comungantes. A freira narra sobre a Primeira Comunhão dos primeiros alunos de forma romanceada e detalhista:

Enquanto se entoava o cântico “Vinde, vinde”, as crianças entraram na Capela. Esta estava cheia. Podia-se, apenas, mover. Um coro de crianças cantou durante o Ofertório, a Elevação e a Comunhão.

No Evangelho, o Padre Capelão fez um curto, mas belo sermão dirigido aos primeiros comungantes.

Chegou o momento mais solene. Cinquenta pequenos anjos, bem recolhidos, se aproximam da Mesa Santa. Que teriam dito a Jesus nesse curto momento, enquanto, de cabeça baixa, olhos fechados, pareciam longe do mundo?

Pouca coisa, sem dúvida. Nada de extraordinário. Mas Jesus está satisfeito com os corações angélicos dessas pequenas almas, onde as coisas do mundo ainda não penetraram. A Flor de Lis Divina se alegra com as flores de lis... Como Ele deve sorrir com a pequena Gilka, bela criança de cinco anos, a qual, ao ver sua irmã maior receber o Bom Deus, queria também dividir essa alegria e demonstrava seu desejo, choramingando (LOURDES, 1943, p.23).

A ritualística da missa narrada pelas Irmãs e a visão de criança como alma angelical são traços pertinentes e explicam a emoção de ver as crianças recebendo aquilo que para elas há de mais precioso, ou seja, Jesus Hóstia. O modelo educacional católico é internalizado pelas Irmãs, e como costumeiramente é comum, elogia-se e admira-se o discurso do padre capelão. Naturaliza-se, portanto, a ideia de que seria ele quem deveria ser o responsável por dar a comunhão às crianças e por pregar durante a homilia sobre a importância da eucaristia para o católico.

Referente real e simbólico, o espaço escolar, no caso aqui específico, educa a partir de valores religiosos, e os rituais católicos estão presentes no cotidiano de alunos, pais e professores. São esses símbolos que sedimentam as relações sociais entre estes indivíduos. Fundamentando-se na abordagem de Frago e Escolano (2001), reconhece-se que toda a força desempenhada pelo ensino católico compõe a memória dos alunos que ali estudaram. Além disso, a ideia de funções destinadas aos sacerdotes e às freiras também é solidificada na memória dos alunos e naturalizada a partir da internalização de tais princípios.

Assim, em outras cerimônias, o lugar de destaque da figura masculina também é observável. A hierarquia pode ser constatada na própria disposição dos corpos durante algumas celebrações como se narra:

O Padre Carlos está na frente do cortejo.

Os membros do clero o seguem. Depois, nossa Superiora, a Assistente, as Irmãs, as crianças do Colégio e o povo. Perdão, essa última palavra é pouco delicada. Podia dizer: o representante do Interventor, as autoridades, as pessoas amigas, os parentes dos alunos.

Fomos imediatamente à Capela. Em seguida, cada parte da casa foi visitada e recebeu a Bênção de Nosso Senhor (LOURDES, 1943, p.16).

O cortejo supracitado ocorreu durante a inauguração do novo prédio onde as Irmãs narram estar aguardando ansiosamente a presença de seu capelão para iniciar a celebração. A hierarquia aparece de maneira silenciosa e naturalizada pelos

presentes ao se constatar que o clero, as Irmãs e os demais acompanhantes vieram sequencialmente para a entrada na capela. A família é outro elemento notório no discurso das Irmãs. É contundente a afirmação de que não deveria chamar aos presentes de povo, isso porque se trata de membros das famílias locais.

A celebração dos votos perpétuos das Irmãs Lourdinas, dirigida pelo Arcebispo, expõe o seu importante papel na vida das freiras, a sua função religiosa e a constante participação no cotidiano das Irmãs, nos anos iniciais da instituição.

No dia 8 de dezembro 1942, o Monsenhor Arcebispo, D. Moisés Coelho, preside a primeira cerimônia de votos perpétuos realizada em nossa pequena capela.

Não queremos deixar nenhuma lembrança muito pessoal, pois estávamos felizes como eleitas do Senhor. Nós nos limitamos a dizer que não é só no céu que podemos gozar de novo a alegria experimentada neste inesquecível dia. A eternidade nos será muito para cantarmos o *Magnificat* de nosso reconhecimento ao Bom Deus (LOURDES, 1943, p.29).

Pe. Carlos e Dom Moisés são, portanto, figuras de destaque em todo o Relatório. Em todas as cerimônias especiais, o lugar de relevo de ambos demonstra a capacidade de sacralização em cada evento de maneira inquestionável pelas Irmãs. Estes dois líderes ocupam lugar de destaque na cerimônia de inauguração da primeira pedra do local onde seria construído e estabelecido o Colégio Lourdinas. As Irmãs fazem a seguinte afirmativa:

Sua Excelência, Dom Moisés Coelho, com mitra e capa “d’asperge”, preside a cerimônia, a bênção da pedra fundamental da futura Igreja. Em seguida, se dirige para o local do novo colégio.

Os corações das Lourdinas vibram de emoção quando a grande pedra, e o tubo fechado com a ata, descem majestosamente na vala.

Poucos imaginaram que o bloco seria muito breve acordado de seu sono...

- Silêncio! O Reverendo Padre Carlos vai falar!

Procura um local mais alto, algo que sirva de púlpito... Eis um pouco de pedras... E ele sobe.

Suas belas palavras causam uma boa impressão à audiência - as Irmãs se emocionam (LOURDES, 1943, p.5).

É interessante destacar que a presença de Dom Moisés e de Pe. Carlos em uma inauguração expõe a relevância do evento para a cidade, já que são autoridades legitimadoras que participam do ritual. A descrição dos paramentos do bispo, da emoção das Irmãs e do discurso do Pe. Carlos reforçam a demonstração do respeito e admiração que as religiosas tinham para com ambos e o lugar social dessas lideranças na sociedade.

A demonstração de respeito para com a figura sacerdotal não é privilégio de Pe. Carlos e do Arcebispo Moisés. Situação semelhante se vê na descrição do Retiro das religiosas no ano de 1942, liderado por Pe. Jerônimo de Castro, de Recife:

Aproximadamente às duas horas da tarde, um carro parou diante da porta do Colégio. Um venerável padre desce lentamente. É o padre Jerônimo de Castro, que vem de Recife pregar o retiro anual da pequena comunidade da Paraíba. Tem um amável sorriso, que ilumina habitualmente sua fisionomia, dando a impressão de alegria do coração, por estar com as “queridas Lourdinas”.

Durante os setes dias tivemos a felicidade de meditar sua palestra transbordante do amor de Deus. As conferências tinham como tema Jesus Hóstia, sem, no entanto, esquecer a nossa Mãe do Céu.

As palavras que este coração de santo falava às Religiosas são de inteiro abandono a Nosso Senhor. O bom padre Jerônimo se arrastava um pouco quando andava, mas seu espírito “voava” direto ao Coração de Jesus e queria levar as almas a esse local de amor. Como tudo que é bom, os dias de retiro passaram muito depressa. No dia 29 de junho, Bendigamos ao Senhor, que vem nos dizer que é a hora de descer do Tabor (LOURDES, 1943, p.29).

Como é observável em outros momentos, há no Relatório em questão uma busca contínua por se descrever em detalhes cenas do cotidiano e as apropriações

bíblicas e da tradição católica. Merece relevo neste relato a descrição da fisionomia do Pe. Jerônimo, já que se atribui a ele o amável sorriso que elas entendiam como alegria de se fazer presente naquele momento.

As apropriações bíblicas e da teologia católica são notórias no momento em que afirmam que sua pregação era transbordante do amor de Deus. Mais que isso, fica explícita ainda a fé já aqui estudada em Jesus Hóstia e em Nossa Senhora. A forma como se fala que seu espírito voava direto ao coração de Jesus indica a ideia de que a figura do sacerdote tinha contato direto com o sagrado e era capaz de levá-las a tal momento. A satisfação é demonstrada quando se descreve que o seu término se dá por terem elas que descer do Tabor. Há, portanto, uma comparação do retiro com a perícope bíblica Mt. 17,1-9, que se volta para a transfiguração de Jesus diante de Pedro, Thiago e João e a necessidade de eles descerem do Monte Tabor. Uma atualização da perícope bíblica é descrita de modo comparativo, portanto, exaltando a liderança religiosa vinda de Recife e que sacraliza o Retiro das religiosas.

De maneira geral, a descrição cuidadosa das Irmãs sobre cenas do seu cotidiano e a ansiedade por ver o crescimento da instituição demonstram seu empenho em buscar solução para todos os obstáculos. Motivadas principalmente pela visão de mundo religiosa e pela apropriação bíblica, elas consideravam o trabalho ali desempenhado como um tipo de evangelização, e era uma alegria ainda a lógica sacrificial para cumprir aquilo que elas acreditavam que seria a vontade divina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Relato de Fundação em diálogo com autores da área permitiu que se conhecesse mais sobre a visão de mundo das freiras fundadoras do Colégio Lourdinhas na Parahyba do Norte.

A partir de tais falas, constatou-se que as orações e a fé em Jesus e em Maria estavam moviam o seu discurso e subsidiavam suas práticas sociais. Além disso, fica evidente a submissão aos sacerdotes e a compreensão do lugar social que a freira ocupa na sociedade.

A identidade entre as religiosas está presente em todo relato, bem como o desejo de apresentar a Madre Provincial a união do grupo e a submissão as lideranças sacerdotais.

Enfim, trata-se de um documento esclarecedor capaz de revelar nas entrelinhas do discurso o perfil dos fundadores do Colégio Lourdinas e aquilo que se almejava para a educação feminina da elite local.

REFERÊNCIAS

ALVES, Manuel. A vida religiosa e a educação das elites no atual contexto brasileiro. Paiva, Vanilda (org.). **Catolicismo, educação e ciência**. Edições Loyola, 1991.

CERTEAU, Michel. **A escrita da História**. Tradução de Maria de Lourdes Menezes. 2ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Tradução de Alfredo Veiga Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GEBARA, Ivone; BINGEMER, Maria Clara. **Vida religiosa**: da teologia patriarcal à teologia feminista: um desafio para o futuro. São Paulo: Paulinas, 1992.

GEERTZ, Clifford. **Interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989

LEMOS, Carolina Telles. Religião e gênero: a intimidade entre o peso da tradição e a autonomia do indivíduo. In: _____. **Religião e (re)significação da Intimidade**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

LOURDES, Religiosas de Nossa Senhora de. **Relato da Fundação do Colégio de N. Sra. de Lourdes João Pessoa - Parahyba do Norte.** Manuscrito traduzido, João Pessoa, 1943.

OLIVEIRA, Irene Dias de. Religião, etnicidade e violência: relações e legitimações. In: OLIVEIRA, Irene Dias de; ECCO, Clóvis (Orgs.). **Religião, violência e suas interfaces.** São Paulo: Paulinas, 2012. p. 7-17.

OTTO, Rudolf. *O sagrado: aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional.* Tradução de Walter O. Schlupp. São Leopoldo: Sinodal, EST; Petrópolis: Vozes, 2009.

PIMENTEL, Thaís Velloso Cougo. Viajar e narrar: toda viagem destina-se a ultrapassar fronteiras. **Varia História**, nº 25, Jul, Belo Horizonte, 2001, p.81-120

SANFELICE, José Luís. História, instituições escolares e gestores educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. especial, p.20–27, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria de análise histórica. Tradução de G Lopes Lobo. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 16, p. 5-22, jul./dez. 1990

SILVA, Tomas Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomas Tadeu e HALL, Stuart (Org.). **Identidade e diferença.** Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102

ENSINO RELIGIOSO: Um Breve Panorama Histórico

Anderson Brasil da SILVA¹

Marinilson Barbosa da SILVA²

INTRODUÇÃO

Tratar sobre as religiões como um segmento da área da educação é um desafio a ser perpetrado por todos aqueles que almejam uma sociedade mais justa e equilibrada. Todavia, é fundamental a coexistência de um Estado laico e uma escola aberta ao multiculturalismo presente tanto dentro quanto fora do contexto social em que ela está inserida. Vale ressaltar que o Ensino Religioso não deve ser, de maneira alguma, entendido como “ensinar religião” (ou religiões), doutrinar e ou dar aula sobre uma determinada religião. O espaço escolar não deve ser destinado à catequese, pregações e ou discursos ideológicos. Segundo Silva (2009):

Historicamente a educação e a religião estiveram juntas influenciando a construção de nossa cultura, numa relação nem sempre harmônica, mas que interagiu no processo educativo e cultural do brasileiro. Se a religião influenciou a educação, mais ainda a religiosidade, que é intrínseca ao ser humano (p. 29).

Em um mundo onde as espiritualidades e ou “não espiritualidades” são expressões comuns de uma sociedade cada vez mais dinâmica e diversificada na forma e no conteúdo, se torna cada vez mais indispensável políticas educacionais e sociais que eliminem as barreiras do preconceito e da discriminação, e promovam questões relevantes e atuais a serem discutidas e levadas para sala de aula, formando

¹ Graduado em Ciências das Religiões- UFPB. Graduando em Pedagogia- UFPB. Pesquisador do FIDELID. E-mail: andersonbrl@yahoo.com.br.

² Professor do DHP/UFPB. Líder do grupo de pesquisa FIDELID. E-mail: professor.marinilson@gmail.com.

cidadãos capazes de discernir e compreender os desafios de um mundo cada vez mais diversificado. Sendo assim, antes de adentrar no assunto torna-se inescusável apresentar algumas definições de termos que podem suscitar dúvidas e confusões ao serem abordados. Ainda segundo Silva (2009):

Educação é uma área complexa e ampla para se definir, pois abrange dimensões cognitivas e culturais profundas do ser. Ao longo dos tempos, ela vem sofrendo alterações por estar sempre ligada a cada momento histórico vivido pela sociedade (p. 29).

Como parâmetros iniciais para este trabalho, traremos algumas definições para o termo “educação” propriamente dita. Esmiuçar a história da educação e ou tratar da transformação metodológica pelo qual ela passou ao longo dos séculos, sem deixar de mencionar a mudança de orientação – de “história da pedagogia” para “história da educação” – é uma tarefa que exige paciência e dedicação. Contudo, serão apresentados alguns conceitos básicos que possam sustentar as ideias propostas nessa empreitada. Sendo assim, nos aponta Cambi (1999, p. 21):

A história da pedagogia no sentido próprio nasceu entre os séculos XVIII e XIX e desenvolveu-se no decorrer deste último como pesquisa elaborada por pessoas ligadas à escola, empenhadas na organização de uma instituição cada vez mais central na sociedade moderna (para formar técnicos e para formar cidadãos), preocupados, portanto, em sublinhar os aspectos mais atuais da educação-instrução e as ideias mestras que haviam guiado seu desenvolvimento histórico.

No curso de um longo processo na qual a pedagogia passou por grandes transformações, há de se evidenciar aqui as três revoluções da historiografia contemporânea: a revolução dos métodos que afirmou sua liberalização e seu radical pluralismo; a revolução do tempo que deu vida a uma visão pluralista e dialética do tempo histórico; e a revolução dos documentos, ampliando esta noção, articulando-a e desenvolvendo uma nova percepção das fontes e uma nova organização dos

arquivos. Isso sem deixar de fora à psicanálise, com a sua “psico-história” que pôs a família em evidência, tanto na sua dimensão espiritual quanto no seu papel de conexão nas diversas sociedades (CAMBI, 1999). Ainda, segundo esse autor:

[...] a psico-história é o estudo das mentalidades coletivas e individuais, legíveis, porém, de modo crítico, inspirando-se apenas nos mecanismos que identificam o pensamento freudiano (inconsciente, repressão, conflito do eu etc) (CAMBI, 1999, p. 25).

Na atualidade, a história da educação armazena diversas outras histórias que, de certa forma, estão interligadas mutuamente por um agente (objeto complexo) em comum, a “educação” (CAMBI, 1999). Ainda que Freire (1991) alegasse que, na forma tradicional da educação, o sujeito chega a escola de cabeça vazia, cabendo a instituição escolar depositar-lhe “um conjunto conhecimentos e habilidades intelectuais, testando periodicamente a aquisição destes conhecimentos através de provas e exames” (p. 26), Cambi (1999) amplia essa noção quando nos diz que:

Se tivéssemos que caracterizar (de maneira aproximada) as diversas histórias (e seus objetos, seus métodos), poderíamos indicar como âmbito dotados de autonomia, de setorialidade e de tradição de pesquisa, o das teorias, o das instituições, o das políticas, depois o âmbito (mais amplo e difuso) da história social (entendida como história do costume e de algumas figuras sociais, como história das culturas e das mentalidades) e por fim o âmbito do imaginário (na educação e pela educação), talvez ainda frágil no seu desenvolvimento, mas em via de afirmação. (CAMBI, 1999, p. 29).

A partir dessa interpretação, como anuncia Cambi (1999, p. 29): “são, sobretudo, as filosofias, as visões do mundo e as ciências que orientam a pesquisa”, sondando as contribuições que a reflexão filosófica trouxe à elaboração pedagógica, a estreita colaboração que ocorreu entre os dois saberes, a função crítica e projetiva exercida pelas filosofias da educação, através da construção de modelos e a indicação de ideais (CAMBI, 1999). Sendo importante salientar que: “Ninguém escapa da

educação. A vida é um eterno aprendizado. Ela se dá em casa, na rua, na escola, na igreja, enfim nos envolvemos partes de nossa vida com ela”. (GADOTTI, 2003, p. 14).

Portanto, podemos constatar que a educação passou por um processo historiográfico repartido em diversos domínios que suscitou na forma como a conhecemos hoje, e que é empregada nas mais diferentes áreas. Baseando-se nesses pressupostos abordaremos, no próximo item, os aspectos de como se deu esse processo no desenvolvimento do ensino religioso a começar no continente europeu.

ENSINO RELIGIOSO EM UM CONTEXTO EURO-BRASILEIRO

Na busca por elucidar questões e questionamentos recorrentes do assunto proposto nesse trabalho, abordaremos alguns temas que apesar da sua recorrência terão grande significância para o diálogo em questão. Primeiramente, faremos uma breve análise e ou levantamento de fontes que deem sustento ao reconhecimento de dados sobre o ensino religioso em um contexto mais amplo e situado à nível de mundo ocidental, para em seguida procurar entender a origem de seus afluentes pelo Brasil, como se deu seu desenvolvido em solo brasileiro, e, em que medida o curso de Ciências das Religiões vem a contribuir, epistemologicamente, para com essa modalidade de ensino. Tudo isso em um dado intervalo de tempo que percorre a história pré-colonial brasileira, passando pelo período Imperial até chegar ao período republicano que se estende até os dias atuais. Sendo assim, já nos sinaliza Sérgio Junqueira quando faz menção da presença do ensino da religião como uma constante nas diversas fases da história da educação ocidental, chegando ao ponto de resvalar nas diversas áreas do conhecimento (JUNQUEIRA, 2011, p. 28). A propósito disso, na Europa – do século XI e adjacências – era uma constante a influência da Igreja Católica no processo de formação cultural desses povos, como aponta Junqueira (2011, p. 28):

[...] Desde as escolas monacais até a organização das Congregações especificamente orientadas para assumir escolas e universidades, é notório a influência do ensino da instituição religiosa, dos catecismos na formação da elite, seja da nobreza e ou da burguesia nascente.

Esse cenário aonde a educação era mantida sob a égide da religião não foi de maneira alguma refreado com a Reforma Protestante que ocorreu no século XVI. Muito pelo contrário, os reformistas Lutero (1483-1546) e Melanchthon (1497-1560) não hesitaram na implantação de uma escola elementar para todos (JUNQUEIRA, 2011, p. 28). Dessa forma, percebe-se que por detrás dos avanços alcançados na educação, como a obrigatoriedade escolar para crianças com idades entre 6 a 12 anos, regulamentada pelo ducado de Teimar no ano de 1619; os ideais de escolas públicas e gratuitas; além da publicação de livros em defesa da educação da população; sempre articulados por pedagogos e ou fundadores de instituições educacionais, na sua grande maioria com vínculos monásticos. Não obstante a essas conquistas estavam os interesses dos clérigos, sempre motivados a buscar, através da educação do povo, a conversão ou aderência às suas convicções religiosas. Em evidência os católicos e ou protestantes, fossem esses últimos de dissidência luterana, calvinista ou anglicana.

Essa influência do sagrado no processo do ensino-aprendizagem ocidental, só veio a entorpecer-se de forma mais intensa com a corrente filosófica que surgiu no século XVIII (o Século das Luzes), ou seja, o Iluminismo, que atribuía ao homem o poder da razão de interpretar e reorganizar o mundo, como nos indica Junqueira (2011, p. 30-31):

[...] o Iluminismo, a qual apregoa uma nova mentalidade que põe em relevo a liberdade individual e combate o prejuízo da reforma e do fanatismo religioso. [...] Esse otimismo com respeito à razão vinha sendo prenunciado desde o Renascimento, na medida em que o ser humano novo procurava valorizar os próprios poderes, lutando contra o teocentrismo próprio da Idade Média e contra o princípio da autoridade. Tais poderes são acrescidos no século XVII

do racionalismo e da revolução científica, surgindo um ser humano confiante, artífice do futuro, que não mais se contenta em contemplar a harmonia da natureza, mas quer conhecê-la e dominá-la.

Paralelo ao avanço da ciência e do desabrochar da razão humana – que contribuíram para o surgimento, alguns séculos depois, do movimento de secularização – foram inseridos, estrategicamente, os elementos religiosos no processo de formação da sociedade. Fator esse que interferiu significativamente na compreensão de mundo e de ser humano, assim como na orientação moral e, portanto, na organização de valores da sociedade (JUNQUEIRA, 2011, p. 32). Contudo, não foram poucas às tentativas de coibir a ação das igrejas no processo de construção do saber social, visto como uma tarefa do Estado. Muitos membros da Igreja Católica não compreendiam e ou não aceitavam que a escola não era um espaço de formação e conquista de novos devotos para sua causa de fé (JUNQUEIRA, 2011, p. 32). Essa indefinição dos espaços escolares e religiosos se refletiu nos países e continentes conquistados pela Igreja Católica. Nesse contexto, o Brasil não fica de fora, como bem coloca Silva (2009):

A história da humanidade e do povo brasileiro é marcada pela religiosidade e por isso não podemos ignorar este elemento em nosso fazer educativo. Percebemos atualmente a educação se voltando para estudar a religião, reconhecendo que esta é anterior a ela e, portanto, necessita ser analisada e reconhecida como uma área do conhecimento, que muito contribuirá no campo educacional. Historicamente a educação e a religião estiveram juntas influenciando a construção de nossa cultura, numa relação nem sempre harmônica, mas que interagiu no processo educativo e cultural do brasileiro. Se a religião influenciou a educação, mais ainda a religiosidade, que é intrínseca ao ser humano. (SILVA, 2009, p. 29).

É importante ressaltar que tanto a igreja quanto o Estado, enxergavam na educação uma forma de manter a população sob seu controle. E junto à escola caminhava a família – órgão de grande vitalidade para a Instituição Católica – que

era vista também como instituição educacional primária e natural, devendo agir para o bem da população segundo um modelo mais racional, uniforme e construtivo (JUNQUEIRA 2011, P. 35). Tudo isso convergia para uma disputa de interesses e domínios da população, em que, segundo Junqueira (2011):

[...] O Estado, que vinha progressivamente descobrindo o papel da escola como instrumento de domínio político e social, toma medidas sempre mais significativas em organizar e controlar a educação, ocorrendo por sua vez desencontros com a Igreja, que vê seu domínio desaparecendo. [...] Ao longo deste processo, assistimos às resistências da Instituição Católica, progressivamente excluída de seus tradicionais domínios geográficos e ideais, isto é, do Estado e da função da assistência e da instrução. (p. 34-35).

Concomitante ao que foi apresentado acima – e acrescidos das duas grandes guerras, ocorridas no início do século XX – no que diz respeito à concepção da Igreja sobre a educação, surge em meio à população outras maneiras de se entender o mundo em volta. Decorrente dessa nova atmosfera surge a Declaração dos Direitos Humanos, constando dentre seus itens, o direito à liberdade religiosa (Artigo XVIII) e a obrigatoriedade de instrução (Artigo XXVI). Vale ressaltar o comentário feito por Junqueira, quando busca justificar o processo de resignificação pelo qual passou não apenas a escola, mas a própria Igreja Católica, se refletindo no Ensino Religioso, segundo Junqueira (2011):

Pois em meio a tantos conflitos ideológicos e contrastantes de sistemas, foram sendo impostas novas formas de busca do Transcendente, desde a completa negação até profundas experiências místicas. (p. 36).

Essas características, presentes na Declaração dos Direitos Humanos, em especial os dois artigos mencionados, serão temas de profundos debates e tendenciosas interpretações por parte dos representantes da Igreja e de grupos conservadores – em tempos posteriores a sua criação – o que resulta em uma verdadeira inversão do seu significado (FERREIA, 2015, p. 94). Haja vista que

defender um ideal de igualdade de direitos entre os seres humanos põe em relevo o domínio daqueles que sempre tiraram proveito da desigualdade das classes sociais, chegando até a fortalecer o abismo que as separam. Quanto a isso nos diz Ferreira (2015):

[...] uma pedagogia e uma fé que lutam pela emancipação dos sujeitos e por justiça social não teriam como não serem rechaçadas por grupos conservadores ideológica e politicamente que, como já dissemos, são favoráveis a desigualdades e à manutenção das hierarquias. Como veremos, a desigualdade é naturalizada e toda tentativa de diminuição desta é apontada nos discursos destes grupos como vinculada ao comunismo e, automaticamente, como um ataque à moralidade cristã. (p. 88).

A educação sempre esteve presente entre as principais pautas da instituição religiosa mais predominante da Europa, ou seja, o cristianismo Católico. Além de continuar em evidência nas demais outras religiões, provindas da primeira, que iam surgindo nesse continente. Esse amalgama entre religião e educação se expandiu, a partir da Europa, para outros países fora desse continente, como o Brasil. A seguir, veremos como se deu processo.

PEQUENO PANORAMA DO ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

À margem de toda essa transformação pelo qual passou o ensino da religião pelo mundo ocidental, mas, em sintonia com a visão apregoada por esse hemisfério, podemos situar o Brasil, no qual o processo de mudança dessa modalidade de ensino ocorreu de forma lenta e de maneira intermitente, até os dias atuais. Todavia, com seus dois grandes períodos históricos iniciais – Colonial e Imperial (séculos XV a XIX) – hegemonicamente controlados pelos acordos estabelecidos entre a Igreja Católica e o Monarca de Portugal (JUNQUEIRA, 2011, p. 37). Com leis, decretos e instruções que privilegiavam a evangelização dos gentios. Na verdade, segundo Junqueira (2011, p. 38-39), nessa época...

[...] o que se desenvolve como Ensino Religioso é o Ensino da Religião, como evangelização dos gentios e catequese dos negros, conforme acordos estabelecidos entre o Sumo Pontífice e o monarca de Portugal. [...] Durante este período do Império, a religião Católica torna-se oficial, na Constituição de 1824, artigo 5. (BRASIL, 1824).

Não obstante, as ideias de respeito à diversidade cultural brasileira tenham nascido no período imperial, a separação entre Igreja e Estado só ocorrerá formalmente a partir do surgimento da República, em 1889, quando o padroado é extinto e a Igreja Católica entra num processo, ainda que vagaroso, de perda da sua primazia enquanto religião oficial do país. Nesses termos, em janeiro de 1890, entra em vigor o Decreto 119-A que é reafirmada na Constituição de 1891, estabelecendo liberdade de culto para todas as confissões religiosas (ARAGÃO & SOUZA, 2016, p. 427).

Apesar da formalidade registrada em papel timbrado pelo Estado, esses direitos e garantias fundamentais aos brasileiros só vieram a ser reconhecidos após diversas transformações de valores dominantes na sociedade, dentre os quais, é dado ênfase as mudanças socioeconômicas no país (ARAGÃO & SOUZA, 2016, p. 428). Daí o motivo da vagarosidade em que se situaram essas mudanças em torno do ensino religioso no Brasil. Sendo assim, a religião cristã-católica continua a manter-se influente e dominante junto ao Estado. Mesmo em meio a leis e decretos que corroboram para um Estado mais laico.

É importante mencionar que essa influência é refletida nas concessões que foram postas em práticas na constituição de 1934, constando em documento: a) o casamento religioso passava a ter validade civil e o divórcio foi proibido; b) foi facultado nas escolas públicas o ensino religioso durante o período de aulas; c) ao Estado foi permitido o financiamento de escolas, hospitais e quaisquer atividades da Igreja Católica sob a forma de interesse coletivo (DELLA CAVA, 1975).

No íterim dos fatos envoltos ao ensino religioso pós-advento da república, vários foram os movimentos de dimensão política, voltados para os currículos escolares – tanto em torno do Executivo quanto do Judiciário – que procuravam estabelecer novas regras complementares a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Tendo entrado em vigor a primeira LDB em 1961, assinada pelo presidente João Goulart, e a segunda em 1996, assinada por Fernando Henrique Cardoso. Havendo discussões que seguiam desde a obrigatoriedade ou não obrigatoriedade da disciplina, além da substituição da mesma por outra que, de certa forma, possuía o mesmo sentido e valor:

Em termos cronológicos, a Ética entrou no currículo escolar brasileiro com o nome de Moral, como substituta da religião. Nas quatro primeiras décadas da República, o Ensino Religioso foi suprimido das escolas públicas, por efeito do dispositivo constitucional que determinou a independência do Estado em relação às instituições religiosas. No lugar da religião foi introduzida no ginásio, em alguns momentos, a disciplina Moral (com e sem o complemento “e Cívica”), de feição positivista. Nos anos 1920, a militância católica, organizada sob a liderança do cardeal Sebastião Leme e de um verdadeiro aparato de produção e difusão ideológica, logrou situar-se no campo político como solução eficaz para a produção da ordem, ameaçada, primeiro, pelos movimentos dos trabalhadores, depois, pelas insurreições militares. Desde sua vitória, em 1931, verifica-se a presença continuada do Ensino Religioso nas escolas públicas, ao passo que a Educação Moral e Cívica tem ocorrência intermitente, mas convergente no conteúdo. Só mais recentemente, já na década de 1990, foi que a Ética, entendida numa perspectiva laica não positivista, foi explicitada e normatizada no currículo do ensino fundamental. (CUNHA, 2009, p. 403-404).

Logo após o golpe que deu início ao período da Ditadura Militar, houve a tentativa, por parte dos militares, de reinserir a disciplina de Educação Moral e Cívica nos currículos escolares. Contudo, o Conselho Federal de Educação conseguiu barrar essa investida até 1969, ano em que a junta militar, por meio do Decreto-lei n. 869/69 (BRASIL, 1969) consegue, finalmente, implantar a disciplina em caráter obrigatório em todos os graus e modalidades de ensino no Brasil (MOURA, 2016, p. 70-71).

De caráter regimentar, a disciplina reunia elementos tanto da doutrina concebida pela Escola Superior de Guerra quanto do conservadorismo católico. “Não foi por acaso que o relator do Parecer n.94/71, do Conselho Federal de Educação, que a normatizou, foi o arcebispo Luciano José Cabral Duarte” (CUNHA, 2009, p. 413-414). Existia uma total incongruência entre o discurso “do arcebispo-conselheiro” (CUNHA, 2009, p. 414) e a natureza confessional que estava incorporada na disciplina de Educação Moral e Cívica. Para Cunha (2009):

[...] o parecer proclamava que a religião é a base da moral a ser ensinada. Para escapar do paradoxo, o arcebispo lançou mão do conceito de “religião natural”, isto é, aquela que levaria ao conhecimento de Deus pela luz da razão. Assim, ficavam afastadas várias religiões, inclusive as da matriz afro-brasileira, apesar de efetivamente praticadas por dezenas de milhões de pessoas, relegadas à condição de resíduos de ignorância ou de curiosidades folclóricas. O mesmo acontecia com as crenças indígenas, a despeito da celebração dos índios como os primeiros brasileiros. (p. 414).

A política da ditadura militar foi deposta. Contudo, a disciplina permaneceu nos currículos escolares ainda por um período de oito anos, graças ao penoso processo de “transição política da ditadura militar para a democracia, desde meados da década de 1970, permitiu uma surpreendente sobrevida a esse enxerto curricular. Foi só em 1993, que a lei n. 8.663 revogou o Decreto-lei n. 869/69, determinando que a carga horária dessa disciplina, ‘bem como seu objetivo formador de cidadania e de conhecimentos da realidade brasileira’ fossem incorporados às disciplinas da área de Ciências Humanas e Sociais, a critério de cada instituição educacional” (CUNHA, 2009, p. 414).

Apesar da influência autocrata dos militares no campo político educacional ter sido extinguida. Contudo, a presença da Igreja nas decisões parlamentares continua viva e atuante. O próprio Estado, por diversas vezes, confere à religião – em especial ao cristianismo – o papel socializador por considerar-se incapaz “frente às

dificuldades encontradas pelos sistemas públicos de ensino de incorporar as classes populares” (MOURA, 2016, p. 73). Moura citando Cavaliere em um artigo que trata da implantação do Ensino Religioso no Rio de Janeiro com base na Lei 3.459/2000 (RIO DE JANEIRO, 2000), diz:

[...] com o acirramento da crise econômica, nos anos 1980, e dos conflitos sociais urbanos, a religião tornou-se um tipo de panaceia, que se pretende ministrar em doses amplas nas escolas públicas, como um mecanismo de controle individual e social supostamente capaz de acalmar os indisciplinados, de conter o uso de drogas, de evitar a gravidez precoce e as doenças sexualmente transmissíveis, capaz até mesmo de fornecer a presumida única base válida para a ética e a cidadania, como se fosse uma espécie de educação moral e cívica. (CAVALIERE, 2006. Sem paginação).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Assinada por Fernando Henrique Cardoso, esta lei den. 9.394/96, que ainda vigora nos dias atuais, endossou dispositivo constitucional do ensino religioso nas escolas públicas. Com a nova versão da LDB houve uma maior flexibilidade curricular que foi seguido por uma ação oposta a esse movimento, de forma a tentar restringi-la. Como nos aponta, Cunha (2009):

Tudo começa com um grupo de interesse que mobiliza apoio político – no Executivo ou no Legislativo (municipal, estadual, mas de preferência Federal) – para conseguir a edição de uma norma que determine a obrigatoriedade da inserção do elemento de seu interesse nos currículos de todas as escolas; se não de todas, pelo menos nas redes públicas de ensino. O interesse real defendido pode ser de ordem econômica, de ordem político-ideológica ou de ambas, o caso mais frequente. Uma disciplina obrigatória é a preferência geral. Justificativas diversas procuram fazer crer que esse interesse particular é bom para todos. (CUNHA, 2009, p. 403).

Diante desse influxo de programas e medidas por parte do Estado em tentar estabelecer uma via segura para se trabalhar o aflorado campo cultural e religioso presente no Brasil, surge em algumas universidades brasileiras, nas décadas de

1990 a 2000, a graduação em Ciência(s) da(s) Religião(ões). Tendo como demanda a formação específica que contemplasse a diversidade religiosa nas aulas do componente curricular do Ensino Religioso, no ensino fundamental, conforme o art. 33 da LDB de 1997. Até hoje não há uma regulamentação nacional oficial ao Ensino Religioso escolar, tanto para qual deve ser seu conteúdo e quem deve ser seu docente. Contudo, essa...

[...] falta generalizada de informação sobre a nova disciplina, a inconstância na realização de encontros pedagógicos para os professores de ensino religioso, as dificuldades estruturais para se efetivar o caráter plural e o caráter facultativo da disciplina, os preconceitos em relação às religiões afro-brasileiras, estes são alguns entre os elementos identificados. (CAVALIERE, 2006. Sem paginação).

A educação religiosa, em solo brasileiro, foi posta em prática logo após a chegada de seus colonizadores portugueses. E durante muito tempo servia, única e exclusivamente, aos interesses da Igreja Católica. Esse caráter confessional do ensino que ora era imposto ora era combatido na legislação brasileira, acabou por se definir nas leis de forma a abraçar a diversidade religiosa presente nessa sociedade. Como pauta dessa perspectiva plurirreligiosa que passou a constar nas leis brasileiras, veremos, a seguir, o papel das ciências das religiões no contexto dessa realidade da diversidade, que apesar de nova, já era algo bem conhecido dos pesquisadores.

UMA NOVA ÁREA DE CONHECIMENTO PARA UMA ANTIGA MODALIDADE DE ENSINO

Cada dia mais cientistas das religiões são vistos como os profissionais mais habilitados para compor a docência do Ensino Religioso escolar, e a Ciência da Religião tem se tornado a ciência de referência dessa disciplina escolar, o que vem sendo materializado em várias legislações estaduais, como de Minas Gerais, Pará, ou Paraíba (JUNQUEIRA 2016, p. 58-59). Para nós, cientistas das religiões, é

preciso que haja uma dialética que anteceda os projetos de leis que regulamentam essa modalidade de ensino. Acreditamos que a partir desse processo de diálogo, e só através dele, é possível estabelecer parâmetros curriculares que correspondam com nossa realidade de ensino nas escolas.

É um fato que o Ensino Religioso é uma disciplina que abarca assuntos que se estendem além do campo pedagógico (MARCOS, 2010). Por isso, é preciso enxertá-la de profissionais que possuam um conhecimento diversificado tanto no campo das religiões existentes quanto dos fundamentos epistemológicos que alicerçam essa área de conhecimento, entendida aqui como uma disciplina a ser ministrada em sala de aula. Isso, sem deixar de considerar a influência da Igreja e do Estado desde o colonialismo, como apresentamos no início deste artigo.

O cientista da religião é um profissional capacitado a atender essa demanda. Haja vista que mesmo com os esforços que almejam o ensino religioso desvinculado do caráter confessional, ainda assim persistiria o dilema epistemológico (MARCOS, 2010, p. 101). Sendo assim, Marcos (2010) citando Passos (2007) nos aponta vários modelos, dos quais destacamos aqui o modelo das Ciências da Religião “como aquele que pode responder com mais ganho” (MARCOS, 2010, p. 100). Para Marcos (2010), esse modelo tem como objetivo a formação do cidadão a partir de uma epistemologia fundada no campo das Ciências da Religião. Levando em conta uma sociedade secularizada, nesse modelo, a responsabilidade da disciplina pertencerá à comunidade científica e ao Estado, não mais sendo uma competência das tradições religiosas. Portanto, ele acrescenta:

A questão do Ensino Religioso ainda não se encontra resolvida. Houve avanços na busca de superação da confessionalidade expressos por meio dos modelos para a disciplina. No entanto, do ponto de vista do dilema epistemológico, ainda há que se buscar caminhos. Dessa forma, acredita-se que a opção que responde com mais ganhos seria aquela representada pelo modelo Ciências da Religião. (MARCOS, 2010, p. 101).

Apesar do modelo Ciências da Religião ainda se encontrar em uma fase inicial, é possível percebê-lo como a opção mais adequada para a formação de professores de ER. Haja vista, que as dificuldades político, legislativo e epistemológico devido o vínculo da disciplina às tradições religiosas poderiam ser superadas a partir de uma abordagem fora do eixo confessional, como explica Soares (2009):

[...] a formação docente para o ER requer ainda uma adequada fundamentação epistemológica, a ser construída a partir das interações entre ciência da religião, pedagogia e filosofia. Isso inclui, mas vai muito além da presença nos currículos das indispensáveis disciplinas que fornecem habilitações pedagógicas. Nesse sentido, a Ciência da Religião só tem a ganhar se souber aprender da filosofia da religião a rica discussão que vem sendo feita nas últimas décadas, do ponto de vista do conteúdo, sobre a categoria experiência/espiritualidade. Por outro lado, o estreitamento dos laços entre Ciência da Religião e Pedagogia poderá, do ponto de vista formal, aprofundar a vinculação do Ensino Religioso com a noção de “transposição didática”, aqui entendida como passagem do “saber ensinar” para os “objetos do ensino”. (SOARES, 2009, p. 317).

Nessa perspectiva, os professores formados no curso das Ciências das Religiões estariam bem mais preparados a assumir uma disciplina que exige uma combinação tão complexa de áreas de conhecimentos. Conforme nos aponta Soares (2009):

Só assim se consegue desembaralhar, na teoria e na sala de aula, a confusão entre educação da religiosidade e educação do cidadão. A esta última cabe, graças a uma adequada formação docente em Ciência da Religião, não a tarefa de aperfeiçoar a religiosidade, mas antes de aprimorar a cidadania e a humanização do estudante, também por meio do conhecimento da religiosidade e dos valores preservados pelas tradições religiosas. (p. 316).

Neste capítulo apresentamos como se desenvolveu o ensino religioso no Brasil, partindo de um contexto europeu e se estruturando em nossa sociedade a partir de uma conjuntura sócio-política-religiosa. Essa aristocracia tão presente

na formação do Brasil se torna matéria de conhecimento da área das Ciências das Religiões.

Não é preciso ser um cientista da religião, como nós, para saber que essa influência da Igreja e as disputas políticas – no que se tratando do Ensino Religioso nas escolas – estão longe de acabar. Daí a observação do autor quando diz que a “questão do Ensino Religioso ainda se encontra em aberto, pois há necessidade de continuidade de reflexão sobre sua identidade, vinculação epistêmica, bem como encontrar soluções para viabilizar a formação de professores” (MARCOS, 2010, p. 93).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Doravante o assunto tratado nesta pesquisa, pôde-se presumir de forma satisfatória que o progresso e desenvolvimento do ensino religioso, no que tange a diversidade religiosa em nosso país, se deram de forma imperceptível. Vale salientar que a atuação da Igreja Católica, como única opção de culto junto ao Estado, durante, praticamente, toda nossa história, possibilitou o afastamento e até invalidação de qualquer outra forma de religião que pudesse ameaçar essa hegemonia político-religiosa.

Sendo assim, o processo pelo qual o ensino religioso se tornou disciplina da grade curricular das escolas públicas brasileiras se deu mediante a necessidade da Igreja Católica em catequisar os habitantes que aqui viviam, antes da chegada dos colonizadores portugueses; além dos negros que eram trazidos da África para serem escravizados neste território. Dessa forma, a Igreja estabelecia uma soberania estatal em solo brasileiro. Com o decreto 119-A da Constituição de 1891 essa união entre Igreja e Estado teve fim. Contudo, a influência que a Igreja Católica exerceu antes e depois dessa constituição foi o que possibilitou um caráter confessional ao ensino religioso no Brasil.

No que diz respeito ao tema proposto neste trabalho e o curso das leis e decretos mais recentes sobre o ensino religioso em âmbito nacional, se torna plausível aprofundar a perspectiva do cientista das religiões como prioridade exímia para assumir não apenas a sala de aula, todavia, a ciência política religiosa que analisa os processos que dão origem a tais leis de caráter religioso.

A julgar pela relevância das leis e diretrizes que são o sustentáculo para qualquer mudança social concomitante a observância do membro pertencente a essa comunidade, o presente trabalho tem por resultado mostrar que apesar das leis terem progredido de forma que a diversidade religiosa possa ser encontrada em seus textos, ainda assim existe margem para acreditar que a herança religiosa do período colonial, ainda continua sendo privilegiada, em detrimento das demais. Em se tratando do ensino religioso nas escolas públicas, ainda carece de profissionais capacitados para exercer o que está escrito nas leis. Por fim, a área das Ciências das Religiões, assim como os cientistas das religiões são pouco vistos e menos ainda reconhecidos pelos meios legais com o propósito pelo qual foram pensados, a saber, a necessidade de se formar pessoas capazes de lidar com as intempéries religiosas tão presentes e frequentes em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, Gilbraz Souza; SOUZA, Mailson Fernandes Cabral. **Trajetórias e modelos do ensino religioso**. 2016. 14 f. Paralellus, Recife, v. 7, n. 15, set./dez. 2016, p. 425-438.

BRASILEIRO, Marislei de Sousa Espíndula. **Ensino religioso na escola: o papel das Ciências das Religiões**. 2010 231 f. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências da Religião como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor na Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. De Álvaro Lorencini. – São Paulo: Fundação Ed. da UNESP (FEU), 1999 – (Encyclopaideia).

CÂNDIDO, Viviane Cristina. **O ensino religioso em suas fontes: uma contribuição para a epistemologia do E.R.**. 2004. 187 f. Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação. Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2004.

CAVALIERE, Ana Maria. Quando o Estado pede socorro à religião. Revista Contemporânea de Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, v. 1 n. 2, 2006. Disponível em: < <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1503/1352>>.

CUNHA, Luiz Antônio. A luta pela ética no ensino fundamental: religiosa ou laica? Cadernos de campo, São Paulo, v. 39, p. 401-419, maio/ago, 2009.

DELLA CAVA, Ralph. **Igreja e Estado no Brasil do século XX: sete monografias recentes sobre o catolicismo brasileiro, 1916/1964.** Revista Estudos Cebrap, n. 12, p. 5-52, 1975.

FERREIRA, Jaqueline Leandro. **Paulo Freire e a teologia da libertação: uma prática libertadora.** Campina Grande / PB: 2015. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_M D1_SA2_ID4333_10082015142823.pdf>. Acesso em: 14 set. 2017.

GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (org.). **Educação popular: utopia latino-americana.** Tradução de: Jaime Bizet. 2. ed. – Brasília: Ibama, 2003. 370p. 16x22cm.

JUNQUEIRA, Sérgio Azevedo; WAGNER, Raul. (Org.). **O ensino religioso no Brasil.** – 2.ed. rev. e ampl. – Curitiba: Champagnat, 2011. 198 p.; 21 cm. (Coleção Educação e Religião; 5).

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. **Provimento de professores para o componente curricular Ensino Religioso** visando a implementação do artigo 33 da Lei 9394/96 revisto na Lei 947/97. – 150 p., 2016; 30 cm. (Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1009.2).

MARCOS, Wilian Ramos. **Modelos de ensino religioso: Contribuições das Ciências da Religião para a superação da confessionalidade.** 2010. 152 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências da Religião, Belo Horizonte, 2010.

MOURA, Fernanda Pereira. **“Escola sem partido”:** Relações entre Estado, educação e religião e os impactos no ensino de história. 2016. 189 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Dez./2016.

PINHEIRO, Danielle Ventura de Lima. **O ensino religioso em questão: olhares e perspectivas**. Paralellus (Online) , v. 5, p. 137-150, 2014.

PINHEIRO, Danielle V. L.; HOLMES, M. J. T. . **O ensino religioso no debate atual: trajetórias, conceitos e propostas**. Religare: Revista do Panorama de Pós-graduação em Ciências das Religiões da UFPB , v. 15, p. 48-74, 2018.

SILVA, M. B. **Em Busca do Significado do Ser Professor de Ensino Religioso_2a**. Edição. 2. ed. João Pessoa PB: Editora Universitária da UFPB, 2011. v. 100. 112p.

SILVA, M. B.; NASCIMENTO, Fernanda S.. **Ensino Religioso: Narrativas Entre Alunos e Professores**. In: Eunice Simões L.Gomes; Sérgio Rogério A. Junqueira. (Org.). Ensino Religioso: Religião e Cultura. 1 ed. João Pessoa PB: Editora da UFPB, 2016, v. 1, p. 41-55.

SILVA, Gracileide Alves. **O ensino religioso na Paraíba: desafios na formação e no contexto educacional**. 2009. 110 f. Dissertação apresentada para obtenção do título de Mestre em Ciências das Religiões ao Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. Por uma epistemologia do Ensino Religioso. In: Congresso da ANPTECRE: Fenomenologia e hermenêutica do religioso, 2, Belo Horizonte, MG. Anais..., 2009. 1 CD-ROM

O MARCO HISTÓRICO DO ENSINO RELIGIOSO

Entre a Teoria e a Práxis da Sala de Aula

Maria José Torres Holmes¹

FONAPER²

PALAVRAS INICIAIS

Este artigo é fruto do Projeto de pesquisa desta autora para o Mestrado do Curso de Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB realizada em 2007, intitulado de “Ensino Religioso: Problemas e Desafios”.

Considerando os problemas e desafios enfrentados hoje pelos educadores deste componente curricular, é que se viabilizou um estudo a cerca dessa área de conhecimento, com o propósito de investigar como vem sendo ministrada essas aulas e, quais os entraves que dificultam de acontecer plenamente nas escolas? Será que é o desconhecimento da lei, dos princípios e objetivos que regem o Ensino Religioso? Como os estudantes estão assimilando esses conhecimentos?

Inicialmente é feito um relato bem resumido sobre como tudo começou, a respeito da história e o aspecto legal do Ensino Religioso nas escolas públicas, para que o leitor possa entender como tudo começou. Outro detalhe é tratado neste escrito a respeito do objeto de estudo deste componente curricular enquanto área

1 - Mestra e Especialista em Ciências das Religiões - UFPB (2006 – 2010); Especialista em: Gestão Escolar 2012; Administração da Educação (1995); Licenciada em Pedagogia - habilitada em Orientação Educacional - UFPB (1985); Professora de Ensino Religioso - Rede Estadual de Ensino da Paraíba e Especialista da Rede Municipal de Ensino - SE-DEC. Aposentada (2013). Membro do FONAPER.

2 - Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso. Fundado em 26 de setembro de 1995. É um espaço de discussão e ponto aglutinador de ideias, com propostas e ideais, na construção de ações concretas para a operacionalização do Ensino Religioso nas escolas públicas do Brasil.

de conhecimento, que é a construção do conhecimento do fenômeno religioso, a sua relevância e seus entraves em sala de aula, destacando e justificando o seu passo a passo no cotidiano escolar.

Observando nesta caminhada os seus avanços e retrocessos a partir das vozes dos sujeitos deste estudo, com a finalidade de aproximação com todas as pessoas envolvidas no processo. Essa aproximação foi muito proveitosa porque esses estudantes ficaram motivados a partir do momento quando compreenderam os objetivos da pesquisa. Todos esses detalhes estão contidos no trabalho dissertativo da pesquisa.³

COMO TUDO COMEÇOU: UMA HISTÓRIA DE SÉCULOS

A história do Ensino Religioso (ER) no Brasil iniciou com a escola dos jesuítas a partir de 1549, para educar segundo os princípios do Cristianismo Católico. Por muito tempo a religião Católica Romana estabeleceu-se como religião oficial do Estado. Entretanto, isso incomodava alguns, pensadores iluministas que já idealizavam uma escola sem religião e laica. Quando foi estabelecido o regime republicano, somente a partir da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891, é que se tem uma prova dessa mudança relacionada ao Estado Laico.

Apresenta-se isto através do Art. 72 nos parágrafos:

§ 3º - Todos os indivíduos e confissões religiosas podem exercer pública e livremente o seu culto, associando-se para esse fim e adquirindo bens, observadas as disposições do direito comum;

§ 6º - Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.

3 - Ver Dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões. <http://tede.biblioteca.ufpb.br/handle/tede/4263?mode=ful>. Ao final da página abrir o link. (baixar)

Como se observa, o Ensino Religioso foi retirado das escolas públicas por muito tempo. Nessas idas e vindas o (ER) retornou para as escolas por ocasião da “Era Vargas” na Constituição Federal de 1934, de forma confessional e assim permaneceu por algumas décadas. Somente com a Constituição da República Federal do Brasil, promulgada em 1988, que garante através do Art. 210, § 1º do capítulo III da Ordem Social, esse componente curricular nos seguintes termos: “O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental”.

A partir da década de 1990 com as mudanças de paradigmas no campo educacional brasileiro é que surge um novo Ensino Religioso, respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº. 9394/1996, que aponta no seu artigo 33 o “Ensino Religioso com a expressão sem ônus para os cofres públicos”. Entretanto isso não foi aceito pelos professores. Com a liderança do FONAPER, aconteceram vários movimentos pelo país, entre os quais destacam-se quatro (4).

1- Foi colhida através de um manifesto, acompanhado de um abaixo assinado com setenta e oito mil assinaturas (78.000) de educadores, pela substituição do artigo em evidência. Caron (1998, p.17) afirma: “A emenda constitucional para o ER foi a segunda maior emenda popular que deu entrada na Assembléia Constituinte, em determinado prazo do primeiro período aberto à participação, pois obteve mais de 78.000 assinaturas, [...]”.

Este foi um movimento de mobilização nacional que se apresentava de forma democrática, no qual esta autora assinou esse documento. Dava para perceber o quanto foi organizada essa luta!

2- A construção dos PCNER em tempo Record, sob a liderança do FONAPER o único documento do Fórum naquela época que seria favorável por essa mudança;

3 - O surgimento de três (3) projetos de Lei, apresentado pela Câmara Federal, porém nenhum foi aceito. Nesse caso destaca-se um quarto e último da

autoria do Deputado Roque Zimmermann⁴, responsável pela substituição do Artigo 33 da LDB;

4 - O resultado foi favorável à mudança de tal artigo da LDB, em votação pela Câmara Federal. Vejam como ficou! A nova redação dada ao art. 33 da LDB - Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, sancionada pelo Presidente daquela época, e publicada no Diário Oficial (cf. nº 139, Seção 1, 4ª feira, Brasília, 23 de julho de 1997) dando origem à Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997, então chamada de Lei do Ensino Religioso.

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

O ENSINO RELIGIOSO EM JOÃO PESSOA-PB

Na Paraíba, na cidade de João Pessoa, este componente curricular, tem também a sua história apesar de funcionar normalmente, as dificuldades são muitas e os desafios que os educadores se confrontam são inúmeros. Considerando esses desafios é que a autora propôs viabilizar um estudo a cerca dessa área de conhecimento, com o propósito de investigar como vem sendo ministrado e, quais os entraves que dificultam de acontecer plenamente nas escolas? Como o alunado está assimilando esses ensinamentos?

Outro ponto de destaque é o impacto que o ER vem causando na sociedade. Para uns é entendido como aula de religião, outros compreendem conforme suas diretrizes de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso

4 - Padre da Igreja Católica, que se afastou concorrendo o pleito pelo PT. Foi eleito deputado federal em 1994. Foi ainda secretário do Trabalho do governo Estadual do Paraná entre 2003 e 2006. Falecido em 17 de fevereiro de 2019. Sendo grande defensor do Ensino Religioso na diversidade.

e as leis, decorrendo assim, uma polêmica que preocupa bastante, quanto ao seu encaminhamento nos estabelecimentos escolares. Os PCNER⁵(2009, p.35) destacam:

Por questões éticas e religiosas e pela própria natureza da Escola, não é função dela propor aos educandos a adesão e vivência desses conhecimentos, enquanto princípios de conduta religiosa e confessional, já que esses são sempre propriedade de determinada religião.

Por que investigar esse tema, é importante nessa pesquisa? Diante do que foi exposto evidenciando os problemas, é relevante esse estudo, tendo em vista que uma das propostas do ER de acordo com os PCNER é contribuir para a formação cidadã, respeitando a diversidade das tradições religiosas existentes em nossa sociedade. Este é um dos maiores desafios que os professores deste componente curricular enfrentam atualmente, não só pela sua convicção de fé, mas pela sua sensibilização à pluralidade existente no universo escolar.

Por outro lado, é importante destacar essa preocupação com a formação desse cidadão que se quer e, ao mesmo tempo sensibilizá-lo como cita Paulo Freire entre outros, cuja contribuição no processo educativo é um marco referencial para todos (as) educadores (as) do Brasil. (2007, p. 79). “É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas, educador - educando com educando com educador.” Nesse caso percebemos em algumas escolas de João Pessoa essa preocupação com o outro.

Destarte, esse estudo, o qual possibilitou uma análise crítica e reflexiva para o trabalho dissertativo, tem sua importância para a pesquisa sobre este componente curricular, tendo em vista como este era visto no passado como um ensino prosélito estava a serviço de uma confissão religiosa.

5 -Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso. Foi o primeiro documento criado pelo (FONAPER, 1997). Esses Parâmetros seria função do MEC, porém excluiu não somente de elaborar para esse componente curricular. Entretanto privou as escolas públicas de possuírem em suas bibliotecas.

Embora esses entraves, atualmente já se têm novos olhares, mais confiantes no que diz respeito à diversidade religiosa, através de toda uma legislação com Resoluções e Pareceres, bem como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta-se aqui um breve relato sobre o conhecimento religioso como seu objeto de estudo, e os seus objetivos.

OBJETIVO GERAL:

Investigar e analisar os problemas e desafios do Ensino Religioso nas Escolas Públicas de João Pessoa - PB.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Traçar em dados gerais a história do ER em João Pessoa-PB.
- Verificar como os professores ministram as aulas de ER a partir da formação continuada⁶;
- Identificar junto aos docentes, como essas aulas contribuem para o respeito da diversidade cultural existente na comunidade escolar;
- Constatar com alguns discentes como vêm as aulas de ER.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Fundamentação Teórica da Pesquisa, utilizada nesse projeto, focalizou os pensamentos de: Émile Durkheim; Filoramo e Prandi; Max Weber; e outros cientistas. Bem como alguns autores que abordam sobre o ER, tais como: Lurdes

⁶ Formação Continuada... É um componente essencial da profissionalização docente que associa a prática ao conhecimento teórico. De acordo com o Art. 62 da LDB § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação à distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009).

Caron; Anísia Figueiredo. Sem deixar de lado o grande educador Paulo Freire entre outros. E a Legislação de Ensino; os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (FONAPER). E na atualidade a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

(Durkheim-2004, p.31) já dizia: “Não há, pois, no fundo religiões que sejam falsas. Todas são verdadeiras à sua maneira: todas respondem, ainda que de maneiras diferentes, a determinadas condições da vida humana. [...]”

Filoramo e Prandi, (2003 p. 6), afirmam: “E hoje, mais do que nunca, permanece viva e inevitável a exigência de globalidade e de sentido, que caracterizou a pesquisa dos pioneiros das ciências das religiões”.

Segundo Passos. (2006, p.34). “Os desafios apontados para o ER têm uma relação direta com os estudos da religião, ou das Ciências da religião em nosso país. Não havendo uma base epistemológica, não há o que ensinar numa área de conhecimento. [...]”.

Essa abordagem sobre aprendizagem nos transporta para a sala de aula quando Oliveira *et all.* (2007, p. 119) apontam que:

O exercício pedagógico-didático sempre tem presentes os conhecimentos anteriores dos estudantes, tendo em vista uma continuidade progressiva no entendimento do fenômeno religioso e crendo que, no exercício da alteridade é possível desenvolver um processo de conscientização no reconhecimento, respeito e valorização das diferenças.

METODOLOGIA

Um dos maiores desafios para a educação atualmente é propor aos educadores novos processos de articulação para o trabalho pedagógico em sala de aula, principalmente quando se trata do Ensino do Religioso, pela complexidade do seu entendimento. Torna-se necessário que esse educador se abra para o novo

entendimento. Aqui se tem uma proposta de abertura dessas duas autoras, apontam para os docentes:

As situações de aprendizagem precisam promover a abertura para conhecer e dialogar com as diferentes tradições religiosas. [...], é preciso que tenham como princípio o conhecimento, com uma abordagem informativo-formativa, e não a catequização ou doutrinação, que privilegia uma determinada religião. (OLENIK E DALDEGAN 2004, p.21).

Portanto, essa é uma das alternativas para o desenvolvimento das aulas de ER. O universo pesquisado centralizou-se em escola(s) da Rede pública Municipal de João Pessoa, envolvendo professores e alunos do 6º ao 9º ano, com a finalidade de estudar até que ponto este ensino contribui para a formação do (a) cidadão (ã), que se quer preparar e como os professores estão ministrando os conteúdos, com relação a tantos problemas de preconceitos e desafios enfrentados no dia a dia.

Realizou-se uma pesquisa com estudo de caso, com aplicação de questionários para todos os envolvidos: foram (20) professores (as); (50) alunos (as) do 8º e (50) do 9º. Ano da rede municipal de ensino de João Pessoa-PB.

Houve também uma investigação bibliográfica para fundamentar a pesquisa. Depois de feita a coleta de dados com objetividade, os resultados foram apresentados por amostragem, os quais foram escolhidos com grandes intenções de representar o universo pesquisado. **As técnicas utilizadas:**

- *Observação Direta*, estudando uma situação da escola e analisando as mudanças que ocorrem com as turmas na disciplina de Ensino Religioso;
- *Observação Indireta:*
 - a) Consultas bibliográficas e documentais, em livros, revistas, jornais e documentos como forma de averiguar outras opiniões a cerca do objeto de estudo;
 - b) Questionários, com perguntas abertas e fechadas; quadros e tabelas, analisando e classificando por semelhanças e diferenças dentro do universo estudado.

Com as informações obtidas, partiu-se para análise e interpretação dessa pesquisa apresentando a tabulação dos dados. Realizou-se assim um estudo avaliativo, caminhando para uma nova pesquisa bibliográfica comparativa concluindo-a de forma dissertativa.

ALGUMAS NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA: DOCENTES DEPOIMENTOS

Este componente curricular na escola e de fundamental importância para o educando, pois ele vem contribuir de forma concreta para o melhoramento do comportamento do aluno, pois, o faz pensar de forma crítica, coerente e o torna mais reflexivo. ele aprende a valorizar a si mesmo a outro, respeitar o ambiente social, em que vive, aprende a partilhar, a tolerar as diferenças, a respeitar a pluralidade religiosa da sociedade, a valorizar a sua vida, assim por diante... É partindo deste exposto que realmente não compreendo o porque do E.R ser de matrícula facultativa ao aluno e sua carga horária ser tão reduzida; (educadora 1)

Um grande desafio é termos professores que conseguem dar boas aulas mesmo sem terem graduação nessa área; a divulgação dessa disciplina ao um grande número de pessoas, mostrando a sua importância; conseguimos dar boas aulas mesmo enfrentando as dificuldades como falta de material, a falta de conhecimentos das pessoas e falta de colaboração de diretores e equipe técnica; (educador 3).

Ter sua importância reconhecida junto as Secretarias de Educação; A redação da lei 9475/9 significa para nós conquistar o respeito da equipe em geral e conseguir equipar a biblioteca com material de interesse da disciplina: (educador 10.)

AS VOZES DOS ESTUDANTES QUE ELES AFIRMARAM SOBRE A IMPORTÂNCIA DAS AULAS DE ER

[...] Nos ensina a respeitar a cultura dos outros; porque vai me ajudar a ser uma pessoa direita; [...]; “aprendemos religiões de outros lugares; ela mostra que todo mundo é precioso aos olhos de Deus”; [...] mim ajuda muito, eu abri minha mente e entendo mais sobre o Ensino Religioso; (sic) [...] “forma nosso carácter é aceitação perante as pessoas (sic); “Sim, para mim, como para todos nós, porque, até mesmo sem falar só de uma religião específica, nos ajuda a ter uma base de fé, e também a conhecermos culturas diferentes”. Sem estar preso a uma só “religião;” [...] “ajuda na sabedoria e na bagunça do aluno; se não tivesse o Ensino Religioso como era que nós iria saber dos assuntos; sic) [...] “eu aprendo mais sobre a fé de outros povos, tribos e outras crenças”; [...] “envolve coisas relacionadas a história e a cultura de um povo”; Sim. Pois o ensino religioso não precisa só definir a religião pode ensinar outras coisas e é uma preferência minha, quando eu crescer quero ser formada em advocacia ou ser professora de religião”. (sic);

PALAVRAS FINAIS

Um dos maiores desafios que o educador de Ensino Religioso enfrenta, são as incertezas quanto à incorporação deste componente curricular nas escolas, Uma vez que fica muito difícil trabalhar em sala de aula, enquanto esse (ER), ainda é visto por muitos com olhares de exclusão, até mesmo no próprio chão da escola! Embora respaldado e fundamentado nas leis, entretanto essas incertezas ainda persistem, e não se sabem até onde e quando essas dúvidas terminam.

Todavia, percebe-se que, de acordo com Almeida uma ponta de luz, para os adeptos do Ensino Religioso não confessional. Em decorrência disto, essa autora define a construção do conhecimento através de quatro aspectos: ALMEIDA. In (FONAPER, 2000, p.4)

- 1-Entender o conhecimento como um processo em construção [...]
- 2-Pensar a pessoa como totalidade que envolve corpo, espírito, razão, intuição e o aspecto lúdico, estético, ético, histórico, social, econômico e político.

3-Dialogar com a diversidade, entendendo que a riqueza dos seres humanos reside na diferença, que é importante ver o outro como outro, e não querer transformá-lo em mesmo. [...]

4-Preservar a memória como referência da própria identidade, quer seja de um País, do grupo ou do próprio indivíduo. Trabalhar com a memória é trabalhar com as raízes e significados. [...].

Por conseguinte, identifica-se que na a fala de ALMEIDA, há uma ponta de luz, para os adeptos do Ensino Religioso não confessional. Dá para pensar em novos horizontes. De acordo com o resultado da pesquisa verifica-se aí uma série de respostas que demonstra que os ânimos não se intimidaram, pois grande parte demonstrou interesse pela pesquisa dando seus depoimentos positivos.

Os avanços: foram mudanças de atitudes dos docentes e discentes acerca do Ensino Religioso. O interesse desses docentes em pesquisas; participarem de cursos, congressos, entre outros, relacionados ao campo da(s) Ciência(s) da(s) Religião (ões).

Os retrocessos: Ainda perdura o preconceito desfavorável através de gestores; da sociedade em geral através do preconceito e da intolerância religiosa. Diante disso apresentam-se também o descaso e de alguns órgãos governamentais e judiciários, tais com “O Acordo Santa Sé” em 2011 e a sua retirada da BNCC (2017), retornando posteriormente em 2018, entre outros.

A principal tarefa do professor de ER hoje é entender a diversidade cultural religiosa existente no mundo globalizado, que significa abrir-se para compreender a cultura não como os conteúdos a serem assimilados, mas como o jogo de intercâmbio e interações que são estabelecidos com o diálogo, respeito, a partilha e a fraternidade, com a finalidade de trabalhar com os estudantes a construção do conhecimento, sobre o fenômeno religioso na pluralidade da escola pública, para uma cultura de paz na escola.

A pesquisa realizada Ensino Religioso: problemas e desafios, teve como resultado, a publicação do Livro: **Ensino Religioso Esperanças e Desafios: reflexões da práxis do cotidiano escolar.** (grifo nosso).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. R. S. **Ensino religioso e o conhecimento religioso.** In FONAPER. 2000. Caderno 3.

BRASIL, **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil** de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/legislacao/> (s.d.).

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

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

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

CARON, L. et all. (org.) **O ensino religioso na nova LDB.** Petrópolis RJ: Vozes, 1998.

DURKHEIM, É. **As Formas Elementares da Vida Religiosa.** SP: 2ª edição. Editora Paulus, 2004.

FIGUERÊDO, A. de P. **O Ensino Religioso: perspectiva, tendências e desafios.** 2ª edição, RJ: Vozes, 1994.

FILORAMO, G.; PRANDI, C. **As Ciências das Religiões.** 3ª edição. São Paulo: Editora Paulus, 2003.

FÓRUM NACIONAL PERMANENTE DE ENSINO RELIGIOSO (FONAPER): **Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso.** 6ª Ed. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 46 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra S/A, 2007.

HOLMES, M. J. T. *Ensino Religioso: esperanças e desafios. Reflexões da práxis do cotidiano escolar*. Florianópolis: Saberes em Dialogo, 2016.

HOLMES, Maria José Torres, *Ensino Religioso: problemas e desafios*. 2010. 187f. Dissertação de Mestrado em Ciências das Religiões – Universidade Federal da Paraíba - UFPB. João Pessoa, 2010.

OLENIK, M. L.; DALDEGAN, V. M. **Encantar**: Uma prática pedagógica no ensino religioso. 2 ed. Petrópolis: Vozes 2004.

OLIVEIRA, L. B. de, *et all*. **Ensino Religioso**: no Ensino Fundamental. São Paulo, SP: Cortez, 2007. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

PASSOS, J. D. **Ensino Religioso**: construção de uma proposta. São Paulo: Paulinas. 2007. Coleção Temas do Ensino Religioso.

ZIMMERMANN, R. **Ensino Religioso**: uma grande mudança. Brasília: Câmara dos Deputados. Nº. 46, 1998.

PARTE 2

ENSINO RELIGIOSO

CURRÍCULO, DOCÊNCIA E

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

CURRÍCULO DO ENSINO RELIGIOSO: contribuições das Ciências das Religiões

Maronildes Felix LIMEIRA¹

A escola pública enfrenta o desafio na condução do Ensino Religioso, pela falta de uma proposta curricular que lhe sirva de orientação, considerando a diversidade religiosa do Brasil, em respeito à laicidade do Estado. Assim, é preciso pensar uma proposta, de modo que este ensino se desvincule do modelo confessional.

Diante dessa realidade, destacam-se estudos de especialistas envolvidos com o componente curricular Ensino Religioso, apresentando conhecimentos que representam o atual estado deste componente curricular. Dentre eles destacam-se, Junqueira (2013); Rodrigues (2013) e Passos (2007; 2013). Para uma melhor compreensão acerca de currículo escolar adotou-se como referência Sacristán (2013); como também, Candau e Moreira (2007).

Sabemos que o fenômeno religioso é um fato humano, que pertence à cultura; por isso, deve ser trabalhado no sistema escolar, para favorecer não somente o desenvolvimento do educando, mas de toda a sociedade em que ele está inserido (ALVES; JUNQUEIRA, 2011); afinal, respeitar o outro pelo seu jeito de crer; bem como, pelo seu jeito de ser é fundamental na relação humana.

Como a convivência entre grupos diferentes é marcada pelo preconceito, um dos grandes desafios da Escola é conhecer e valorizar a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade brasileira. “É no exercício do diálogo com o diferente que o ser humano engendra a possibilidade de flagrar-se também como um

¹ Doutora em Ciências das Religiões, pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB, e-mail: maronildes@gmail.com.

diferente e um outro diante de alguém outro. Quando o eu e o outro se percebem, nasce a ética” (OLIVEIRA *et al.*, 2007, p. 111).

O Ensino Religioso não foge a essa regra. Aprendendo a conviver com diferentes tradições religiosas, vivendo a própria cultura e respeitando as diversas formas de expressão cultural, o educando está também se abrindo para o conhecimento (FONAPER, 1998, p. 39).

Neste sentido, o componente curricular Ensino Religioso desempenha um importante papel, que não se limita à transmissão de conhecimentos, de orientações doutrinárias, com discursos abstratos, distantes da realidade do educando, mas em ajudá-lo a conhecer as religiões, numa compreensão de que o outro deve ser respeitado e assim, comprometer-se com a sociedade em que todos fazem parte.

Assim, uma proposta para esse ensino, pelo viés da laicidade, tende a contribuir enormemente com a formação do educando, uma vez que a partir do respeito ao outro pelo seu jeito de crer e até mesmo de não crer, favorece o respeito à diversidade cultural; afinal, compreender a importância desse fenômeno no âmbito social passa, primeiramente, pelo reconhecimento de que,

A religião não é coisa tão-somente do indivíduo que crê e milita em alguma Igreja, ou tão-somente das instituições confessionais; ela é um fato antropológico; ela é um fato antropológico e social que permeia de maneira ativa todos os âmbitos da vida dos cidadãos que compõem o Estado plural e laico (PASSOS, 2007, p. 36).

Vale lembrar que o Ensino Religioso laico sempre esteve à margem da proposta curricular da escola, especificamente na escola pública, devido ao longo período de hegemonia cristã, em que prevalecia o modelo de ensino confessional, presente, até hoje, em algumas escolas.

Certamente, essa prática de ensino prosélito é fruto de um longo período histórico, de hegemonia cristã, em que o Ensino Religioso esteve sob a orientação

da Igreja Católica, mesmo com a separação Igreja/Estado (CARON, 2017). Afinal, este ensino teve início no período de colonização do Brasil, com o trabalho dos jesuítas, no processo de catequização aos indígenas. Os jesuítas faziam parte de uma ordem religiosa católica chamada Companhia de Jesus, criada com o objetivo de disseminar a fé católica pelo mundo, uma vez que esse era o acordo da época entre o Papa e a Coroa Portuguesa.

Por isso, esse ensino, por muito tempo, foi sinônimo de catecismo na escola e, mesmo com renovações a partir da legislação, prevendo sua laicidade, no combate ao proselitismo, ainda há muito a ser trabalhado em respeito à diversidade, de modo que o educando possa desenvolver um olhar que contemple a si, mas também ao outro.

Mais tarde, esse ensino passou a ser de caráter ecumênico, ou mesmo interconfessional, até a elaboração da constituição de 1988 e da atual LDB, em 1996, onde se afirma o ER como parte integrante da formação humana, embora ainda de matrícula facultativa.

Neste contexto, o Ensino Religioso é ofertado nas escolas públicas, mais especificamente de ensino fundamental conforme artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, d 22.7.1997).

No entanto, este artigo provoca certa confusão, pois apresenta duas orações que se contradizem, provocando certa mudança à escola, no que se refere à *matrícula facultativa e constitui disciplina dos horários normais das escola*; afinal, se o educando faz opção de não se matricular na disciplina, o que a escola tem a oferecê-lo, nesse

horário? A legislação se torna, então, um complicador, uma vez que as escolas públicas não têm estrutura para oferecer atividades paralelas ao educando que optar por não participar da aula de Ensino Religioso, possa participar de outra atividade, pois não faz sentido, simplesmente sair de sala de aula.

Também se destacam as recentes discussões envolvendo este componente curricular, como sua exclusão da 3ª versão da BNCC, que foi apresentada pelo Ministério da Educação – MEC em 06 de abril de 2017 e ainda, a votação pelo Supremo Tribunal Federal – STF, da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 4439, que discute o modelo de ER nas escolas públicas, prevendo assegurar caráter não confessional deste ensino.

Este resultado representou grande retrocesso em relação às conquistas referentes ao ER no Brasil, ao longo de toda a história da educação, ao mesmo tempo em que sinalizou a necessidade de continuar o embate, em favor da laicidade do Estado, dos direitos e deveres do cidadão diante da diversidade religiosa.

Tudo isso em prol da relação diversidade cultural brasileira e educação num Estado laico, considerando que,

Aquilo que é ensinado nas escolas deve estar substancialmente embasado numa tradição científica; numa referência explicativa e valorativa que vá além do senso comum e de interesses individuais e de grupos (PASSOS, 2007, p. 25).

Esta nova concepção evidencia, segundo Junqueira (2013), que este componente curricular não pretende fazer proselitismo, sua finalidade é o diálogo e a reverência ao Transcendente presente no outro; por meio dos conteúdos que subsidiam o entendimento do fenômeno a partir da relação entre culturas e tradições religiosas.

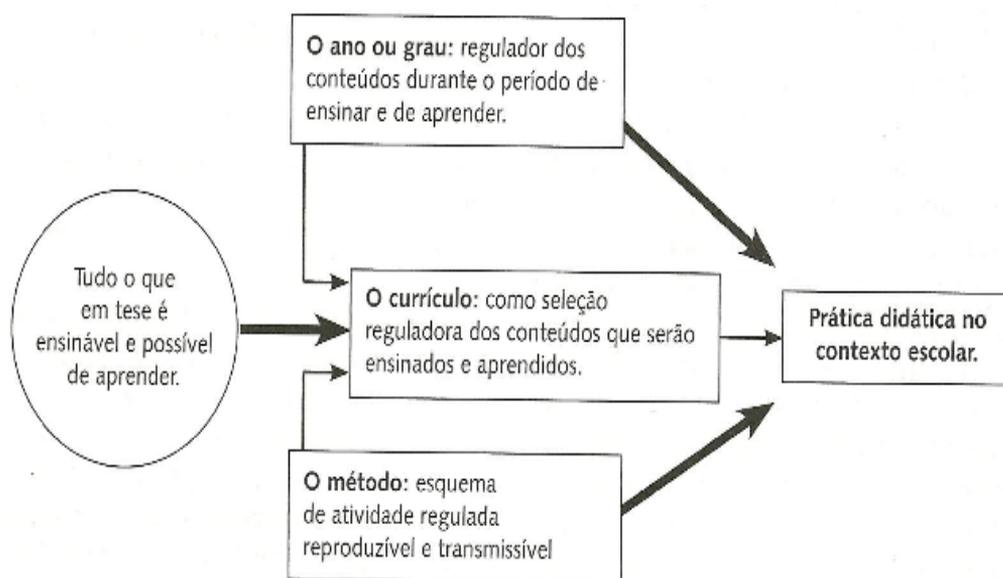
Assim, o conteúdo e a forma de conduzir o Ensino Religioso na escola precisam ser orientados a partir de uma proposta curricular que atenda à demanda contemporânea, entendendo currículo como “um dispositivo em que se concentram

as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares” (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 22).

Conforme Sacristán (2013, p. 18) “nos séculos XVI e XVII, o currículo se transformou em uma invenção decisiva para a estruturação do que hoje é a escolaridade e de como a entendemos”. Segundo ele, trata-se da organização dos conteúdos a aprender, os quais orientam à prática pedagógica.

O gráfico a seguir, esclarece bem a organização do currículo escolar:

Gráfico 1: Currículo escolar



Fonte: SACRISTÁN, 2013, p. 18.

Neste sentido, considera-se que a alternativa mais viável para a consolidação de uma proposta curricular que atenda à demanda social, em respeito à pluralidade cultural religiosa, consiste em conduzir o processo de ensino e aprendizagem, referente ao Ensino Religioso, com base no modelo das Ciências da Religião, isso porque, o sistema educacional deve instrumentar-se e habilitar-se a trabalhar com os critérios da ciência.

Propor as Ciências das Religiões pertinente ao Ensino Religioso é a melhor maneira de corresponder ao valor teórico, social, político e pedagógico do estudo da religião para a formação do cidadão(PASSOS, 2007), uma vez que esta área tem se mostrado com dinamismo e sensibilidade perante a heterogeneidade cultural religiosa.

Tanto que, dentre os objetivos dos cursos de Licenciatura em Ciências das Religiões, conforme Pieper; Rodrigues (2017) destaca-se a formação de profissionais nesta área com vistas ao exercício da pesquisa e do ensino sobre o fenômeno religioso de acordo com suas múltiplas relações, econômicas, políticas, sociais e culturais.

Neste entendimento, Rodrigues afirma que,

Ciência da Religião consagra-se pela possibilidade de abordar a religião sob diferentes eixos temáticos, os quais representariam as perguntas que a área teria dirigido ao assunto desde seus inícios, como a pergunta pela essência da religião, pela origem da religião, pela descrição da religião, pela função da religião, pela linguagem da religião e pela comparação das religiões (RODRIGUES, 2013, p. 232).

Portanto, a compreensão das Ciências das Religiões, área de conhecimento que envolve o Ensino Religioso, contribui na elaboração de uma proposta curricular indispensável na formação do educando, no sentido de subsidiá-lo nas questões existenciais e de convivência com outros de diferentes expressões religiosas, promovendo o desenvolvimento de critérios éticos em relação a tantas outras diferenças culturais presentes na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luiz Alberto Souza; JUNQUEIRA Sérgio Rogério Azevedo. A elaboração das concepções do Ensino Religioso no Brasil. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; WAGNER, Raul. (org.). **O Ensino Religioso no Brasil** – 2.ed. rev. e ampl. – Curitiba: Champagnat, 2011. p. 55-84.

BRASIL. Presidência da República. Congresso Nacional. Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, ano 134, n. 248, dez. 1996.

BRASIL Ministério da Educação e Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9.394/96**, Rio de Janeiro: Qualitymark, 2010.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio (org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CARON, Lurdes. Ensino Religioso nas escolas públicas e confessionais: concepção, convergências e diferenças. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí. (org.). **Compêndio do ensino religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 62-68.

Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso - FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER)**. São Paulo: Editora Ave Maria, 1998.

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

OLIVEIRA, Lilian Blanck de *et al.* **Ensino Religioso: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

PIEPER, Frederico; RODRIGUES, Elisa. Licenciatura em Ensino Religioso. *In*: JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo; BRANDENBURG, Laude Erandi; KLEIN, Remí. (org.). **Compêndio do ensino religioso**. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 277-286.

RODRIGUES, Elisa. Questões Epistemológicas do Ensino Religioso: uma proposta a partir da Ciência da Religião. **Revista Interações – Cultura e Comunidade**, Belo Horizonte, Brasil, v. 8 n.14, p. 230-241, jul./dez. 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

ENSINO RELIGIOSO E CURRÍCULO: (im)possibilidades e (des)continuidades para o conhecimento escolar

Mirinalda Alves Rodrigues dos SANTOS¹

INTRODUÇÃO

No contexto atual que estamos inseridos, discutir e promover as reflexões acerca das questões de diversidade cultural religiosa se faz necessária ao combate de preconceitos e discriminações no que se refere às religiões, inclusive as consideradas religiões estereotipadas como “minoritárias”, ou seja, as que não são cristãs, já que historicamente, os discursos e as práticas religiosas cristãs tiveram e continuam tendo espaços hegemônicos, hierárquicos e dominadores para o uso de reprodução de poder e de controle das relações sociais. No entanto, as questões de pluralismo religioso estão ganhando cada vez mais representatividade e sendo debatidas em diversas esferas refletindo, principalmente, no âmbito escolar, e, é a escola pública e os conhecimentos que são produzidos nela que é o cerne das reflexões realizadas nesse estudo.

A escola enquanto instituição permeia a dialética com os saberes universais com os saberes locais promovendo e desenvolvendo a aprendizagem de forma contextualizada, integrando conteúdos de acordo com as temáticas que emergem do contexto social, nesse sentido, as diversidades, as diferenças, e as subjetividades são elementos que constituem o nosso contexto social, e necessitam ser consideradas quando nos remetemos à função social das escolas.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Ciências das Religiões da UFPB, e-mail: mirirodrigues2@gmail.com

Assim, as questões voltadas para as religiões também precisam ser incorporadas na produção dos saberes que potencializam o processo de ensino e aprendizagem, por conseguinte, ultrapassando, a visão conservadora de que religião não se discute, mas a partir do momento que a religião é usada para negar, silenciar, discriminar e violentar o outro ela necessita ser discutida, inclusive, nos espaços escolares.

Entretanto, sabemos que referir-se as questões de religião nas escolas principalmente pública é peculiar e requer um cuidado nas formas de pensar e agir, para tanto, nos preocupamos com as formas de como está sendo ilustradas essas questões nos espaços escolares. É nessa perspectiva, que consideramos relevante refletir e perceber o Ensino Religioso como componente curricular que pode contribuir para o combate a intolerância, violência religiosa nas escolas, bem como promover nos educandos o respeito, a valorização, o reconhecimento de si e com o outro e a cultura de paz.

Superar cada vez mais as lacunas enfrentadas nas escolas em uma perspectiva não confessional e não prosélita, nas práticas metodológicas e pedagógicas e, incluir no currículo escolar para o Ensino Religioso temas emergentes que precisam ser debatidas de acordo com as mudanças e diversidades que encontramos no contexto escolar, atualmente, essas questões são um grande desafio para esse ensino.

Nesse sentido, esse estudo se apresenta relevante, pois contribui para a consistência dos debates atuais acerca da tríade entre: Educação – Ensino Religioso – Ciência(s) da(s) Religião(ões). Na ótica que subjaz os discursos políticos acerca do Ensino Religioso, por um lado temos discursos defensores na permanência desse ensino e por outro lado, discursos defensores pela exclusão do mesmo. Defendemos aqui, a importância de ser ter o Ensino Religioso de forma efetivo nas escolas públicas por ter uma base científica na(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), na compreensão de que o espaço escolar não é um espaço de doutrinação religiosa possibilitando, assim,

a ampliação da visão do mundo dos educandos para a percepção sociocultural de quem ascende, e de quem descende, de quem é incluído, e de quem é excluído, quando nos referimos as questões religiosas, dando embasamentos para refletir e combater atos de fanatismo, de discriminação e de intolerância.

Contudo, além de fazermos o exercício de reflexão do Ensino Religioso é preciso refletirmos principalmente na sua base científica/acadêmica que são os cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) sinalizando, nesse estudo que é introdutório, refletir como esses cursos estão contribuindo empiricamente para a sustentação teórica, metodológica, didática e pedagógica ao Ensino Religioso.

A partir dessas reflexões e problematizações, estruturamos esse ensaio em duas partes que possam contribuir para tentarmos dar resposta à pergunta central, o que queremos no Ensino Religioso? Diante dessas problemáticas novos questionamentos emergem que interferem e produzem reflexos significativos que acreditamos serem pontos norteadores que se desdobram acerca dessa problemática tais como: Em termos científicos como o Ensino Religioso é percebido e aplicado? Que conhecimento escolar o Ensino Religioso está produzindo?

O que precisa para termos um Ensino Religioso que contribua socialmente para uma educação democrática, laica e não prosélita e não confessional? São nessas perspectivas que esse estudo segue, na tentativa de provocar criticamente reflexões acerca de quesitos que precisam ser considerados quando nos remetemos ao Ensino Religioso, partindo também da concepção da necessidade que esse ensino tem de avançar e ir além dos debates que elucidam o campo da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões).

O ENSINO RELIGIOSO E AS QUESTÕES CURRICULARES

O Ensino Religioso no momento presente está sendo bastante discutido em diversos espaços formais e não formais, inclusive dentro do âmbito educacional e nos espaços políticos, assumindo importância no campo das pesquisas sobre currículo, por conduzir perspectivas que tem como eixos centrais temas emergentes que dizem respeito a esse ensino, tais como, as questões de: tolerância, diversidade, cultura, respeito, reconhecimento, subjetividade, diálogo, para que sejam (re)pensadas, (re)significadas e incorporadas de forma contextualizada no currículo refletindo inclusive sobre os processos que geram as desigualdades e discriminações religiosas. Uma questão relevante que deve ser considerado, envolvendo a problemática acerca desse ensino, diz respeito às críticas a sua nomenclatura, uma vez que o nome Ensino Religioso nos remetemos a uma apologia religiosa, onde religião é ensinada nas escolas públicas de forma doutrinária ferindo o Estado que se diz laico, assim, essa concepção do nome desse ensino de acordo com Baptista (2015, p. 117), podemos afirmar que:

A expressão religiosa, como adjetivação do ensino, é problemática em razão de sua semântica diversa e plural, e, mais do isso, geradora de grande debate filosófico, epistemológico, pedagógico, sociológico, político, teológico e ideológico, para ficar só nesses campos. Toda a discussão epistemológica e metodológica do ER passa pela compreensão e por esse horizonte semântico do nome da disciplina e dessa área de conhecimento. Porém, abrir ou reabrir a discussão sobre o nome, em nível legislativo e jurídico, é correr um risco enorme, especialmente oferecendo oportuno espaço para aqueles que querem excluir o ER definitivamente, como se viu na Audiência Pública do STF em junho de 2015. [...] O Ensino Religioso, nesse sentido, objetiva ser tempo e espaço de conexão, ou para usar uma palavra mais clara, apesar de gerar suspeita etimológica, de religação de saberes e sabedorias.

Diante de tal afirmativa, podemos observar uma outra problemática direcionado ao Ensino religioso, diz respeito ao cenário político no qual o Ensino

Religioso vem atravessando tensões existenciais, uma vez que desde 2015 foi pauta de discussão nas Audiências do Supremo Tribunal Federal- STF, diante da Ação Direta de Inconstitucionalidade ajuizada em 2010 pela Procuradoria-Geral da República devido determinadas práticas prosélicas e confessionais de algumas escolas públicas ferindo a questão da laicidade do Estado, no entanto no ano de 2017, o modelo de Ensino Religioso confessional nas escolas foi aprovado pelo STF, facultando a cada Estado escolher se adota ou não esse modelo de ensino.

Contudo, o Ensino Religioso é reconhecido na Constituição Federal do Brasil 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e recentemente o Ensino Religioso retornou a ser reconhecido em 2017 como componente curricular da terceira versão da Base Nacional Comum Curricular, uma vez que esse ensino excluído do referido documento. Diante dessas questões, aumenta a necessidade de refletir acerca desse ensino e a militância para a sua permanência e superar os impasses e os retrocessos que ele vem sofrendo.

Nessa conjuntura, o Ensino Religioso na educação ainda se faz presente e precisa de um olhar mais aguçado no que tange as suas práticas curriculares pedagógicas em que não se valida atos confessionais e prosélicos, rompendo a visão de um ensino de religião, mas de um ensino que tem uma base científica e que precisa de visibilidade no tocante do seu reconhecimento enquanto componente curricular que apresenta na sua abordagem metodológica práticas que contemplem a diversidade cultural religiosa, não religiosa e espiritualidades. Nesse sentido, esse estudo concepções de currículo a partir da compreensão de Ensino Religioso contextualizado, ressignificado, e multireferenciado, apresentado reflexões no que concerne as suas dificuldades, as suas implicações e as suas controvérsias que esse ensino vem sofrendo na dinâmica de relação entre sociedade-educação.

Uma vez que, “[...] o currículo enquanto conteúdo de aprendizagem, estrutura e molda o sistema educativo definindo quer a selecção e organização

do conhecimento, quer os itinerários de aprendizagem dos alunos em contextos de educação e formação formal, não formal e informal.” (PACHECO, 2009 p.55). Entretanto, na sua grande maioria os conhecimentos incorporados no currículo para o Ensino Religioso são usados de forma de legitimação de determinada religião e desqualificação daquelas religiões que não são consideradas em uma sociedade dita como maioria que tem crenças de fé religiosa é cristã, e esses conhecimentos são utilizados para a reprodução de controle e de poder social e cultural.

À vista disto, ressalta-se que é inegável entendemos que não podemos proferir acerca do Ensino Religioso sem pensar analisar o currículo formal, real e oculto² e as discussões que a eles permeiam, como espaço político de fluxos e de negociações, bem como, os conhecimentos escolares aos quais estão sendo produzidos. Com essas reflexões, recorreremos aos esforços teóricos do campo curricular que contribui na formação crítica reflexiva, plena do/a educando/a, que valoriza e respeita o/a outro/a e compreende a diversidade cultural.

De acordo com Arroyo (2007, p. 5) os “conhecimentos, valores, instrumentos da cultura em contextos e práticas sociais e culturais”. Nesse sentido, mostra a importância do currículo vinculado com as questões culturais, outra perspectiva do currículo que consideramos pertinente é a concepção de Sacristán (2012, p. 53-54) afirmando que:

É importante considerar as representações mentais dos indivíduos, as ideias sobre o outro, o entendimento das situações humanas de conflitos, as imagens que elaboramos de nós mesmo em relação aos outros. E esse é o terreno da educação. A cultura é algo que caracteriza grupos humanos diferenciados e que cada indivíduo assimila de forma única. [...] Se os conflitos têm parte de suas causas nas crenças e na cultura, ou se articulam em torno delas, isso

2 Partimos da compreensão do “currículo formal refere-se aquele que é estabelecido pelos sistemas de ensino ou instituição educacional” (LIBÂNEO, 2001, p. 99). O Currículo Real se direciona as práticas pedagógicas dentro da sala de aula em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino. O currículo também aparece de forma oculta, essa última forma pode nos remeter a um resultado positivo ou negativo, entendendo que “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem parte do currículo oficial, explícito contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2012, p.78).

significa algumas de suas raízes estão em nossas mentes, posto que as culturas não são agentes dotados de vontade e de capacidade de iniciativa para se enfrentarem. Somos nós, os sujeitos que as possuímos, que empreendemos ações. Se em nossas mentes encontra-se a chave de alguns desses conflitos de convivência, na educação pode encontrar-se alguma segurança de poder resolver os primeiros e consolidar a segunda.

No entanto, compreendemos que pensar no Ensino Religioso é complexo e requer uma concepção provocativa para poder compreender e perceber as dificuldades e carências de um debate mais profundo a respeito das questões para que possam potencializar e atender as demandas escolares que surgem na sociedade dando visibilidade e voz a aqueles que foram historicamente, socialmente e culturalmente, silenciados, excluídos, violentados devido as suas crenças de cunho religioso como também não religioso.

Assim, o currículo no Ensino Religioso precisa ser (re)avaliado de acordo com as mudanças e diversidades que encontramos no contexto escolar para a construção de uma educação não proselitista e não confessional promovendo o reconhecimento do outro de acordo com suas diferenças e especificidades.

Nessa perspectiva, evidenciar, refletir e debater criticamente o currículo no Ensino Religioso se faz necessário, relevante e atual na área da educação e da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) na superação dos desafios que implicam na questão da formação inicial e continuada na atuação do profissional desse ensino.

Assim, o próximo tópico desse estudo é dedicado aos debates que dizem respeito a essa área. Defendemos aqui a sua importância nos estudos acerca das religiões, cujo lócus investigativo é a manifestação do fenômeno religioso na luz da ciência, uma área que contribui para uma compreensão crítica acerca das questões no que se refere à pluralidade religiosa e suas implicações no contexto social. Todavia, quando nos referimos a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) como área formadora de educadores/as aptos/as a lecionar o Ensino Religioso nos deparamos com diversos

impassem que precisam ser refletidos e considerados para fomentar uma formação tanto inicial e continuada significativa.

ENSINO RELIGIOSO E CURRÍCULO: A FORMAÇÃO QUE TEMOS E A FORMAÇÃO QUE QUEREMOS

Neste ensaio nos preocupamos em abordar uma questão que acreditamos que seja extrema importância e indispensável para as discussões do campo curricular que é a formação de educadores, tanto inicial como também continuada, uma vez que a formação de educadores é algo que precisa ser constantemente pensado e direcionado para atender os debates atuais que emergem nas políticas curriculares, como por exemplo, a nova resolução 2/2015 das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs, que no seu capítulo V nos faz (re)pensar e se preocupar e dar novos sentidos e ressignificações na formação docente inicial e continuada a nível superior, assim, de acordo com Dourado (2015, p. 317):

[...] as novas DCNs definem que o(a) egresso(a) da formação inicial e continuada deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, de modo a lhe permitir: o conhecimento da instituição educativa; a pesquisa; atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica. Nessa direção, o projeto de formação deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência.

Diante de tal afirmativa, os currículos do Ensino superior precisam dar outros significados para contemplar a essas novas exigências para a construção de uma educação preocupada com os conteúdos teóricos e práticos contribuindo para uma práxis educativa significativa. Nesse sentido, partimos do pressuposto de que

não podemos reformular o currículo sem que possamos refletir dos conteúdos que precisam ser incorporados para o viés de uma relação entre conteúdos-sujeito, assim é necessário ter um pensamento crítico ao adotar determinados conhecimentos, e estar em constantes indagações que congregam com as discussões teóricas acerca do currículo, promovendo o exercício crítico teórico curricular para potencializar a construção de um currículo que percebe e considere o educando a partir das suas especificidades.

Assim, como apresenta Tomaz Tadeu da Silva em seu famoso livro *Documentos de identidade*, o currículo se evidencia pelo caráter de se preocupar com os conhecimentos a serem ensinados, aprendidos e apreendidos pelos educandos, nos levando a pensar: “O que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” (SILVA 2012, p.15). Diante disso, a partir dessas questões a serem consideradas no campo do currículo, nos remetemos para os currículos dos cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões),

Nesse sentido, é importante refletir como está acontecendo e/ou como deveria acontecer às discussões e práticas elaboradas no Projeto Pedagógico Curricular da área para o Ensino Religioso atendendo as perspectivas das novas políticas públicas de educação básica, que visa uma visão social da educação de sujeitos que possibilita a apropriação dos conhecimentos nos espaços escolares e para que pudesse colocar no centro as múltiplas dimensões reflexivas da prática do docente. É nesse sentido que essa nova reformulação das DCNs contribuem no (re)pensar criticamente na formação de formadores, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs (2015, p. 51),

§ 2º Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da

educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa [...]

Diante desse pressuposto, subtende-se que os cursos a nível superior inclusive a área da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões), ao elaborarem coletivamente o Projeto Pedagógico Curricular, discutem, analisam e sistematizam as matrizes curriculares para a elaboração de propostas pedagógicas para atender as necessidades específicas do processo de ensino-aprendizagem. Ao direcionarmos nosso olhar para o Ensino Religioso, sabemos que requer uma reflexão mais aguçada, no que diz respeito às práticas didáticas – pedagógicas curriculares de um ensino que as doutrinas religiosas proselitistas não possam influenciar na sua elaboração, bem como deve atendendo a demanda das políticas curriculares do Ensino Religioso. Para Candau (1996, p. 17) “[...] a Didática tem por objetivo o ‘como fazer’, a prática pedagógica, mas este só tem sentido quando articulado ao ‘para que fazer’ e ao ‘por que fazer’”. Assim, podemos afirmar que esse componente curricular requer uma formação sólida e contínua, que haja reflexões constantes sobre a prática cotidiana, buscando assim, sempre driblar as implicações e os desafios encontrados acerca dessa modalidade. Conforme Oliveira (2005, p. 16):

[...] de acordo com a legislação nacional (LDBEN n. 9.394/96, art.72) para as demais áreas do conhecimento, a formação de docentes para a disciplina de Ensino Religioso, indubitavelmente deveria passar pela formação em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena.

Percebe-se aqui a preocupação com a formação docente para o/a educador/a de Ensino Religioso. O fato é, que a militância e prol desse ensino em se ter uma formação inicial para esses/as educadores/as é nos cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões), na modalidade licenciatura, devido a visão ontológica que esse curso oferece a respeito das questões religiosas, dessa forma, acredita-se que a(s) Ciência(s)

da(s) Religião(ões) contribui para embasar teoricamente os/as educadores/as para ir em contra as práticas confessionais e prosélicas.

Apresenta-se como objetivo, discutir a diversidade religiosa, bem como sua complexidade, propondo o entendimento social no âmbito educacional diante das religiões, das religiosidades, na compreensão do sagrado, das espiritualidades, nos quais essas questões estão presente, no espaço, no tempo, na cultura, na história, entre outros momentos em que se manifestam e se validam em diversos seguimentos, podendo ter em nossos gestos, nos símbolos, nas expressões sociais, nos ritos, nos mitos, entre outros. De acordo com Silva (2011, p. 14):

Numa sala de aula há uma grande diversidade, não só religiosa, mas também étnica cultural, social e de gênero. Essa diversidade se estende ao campo das opiniões e formas de pensamento. Diferentes elementos influenciam no convívio entre pessoas. Há convergências e divergências. É o semelhante e o diferente interferindo nas relações. Ter espaço garantido para a particularidade dentro da diversidade, desenvolver um processo de “escuta” e “olhar” para o outro, para o diferente e acolhê-lo, não é uma tarefa simples e fácil para o professor de Ensino Religioso. Ter bem claro os seus contornos identitários é fator fundamental para o diálogo inter-religioso.

Assim, o Ensino Religioso pretende mostrar que não há apenas uma religião a ser a única e verdadeira e que devemos considerar as demais religiões existentes no contexto social que vivemos, contrapondo a quaisquer apologias de cunho religioso. No entanto, é preciso ampliar os conhecimentos para as novas perspectivas que inserem no campo das discussões do Ensino Religioso, como fomentar a compreensão a cerca dos não religiosos, do ateísmo, das espiritualidades, dos novos movimentos religiosos, etc.

Culminando assim, a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade diante das temáticas que constituem a diversidade cultural, promovendo uma educação que sinalize a essa diversidade em suas práticas pedagógicas. Por isso, é necessário que o/a educador/a de Ensino Religioso possa ter uma formação inicial que contemple

essas necessidades e tenha a visão de levar o/a educando/a, a refletir acerca do seu modo de agir e pensar frente às questões que envolvem a o campo da religião e suas vertentes.

É nessa perspectiva, que nos detemos aqui uma conversa para os/as educadores/as, os/as pesquisadores/as e afins que se inquietam e lutam para um Ensino Religioso efetivo nas escolas. Buscamos aqui evidenciar pontos que consideramos importantes para contribuir na área da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) que tem em seus fundamentos uma visão integrada e totalitária com outros campos do saber (GRESCHAT, 2014), sendo assim, a visão orgânica da área corresponde a interdisciplinaridade dialogando com a Filosofia, a Antropologia, a História, etc. No entanto, de uma forma mais genérica, e também de forma mais enfraquecida, a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) também dialoga com a Educação.

É nesse quesito que encontramos a primeira problemática desse curso que diz respeito à ausência de discussão consistente para uma abordagem da área comprometida com a educação, mais precisamente articular seus conhecimentos com os saberes específicos da Pedagogia, embasando-se teoricamente e metodologicamente. Recentemente, tivemos uma válida publicação do autor Afonso Maria Ligorio Soares (2015), que é uma das referências intelectuais reconhecido na área que volta seu olhar para a importância da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) no Ensino Religioso, nessa publicação intitulada “A contribuição da Ciência da Religião para a formação de docentes ao Ensino Religioso”, ele sinalizava para que a área voltasse seu olhar para o Ensino Religioso de forma peculiar, uma vez que esse ensino necessita de um embasamento científico/acadêmico para descaracterizá-lo do jogo de interesse políticos e religiosos.

Nesse sentido, a Ciência da Religião só tem a ganhar se souber aprender da Filosofia da Religião a rica discussão que vem sendo feita nas últimas décadas, do ponto de vista do conteúdo, sobre a categoria experiência/espiritualidade. Por outro lado, o estreitamento dos laços entre Ciência da Religião e Pedagogia

poderá, do ponto de vista formal, aprofundar a vinculação do Ensino Religioso com a noção de “transposição didática”, aqui entendida como passagem do “saber a ensinar” para os “objetos de ensino”. (SOARES, 2015, p.50)

De acordo com o autor, refletir a partir de diferentes abordagens sobre o ponto de vista do Ensino Religioso da necessidade de uma área vinculada aos saberes importantes para as práticas educacionais, assim como ele aponta para a Filosofia e para a Pedagogia. No entanto, defendemos aqui, que a Pedagogia para a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) vai além dessa visão de “transposição didática” como o autor menciona, dessa forma, podemos dizer ser uma visão limitada, pois a Pedagogia pode contribuir de forma muito mais significativa na área se for considerada os fundamentos e tendências pedagógicas educacionais que nela se constitui.

Nessa direção, apontamos para outra problemática, que diz respeito que existem poucos Pedagogos para compor o corpo docente no início da criação dos cursos superiores de Ciência(s) da(s) Religião(ões), essa é um problemática que ainda persiste na área, dando ênfase, a um dos pedagogos atuantes nas discussões em prol do Ensino Religioso que é o Professor Doutor Sérgio Junqueira.

No entanto, percebe-se que há uma carência na área de ser ter mais profissionais com a formação em pedagogia para contribuir nas reflexões críticas a respeito desse ensino, uma vez que na grande maioria dos profissionais que lecionam o curso são advindos da Teologia, da História, da Filosofia, da Psicologia, entre outras áreas de conhecimento que consideramos importantes, mas que ainda não dá subsídios teóricos e metodológicos em nível de Graduação e Pós-graduação quando se trata de Ensino Religioso.

Como alguns cursos de Ciência(s) da(s) Religião(ões) promovem licenciaturas e linhas de pesquisas em pós-graduações que compreendem Educação-Religião, é inegável que a área necessita de Pedagogos/as para promover discussões que possibilite a assimilação da educação compreendida como um fato social, cultural, po-

lítico e econômico, essas questões só serão discutidas de forma crítica e embasadas com profissionais que tem como objeto de estudo a Educação, no caso, o pedagogo.

Utilizamos teoricamente do pensamento de Libâneo para apresentarmos o quanto importante é a Pedagogia para a formação de profissionais comprometidos com a educação, conforme Libâneo “é a Pedagogia que pode postular o educativo, propriamente dito, e ser ciência integradora dos aportes das demais áreas. Isto não quer dizer, todavia, que ela, por isso, passa ocupar lugar hierarquicamente superior às demais” (LIBÂNEO, 1996, p. 118), assim temos a visão de que a Pedagogia ela junto com aos demais campos do saber potencializa o pensar do cotidiano escolar no ato de ensinar e aprender, continuando com o autor,

A Pedagogia, mediante conhecimentos científicos, filosóficos e técnico-profissionais, investiga a realidade educacional em transformação, para explicitar objetivos e processos de intervenção metodológica e organizativa referentes à transmissão/assimilação de saberes e modos de ação. Ela visa o entendimento, global e intencionalmente dirigido, dos problemas educativos [...] (LIBÂNEO, 2001, p. 10).

Com essa compreensão, podemos afirmar que a necessidade da área em se voltar seu olhar para o Ensino Religioso que contribui com a função social do curso ter uma função social em uma perspectiva de perceber a diversidade e a diferenças presentes no campo das religiões, e, que essas nuances são importantes para beneficiar a convivência humana.

Para tanto, “[...] é tarefa dos cientistas da(s) religião(ões) descrever, analisar e investigar as religiões universais e populares, as religiões proféticas e místicas, as religiões crescidas e fundadas no mundo inteiro” (USARSKI 2006, p. 58). Entretanto, sabemos que os processos sociais que perpassam pela história e cultura, em que as relações de poder estão intrinsicamente ligadas, conseqüentemente influenciam e fazem parte de nossa realidade escolar, formando outras perspectivas de Ensino Religioso.

É nessa perspectiva, que esse estudo foi desenvolvido aprofundar as discussões e para a legitimação da área da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) como um campo que reconhece o Ensino Religioso como componente curricular que é importante para a área e que contribui para um curso que se preocupa e que se compromete com a sua função social, promovendo academicamente o retorno a sociedade no tocante da pesquisa e da extensão. Sendo assim, acreditamos que um dos principais retornos que a(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) pode dar a sociedade é através da educação, no viés do Ensino religioso, para contribuir em um ensino efetivo, referente a um contínuo ciclo de transposições de conhecimentos científicos e de conhecimentos práticos na construção e produção dos conhecimentos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das problemáticas levantadas e das análises feita nesse ensaio, podemos afirmar que as discussões que proporcionamos acerca da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) não encerram-se e nem limitam-se aqui, uma vez que esse estudo que tem caráter introdutório, apresentamos alguns quesitos que precisam de mais espaços de diálogos para podermos dar avanços significativos no campo da ciência.

Muito se tem a ser discutido e problematizado acerca de uma área que ganha cada vez mais força academicamente, é nesse sentido que se fortalece nosso estudo voltando nosso olhar na(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões) e de como ela(s) se constituem para o Ensino Religioso que fomentam elementos para a promoção que aponta para um ensino escolar que desconstrói e ressignifica práticas pedagógicas confessionais e prosélicas.

Nossa intenção foi de proporcionar, de provocar e de flexibilizar novos enredos aos que fazem Ciência(s) da(s) Religião(ões) reforçando que o que fizemos foi apenas levantar um debate a frente de um ensino que sabemos que é complexo,

e por causa dessa complexidade necessita de um esforço acadêmico no que tange os currículos aos quais nele se destinam.

Portanto, almejamos que os apontamentos apresentados nesse estudo sejam considerados e que a área possa fazer uma autocrítica a respeito das suas ações tanto na formação do/a educador, quanto nas questões que cercam o Ensino Religioso e se a forma de como a área apresenta o Ensino Religioso está sendo suficiente para ultrapassar as lacunas e contribuir para o fortalecimento teórico e prático de um ensino que reconhece, considera e respeita os/as diferentes no que se refere às diversas culturas e crenças de fins religiosos ou não religiosos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Jun 2015, vol. 36, n.º 131, p. 299-324. Campinas/SP.

BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira. Ciências da Religião e Ensino Religioso: o desafio histórico da formação docente de uma área de conhecimento. **Revista REVER**. Ano 15. Nº 02. Jul/Dez 2015, p. 107-125.

CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Rumo a Uma Nova Didática**. 8ª edição. Vozes. Petrópolis, 1996.

GRESCHAT, Hans-Jürgen. **O que é ciência da religião?** São Paulo: Paulinas, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? IN: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia, ciência da educação?**. São Paulo: Cortez. 1996

_____. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**. n. 17. Editora da UFPR. Curitiba, 2001, p. 153-176.

_____. **Organização e gestão da escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

OLIVEIRA, Lilian Blanck de. A formação de Docentes para o Ensino Religioso no Brasil.: leituras e tessituras. Curitiba; **Revista diálogo Educacional**, v. 5, n.16, 2005, p. 247-267.

PACHECO, José Augusto - A ressignificação do currículo em contextos de globalização. In: ANTÓNIO, Ana Sofia. (Orgs). – **Educando o cidadão global: globalização, educação e novos modos de governação**. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas & Autores, 2009, p.49-65. Acesso em: 25 de agosto de 2017. Disponível em www: <URL: <http://www.ceief.ulusofona.pt/images/stories/ebook.pdf>>

SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In: GARCIA, Regina Leite. MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4. ed, São Paulo, Cortez, 2012, p. 45-87.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SILVA, Marinilson Barbosa da. **Em busca do significado do ser professor de Ensino Religioso**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2011.

SOARES, Afonso Maria Ligorio. A contribuição da Ciência da Religião para a formação de docentes ao Ensino Religioso. **Revista REVER**. Ano 15. Nº 02. Jul/Dez 2015, p. 45-54.

USARSKI, Frank. Ciência da Religião: uma disciplina referencial. In: SENA, L. (org.). **Ensino religioso e formação docente: Ciências da Religião e Ensino Religioso em diálogo**. São Paulo: Paulinas, 2006.

O PAPEL DO PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO

Daniel Marcos G. de LELIS¹
Marinilson Barbosa da SILVA²

INTRODUÇÃO

O presente estudo versará sobre o papel do professor de Ensino Religioso, como parte integrante da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB, concluído em 2016, sob a orientação do Prof. Dr. Marinilson B. da Silva.

Inicialmente falar do professor deste componente curricular na atualidade não é tarefa simples, pois, os mesmos têm a árdua e incansável missão como educador de trabalhar um objeto de estudo que não se limita apenas aos âmbitos da escola. Atualmente, quando se pensa sobre este profissional, imediatamente tem-se o imaginário daquele que vai falar da religião, não numa perspectiva científica, mas tão somente confessional. A herança histórica de um ensino religioso confessional no Brasil, ainda traz suas marcas até o presente momento, embora, já haja inúmeros avanços no âmbito da academia. Frente estes avanços mais também recuos, urge repensar qual o papel deste profissional?

1 Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Mestre em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutorando do Curso de Ciências das Religiões (UFPB). Membro do Grupo de Pesquisa FIDELID. E-mail: lelispb@gmail.com

2 Licenciado em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Graduado em Formação de Psicólogo pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bacharel em Teologia pela Escola Superior em Teologia no Rio Grande do Sul (EST-RS). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Grupo de Pesquisa FIDELID, certificado pela UFPB/CNPQ. E-mail: professor.marinilson@gmail.com

Ora, se questionarmos qual é o ofício do médico quanto seu papel, o mesmo concluirá ser um mediador entre a enfermidade e a cura; do mesmo modo ao motorista, imediatamente responderá que seu papel como motorista, é de conduzir e guiar um veículo motor; também, se perguntarmos ao professor qual seu papel, não obstante dirá que seu papel é o de “ensinar-educar” disto não há dúvida, mais para o professor de Ensino Religioso, a educação é apenas o ponto de partida de um vasto e complexo papel.

Diante de um mundo de incertezas, de descrenças, de uma sociedade do descarte, onde quase tudo passa a ser compreendido como objeto, onde se faz o que quer e como quer; onde os valores morais e éticos são obscurecidos; a Verdade absoluta dá lugar às verdades subjetivas, em que tudo se torna relativo, e a humanidade se vê diante de uma crise de identidade; a educação sendo veementemente ameaça frente à uma sociedade imediatista, em que a era tecnicista, da industrialização não apenas instrumentaliza os objetos mais também a própria humanidade; neste momento de incerteza mais também da dúvida e das hesitações. Pensar o papel do professor de Ensino Religioso torna-se relevante, haja vista que o mesmo lhe dá cotidianamente no ambiente escolar com crianças (na educação infantil I e II), jovens (Ensino Médio) e adultos (no segmento modalidade – Educação de Jovens e Adultos - EJA), assim, necessariamente precisa este educador estar consciente de sua ação educativa, de sua identidade como mediador dos mais variados conflitos existentes dentro e fora da sala de aula e que afeta diretamente nas incertezas pertinente ao fenômeno religioso.

No caput do artigo 33 da LDBEN, da Lei 9.475/97, a partir desta nova redação em vigor, é possível delinear o papel deste profissional que não se resume à apenas ao exercício da sala de aula, cuja redação, assevera-se:

Art. 33: O Ensino Religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de Educação Básica, assegurando o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil. Vedadas quaisquer formas de proselitismo. [...] (Rep. Fed. Do Brasil. Lei 9.475/97).

Com base no texto vigente, é possível identificar alguns traços característicos que apontam para o papel deste profissional e que o mesmo é de uma complexidade ímpar, pois ao mesmo tempo em que se faz necessária formação específica, o mesmo necessariamente deve apropriar-se de um vasto conhecimento. Partindo do pressuposto da redação, quanto ao seu papel, evidencia-se também quanto à exigência deste profissional, que o seja capaz de assegurar o respeito à diversidade cultural e religiosa; ora, para que este respeito se efetive, é dever, ou melhor, papel do mesmo ter maturidade não apenas em nível de formação acadêmica mais, sobretudo, humana, cultural e religiosa.

Outro aspecto se dá na dimensão e no entendimento quanto à extrema observância que o mesmo deve manter referente ao cuidado em não praticar o proselitismo, pois, de acordo com o entendimento legal, este ensino não deve protagonizar preferências nem adesão a qualquer doutrina de fé, salvaguardando assim, o estrito respeito à Constituição Federal (C.F, 1988)³, que declara ser um Estado Laico. Em seu artigo 19, inciso I, prescreve que é vedado ao Poder Público, “estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embarcar-lhes o funcionamento ou manter com ele ou seus representantes, relações de dependência ou aliança, ressalvada na forma da lei, a colaboração de interesse público”. A este respeito, Junqueira (2002. p. 111) pontua que, “os professores desta área devem estar plenamente inseridos no contexto das instituições escolares, sem que haja discriminação nem privilégios de qualquer natureza”. Ainda de acordo com o que determina os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso (PCNER),

³ Nota: A este respeito, para fins de esclarecimento; conferi o Art. 5º, VI, que dispõe: [...].

elaborado pelo Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (FONAPER), fica evidente em suas orientações que, o professor de E.R⁴ deve ter abertura e sensibilidade à alteridade, sendo este também outro papel essencial no exercício de sua práxis educativa. Ainda na redação dos (PCNER), acentua-se uma série de apontamentos que o professor de ensino religioso deve constantemente vivenciar, entre estes,

A constante busca do conhecimento das manifestações religiosas, a clareza quanto à sua própria convicção de fé, a consciência da complexidade da questão religiosa e a sensibilidade à pluralidade, são requisitos essenciais no profissional do ensino religioso [...] (FONAPER, 2009,p. 43).

Com base nestes apontamentos, o papel deste educador, de fato, pode ser apreendido como complexo e desafiador, pois, ao que se percebe seu campo de atuação extrapola os muros das instituições escolares, seus ensinamentos vão além da sala de aula, daí porque, a extrema necessidade de uma formação continuada. Pois, a busca do conhecimento das manifestações religiosas, à abertura para o diálogo, a reverência à alteridade se torna possível quando o educador se torna consciente quanto ao seu papel, para tanto, o professor de E.R como agente formador de futuros cidadãos, precisa estar identificado com sua vida humana e profissional.

Em consonância com o caput 33 da LDB de 1997, é possível visualizar alguns aspectos referentes ao papel do professor de E.R, no entanto, estes aspectos não encerram ou limita o papel deste profissional. Até porque, estes são referenciais do caput que regulamentam a implementação do E.R nas escolas públicas do Brasil. Partindo então da leitura do referido capítulo, foi possível criar um quadro onde se pôde visualizar com mais clareza e de forma didática, o papel do professor de ER, para tanto segue ilustração:

4 Nota. Onde houver a abreviatura E.R, lê-se: Ensino Religioso.

O Papel do Professor de E.R à luz do Caput 33

PROFESSOR DE ENSINO RELIGIOSO Competências / Habilidades	O PAPEL DO PROFESSOR DE E.R
	Ser Cidadão
	Possuir formação específica – E.R ou C. Das Religiões
	Formador
	Pesquisador
	Mediador
	Respeitar à Diversidade
	Ter Abertura à Alteridade
	Respeitar as Culturas e Tradições Religiosas
	Garantir o Respeito à Denominação Religiosa Pessoal e Coletiva

Fonte: Pesquisa de Campo - Projeto Político Pedagógico do Município.

Destarte, o quadro ilustrativo tem como funcionalidade subsidiar uma visão sucinta do papel do professor de E.R, pois, o mesmo está direcionado a redação do artigo 33 da LDB.

Partindo dos referencias elencados no quadro, percebe-se que o papel deste educador é significativamente relevante na condução e construção de futuros cidadãos. Assim, também, para Alves e Junqueira⁵

O educador no Ensino Religioso tem papel relevante, pois: a) deve ser guia e estar atento e disponível aos caminhos dos educandos; b) deve escutar o que os alunos sabem e necessitam expressar; c) não deve ser o único e principal informante; d) deve conectar os temas propostos a outros conteúdos e à realidade; e) deve possibilitar a intervenção do maior número de alunos; f) deve

⁵ Cf. ALVES, Luiz Alberto Souza, JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (Orgs). *Educação Religiosa: construção de identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar*. Curitiba: Champagnat, 2002. p, 125-126.

dar fisionomia pessoal ao seu trabalho; g) deve dar organicidade ao processo educacional; h) deve ter a compreensão do educando como sujeito competente e capaz, que necessita partilhar sua vida com o grupo; i) deve saber organizar os espaços e o tempo de acordo com as exigências do trabalho a ser executado.

Todavia, os referidos autores apontam para uma ação educativa do professor de E.R como aquele que de fato deve ser o mediador entre o educando e o conhecimento religioso; contudo, estes deveres não devem ser entendidos apenas como papel exclusivo do professor de E.R mais de todo educador, uma vez que a interação entre aluno e professor aponta para uma ação educativa em que se concretize o processo de ensino aprendizagem.

A concepção do professor de E.R como mediador, não implica no entendimento de que ele seja o agente direto e único na construção dos saberes, mais sim, que ele seja uma ponte, no sentido de intermediar o processo cognitivo do educando.

A reflexão acerca do papel do professor de E.R, nos tempos atuais não é uma tarefa simples, até porque, o campo de estudo, o fenômeno religioso, e atuação deste profissional além de ser vasto e complexo também não é uma área de conhecimento pronto; acabado mais que, como fenômeno, se dá na historicidade dos sujeitos envolvidos e, assim sendo, este processo é contínuo e sempre novo. Ainda enquanto mediador, o professor deste componente deve auxiliar o educando não dando respostas, mais criando com ele meios para se chegar à clareza quanto ao objeto de estudo, o fenômeno religioso.

Na concepção de Scussel (apud Fonaper, 2009), o papel do professor deste componente curricular se propaga à dimensão do respeito à diversidade cultural e religiosa, para tanto, o professor deste componente para exercer seu papel nesta perspectiva necessariamente precisa ter clareza dos objetivos gerais que norteiam o sentido do E.R:

Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando;

Subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para dar sua resposta devidamente informado; [...]. Possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável. (FONAPER, 2009. p, 47).

Além dos objetivos propostos desenvolvidos pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso, é importante também salientar que o professor deste componente precisa no exercício da sala de aula desenvolver os conteúdos em conformidade com os eixos temáticos elaborados pelo FONAPER, estes eixos estão subdivididos em blocos, a saber: a) Cultura e Tradições Religiosas; b) Escrituras Sagradas; c) Teologias; d) Ritos e, e) Ethos.

Convém ressaltar o entendimento dos eixos propostos, uma vez que, os mesmos se tornam indispensáveis no quefazer do professor de E.R.

CULTURAS E TRADIÇÕES RELIGIOSAS⁶

É o estudo do fenômeno religioso, numa perspectiva racionalista, com a finalidade de analisar as funções e valores éticos das tradições religiosas, suas manifestações naturais, bem como, a existência e destino do ser humano nas diferentes culturas. Neste eixo, os conteúdos propostos, segundo o FONAPER, são:

a) **Filosofia da tradição religiosa:** a ideia do Transcendente, na visão tradicional e atual; b) **história e tradição religiosa:** a evolução da estrutura religiosa nas organizações humanas no decorrer dos tempos; c) **sociologia e tradição religiosa:** a função política das ideologias religiosas; e, d) **psicologia e tradição religiosa:** as determinações da tradição religiosa na construção mental do inconsciente pessoal e coletivo.

⁶ Cf. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso, 2009: 50

ESCRITURAS SAGRADAS E/OU TRADIÇÕES ORAIS⁷

Escrituras Sagradas e Tradições Oraís, de acordo com o FONAPER, são textos que transmitem através da fé, uma mensagem do Transcendente. A este subtítulo é conferido uma singularidade, uma vez que, em detrimento ao artigo 33 da Lei 9.475/97, onde se assevera o respeito à diversidade cultural religiosa no Brasil, cabe ao E.R, especialmente ao professor a incumbência na compreensão acerca das mais variadas formas de manifestações culturais existentes em seu contexto. Afim de melhor subsidiar a condução do estudo do fenômeno religioso, acerca das tradições dos textos sagrados e das tradições oraís, o FONAPER, propôs como conteúdo para este eixo, os respectivos subtítulos:

a) **Revelação**: a autoridade do discurso religioso fundamentada na experiência mítica do emissor que a transmite como verdade do Transcendente para o povo; b) **história das narrativas sagradas**: o conhecimento dos acontecimentos religiosos que originam os mitos e segredos sagrados e a formação dos textos; c) **contexto cultural**: a descrição do contexto sociopolítico-religioso determinante na redação final dos textos sagrados; e, d) **exegese**: a análise e a hermenêutica atualizadas dos textos sagrados.

TEOLOGIAS⁸

Por teologias, segundo o FONAPER, subtende-se, o conjunto de afirmações e conhecimentos elaborados pela rela religião e transmitidos para os fiéis sobre o Transcendente de forma organizada e sistematizada. Desta maneira, os conteúdos propostos, assim se organizam:

a) **Divindades**: a descrição das representações do Transcendente nas tradições religiosas; b) **verdades de fé**: o conjunto de mitos, crenças e doutrinas que orientam a vida do fiel em cada tradição religiosa; e, c) **vida além da morte**:

⁷ Cf. *Ibidem*: 51

⁸ Cf. Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso, 2009: 53

as possíveis respostas norteadoras do sentido da vida: a ressurreição, a reencarnação, a ancestralidade e o nada.

RITOS⁹

Por Ritos, o FONAPER, entende como sendo a série de práticas celebrativas, formadas por um conjunto de, **rituais, símbolos e espiritualidades**. Para este eixo, os conteúdos propostos, assim se organizam:

a) **Rituais**: a descrição de práticas religiosas significantes, elaboradas pelo diferentes grupos religiosos; b) **Símbolos**: a identificação dos símbolos mais importantes de cada tradição religiosa, comparando seu(s) significado(s); e, c) **Espiritualidades**: o estudo dos métodos utilizados pelas diferentes tradições religiosas no relacionamento com o Transcendente, consigo mesmo, com os outros e o mundo.

ETHOS¹⁰

Por Ethos, a propósito, o FONAPER, o concebe como a forma interior da moral humana, em que os sujeitos encontram o sentido do ser. Nele, nasce à tomada de consciência do “eu” pessoal. E, conseqüentemente, da moral que é guiada pela ética. Este eixo, infere no modo de ser do sujeito, de maneira a possibilitar os significados e os fins. Para este eixo, os conteúdos propostos, assim se organizam: a) **Alteridade**; b) **Valores** e, c) **Fundamentação**.

Como se vê, mediante propostas dos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, o papel do professor torna-se mais desafiador, pois, além do conhecimento acadêmico, o mesmo também deve primar pelo desenvolvimento profissional e, sobretudo, pessoal. Não basta apenas o saber científico, embora, seja indispensável, porém, o conhecimento profissional que se dá do dia a dia da sala de aula, resulta por sua vez na diversidade de saberes, segundo Tardif (2002), estes saberes

⁹ Cf. *Ibidem*: 54

¹⁰ Cf. *Ibidem*: 55

estão divididos em quatro modelos, a saber: a) saberes da formação profissional; b) saberes disciplinares; c) saberes curriculares; e, d) saberes experienciais. Para tanto, assim classificou-os:

Considerando que os saberes são resultados da junção entre a teoria e a prática, o professor nestas condições mais que tudo precisa de uma formação que não se esgote apenas na graduação, até porque, segundo Nóvoa (1995, p. 25),

[...] a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, é tão importante *investir a pessoa* e dar estatuto ao *saber da experiência*.

Ora, esta dimensão não se adquire sem que haja uma formação que aliada à práxis e, inserido num contexto social lhes permita enxergar a vastidão dos saberes que são concernentes ao professor e ao educando.

Com base nestes blocos de conteúdos estruturados, o dever do professor de E.R, de fato, é bastante complexo; a vastidão de saberes concernente ao seu múnus o coloca numa condição de constante aprendiz, exige-se e espera-se dele, uma ação educativa à altura dos objetivos propostos para seu componente curricular, nesta perspectiva, a afirmativa de Alves e Junqueira (2002), quanto à relevância deste profissional, se consolida em sua práxis educativa. Ademais, quão imensa aponta sua ação educativa no processo de ensino-aprendizagem, de uma educação libertadora, crítica e humanizada, consolidando assim seu papel.

Ainda quanto o papel do professor de E.R, diante das reflexões acerca do FONAPER e dos PCNER e, de teóricos como, Junqueira, Silva e outros; notoriamente, percebe-se que seu papel pode ser direcionado por um viés que fomenta o conhecimento diversificado, fundamentando assim sua abertura à diversidade, à alteridade e a tolerância.

Contudo, no capítulo seguinte, trataremos das questões metodológicas e da análise propriamente da pesquisa, a fim de poder identificar a visão dos professores da rede municipal de João Pessoa quanto ao seu papel no exercício da sala de aula como professor de E.R.

Contudo, em conformidade com a concepção quanto ao papel do professor de Ensino Religioso, de acordo com os resultados da pesquisa de dissertação; na concepção dos professores deste componente, da rede municipal de João Pessoa, através de suas afirmações podemos perceber a complexidade do seu munus; o que não inviabilizou a compreensão sobre seu papel.

Pensar sobre o papel do professor de ER, requer antes de tudo, uma contínua ação reflexiva quanto às competências no exercício da prática educativa como docente, entretanto, o professor precisa estar convicto de sua identidade com o objeto de estudo do qual optou por lecionar. Desta forma, os professores envolvidos na pesquisa, relatam suas concepções acerca do seu papel, enfatizando especificamente alguns tópicos essenciais, entre eles destacam-se os aspectos intrínseco quanto ao seu papel: Formador, ético, aplicar o conhecimento, formar cidadãos críticos, alteridade, diálogo, respeito, mediador, não praticar proselitismo.

Formador - A este respeito, o professor (P1)¹¹, considera que o papel indispensável do professor de ER, deve ser equiparado à função de um formador, para tanto, assim o concebe:

Um papel de formador que permita aos educandos a liberdade de pensamento e expressões. Assumir o compromisso perante a escola e os alunos. Lutar por uma escola que proporcione a inclusão de todos, pela valorização do conhecimento de todas as culturas e Tradições Religiosas (P1).

A concepção do professor (P1) quanto ao papel do professor como formador, converge com os objetivos propostos dos PCNER, uma vez que salienta para questões

¹¹ A SIGLA P1, diz respeito ao professor pesquisado. Por exemplo, P1, Lê-se: Professor 1. E, assim, sucessivamente.

que possibilite aos educandos, a consciência de liberdade; o respeito às tradições mediante o estudo das diferentes culturas religiosas, etc. Entretanto, este modelo de professor-formador, é imprescindível, porém, o professor para tanto também deve assumir o comprometimento para com a formação específica, o que não se constata no quadro de docentes de ER na rede municipal de João Pessoa; a carência deste profissional é um fato real e preocupante. Assim sendo, torna-se inviável este papel de formador.

Ético - A este aspecto, a professora (P2), em sua fala, considera que o papel do professor de ER deve pautar-se numa ação diretiva eminentemente ética, para tanto, *Acredito que o verdadeiro papel do professor(a) do E.R., é professar a sua disciplina com ética, compromisso e responsabilidade. (P2)*

A este aspecto a concepção da professora (P2), é um contributo indispensável no fazer do professor de ER, o modo como conduzir e transpor o conhecimento do fenômeno religioso, exige uma postura ética dos sujeitos, pois somente através do exercício reflexivo é que se dá direcionamento à prática do respeito, da liberdade, da alteridade; sendo assim, o professor de ER tem por princípio de justiça, o dever e o direito de ser ético, do contrário, sem a ação ética os riscos de se praticar proselitismo tornam-se mais vulneráveis. Ainda quanto esta dimensão, torna-se preocupante que no universo dos dez (10) professores (as) pesquisado apenas a professora (P2) se deteve ao aspecto da ética.

Aplicar conhecimento - Quanto à matéria do conhecimento, as professoras (P3, P6 e P9), entendem que o papel do professor de ER deve ser o de aplicar o conhecimento, assim asseveram,

Ampliar o conhecimento do aluno com a diversidade religiosa (P3). Na minha compreensão o professor é o que ensina o conhecimento religioso na perspectiva do diálogo e do respeito com as diferenças e o respeito a cidadania e liberdade de ser. Além disso, deve-se ter o cuidado ao lecionar a disciplina e não ter a sala de aula como espaço de fé e sim espaço de conhecimento cultural

religioso (P6). Ministar a disciplina (componente curricular) sem propagar o proselitismo, de forma clara, objetiva e levando o conhecimento ao aluno (P9).

Entretanto, o conhecimento a que se referem ambas as professoras (P3, P6 e P9), diz respeito ao conhecimento das tradições religiosas, de modo que a diversidade se torne mais evidente no espaço da sala de aula. Há também a preocupação quanto ao diálogo, o respeito à diferença, à cidadania e a liberdade; observados estes aspectos o risco à prática ao proselitismo tende a não existir. Na transposição dos conhecimentos acerca das tradições religiosas, a professora (P9), alerta para o cuidado que o professor de E.R deve observar na condução dos saberes; no seu entendimento, a administração da sala de aula, deve ocorrer de forma clara e objetiva. Contudo, para que aconteça o domínio com objetividade e clareza, o professor necessariamente precisa de uma formação à altura, ou seja, específica; ademais, isto ainda não é o suficiente, ele precisa entender que o conhecimento por ser transitório, está numa relação de construção mais também desconstrução, exigindo deste profissional capacitação continuada.

Formar cidadãos críticos - Quanto esta questão a professora (P4), considera como papel do professor de ER, a competência de formar cidadãos críticos. De acordo com suas palavras, o professor deve despertar no educando a consciência crítica.

Nitidamente, fica claro que o papel do professor nesta perspectiva não se limita apenas a um ação isolada, mais que o mesmo tenha uma visão interdisciplinar, ao passo que como mediador auxilie no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, de modo a proporcionar (re)significados dos valores que permeiam o sentido da vida, possibilitando uma formação crítica do meio social e religioso.

Alteridade - A este aspecto; o princípio da alteridade é sem dúvida um fator indispensável na vida profissional do professor de ER, certo da pluralidade cultural e religiosa no Brasil, convém que o professor de ER entenda que entre os variáveis

papeis que deve exercer como educador; a alteridade é uma marca imprescindível. A concepção da professora (P5), visto que para ela, se o professor de ER não tiver capacidade de abertura para o diferente, os objetivos da disciplina não abarcarão sua finalidade.

Nota-se assim, que o caminho na obtenção de uma cultura para paz, no âmbito do ER se dá através da concepção de alteridade, embora, este não seja o último caminho, mas pode ser considerado como essencial.

Diálogo - Esta dimensão é outro aspecto indispensável quanto ao papel do professor de ER, não há como conceber o mesmo sem esta capacidade, ensinar exige diálogo. Segundo Freire (2009), “os sujeitos que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento da história”. Desde modo, o desejo ao conhecimento perpassa pela relação dialógica, o fenômeno religioso, se dá na relação entre os sujeitos, pois, é dele que emana, assim, o diálogo torna-se um papel preponderante e indispensável. De acordo com os PCNER, esta dimensão dialógica também se infere, para tanto, “deste profissional espera-se que esteja disponível para o diálogo e seja capaz de articulá-lo a partir de questões suscitadas no processo de aprendizagem do educando [...]”(FONAPER, 2009,p. 43) Diante disto, a concepção acerca do diálogo dos respectivos professores (P6, P7, P8 e P10), atentam, para o papel indispensável do professor de ER.

Respeito - A este aspecto a professora (P8), atenta para a observância que o professor de ER no exercício da sala de aula deve ter ao estrito respeito à diversidade religiosa, uma vez que o ER no cenário da educação brasileira, atenta veementemente para valorização do pluralismo religioso, sendo assim,

O papel do professor de Ensino Religioso é respeitar a religião do outro; não fazer proselitismo; ter um conhecimento mais amplo de religiões; manter sempre o diálogo entre os alunos; ter coragem de discutir sobre o preconceito de modo geral.

Como bem atenta, um fator indispensável na efetivação ao respeito se dá através do conhecimento de causa, quando há ausência de conhecimento também aí haverá desrespeito, preconceito e imposição. Desta forma, diante da concepção da professora (P8), é possível identificar que o papel do professor de ER não se limita apenas ao respeito à diversidade religiosa, mas também a aquisição de uma formação qualificada que lhes proporcione o conhecimento vasto a despeito do fenômeno religioso.

Mediador - O papel do professor numa perspectiva de mediação, na concepção das professoras (P4 e P10), converge para uma ação educativa que culmine na construção dos saberes. Segundo Wachs (2007, p. 71), “Ser mediador é ajudar o aprendiz a construir seu conhecimento, prestando-lhes as informações adequadas e necessárias à formação integral”. Desta forma, a concepção do papel do professor de ER numa ação educativa mediadora, tem significativa contribuição para o processo de ensino aprendizagem, entretanto, desperta atenção o entendimento da professora (P10), quando concebe que como mediador, o professor de ER não é um doutrinador, mas sim, dispersador do pensar.

Nesta perspectiva, mediar não deve implicar em dá respostas prontas, mais levar o educando a uma construção coletiva à compreensão acerca do fenômeno religioso nas mais variáveis interlocuções do processo ensino e aprendizagem.

Não praticar proselitismo - As professoras (P8 e P9), assim descrevem quanto ao papel do professor de ER,

O papel do professor de Ensino Religioso é respeitar a religião do outro; não fazer proselitismo; ter um conhecimento mais amplo de religiões; manter sempre o diálogo entre os alunos; ter coragem de discutir sobre o preconceito de modo geral (P8). Ministrando a disciplina (componente curricular) sem propagar o proselitismo, de forma clara, objetiva e levando o conhecimento ao aluno (P9).

Seguir esta orientação é colocar em prática não apenas o papel do professor de ER mais é dá coerência aos objetivos propostos pelos PCNER, é também fazer cumprir a Lei 9.475/97, que prima por uma educação religiosa no respeito à pluralidade e a diversidade religiosa presente nas mais variadas formas de expressões religiosa no Brasil, desta forma, é possível perceber nas respostas das respectivas professoras que há uma preocupação na observância ao que pede na redação oficial da referida Lei, supracitada, quanto ao ER: “ [...], vedadas quaisquer forma de proselitismo”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, referente à questão em pauta, convém ressaltar que a mesma, por ser o objeto direto e específico da pesquisa, cujo objetivo se deu na busca da compreensão quanto ao papel do professor de ER. Percebe-se nitidamente que os docentes através de suas falas pontuam elementos indispensáveis referente ao seu papel, porém, ao mesmo tempo, também deixam escapar à necessidade de uma formação continuada que os habilitem na execução de seu papel como agentes de uma cultura de paz, de construtores dos conhecimentos das tradições religiosas existentes no seu território municipal, estadual e nacional. Por fim, como ilustração convém ainda de maneira didático-pedagógico, ilustrar no quadro abaixo as concepções do papel do professor de Ensino Religioso do município de João Pessoa, à luz dos docentes, assim, é possível identificar algumas similaridades entre as concepções acerca do papel do professor no quadro 8, do capítulo anterior e, compará-los, de modo a perceber o que se mantém em comum e o que se agregou de novo.

Todavia, é possível identificar algumas continuidades e compreensões que permaneceram, e claro as que somaram ao papel; convém ressaltar que estas concepções não esgotam o papel do ser professor, apenas foram ilustradas para ajudar na visualização espacial e sucinta, de forma a possibilitar uma melhor

compreensão que auxilie no processo de memorização. Assim, o presente quadro também pode ser utilizado em salas de aula mostrando para os educandos alguns de seus papéis, e porque não, aos gestores que em muitas ocasiões parecem não saber o papel deste profissional no ambiente escolar. Contudo, ainda há de se considerar que este modelo não implica numa definição única e acabada, dado que os professores no dia a dia da sala de aula, estão renovando e atualizando seu múnus.

Destarte, no quadro abaixo, é possível visualizar uma transposição didático-pedagógico da ideia e/ou imagem acerca da percepção do papel dos professores de ER na rede de ensino do município de João Pessoa.

O Papel do Professor de ER à luz dos Professores do Município de João Pessoa.

O PAPEL DO PROFESSOR DE ER	FORMADOR	ÉTICO	APLICAR CONHECIMENTO	FORMAR CIDADÃOS CRÍTICOS	ALTERIDADE	DIÁLOGO	RESPEITO À DIVERSIDADE RELIGIOSA	MEDIADOR	NÃO PRATICAR PROSELITISMO
PROFESSORES (AS)	P1	P2	P3, P6 e P9	P4	P5	P6, P7, P8 e P10	P8	P4 e P10	P8 e P9

Fonte: Pesquisa de Campo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Luiz Alberto Souza, JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. (Orgs). Educação Religiosa: construção de identidade do Ensino Religioso e da Pastoral Escolar. Curitiba: Champagnat, 2002. p, 125-126.

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

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo, FMS. **O Processo de Escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes 2002

NÓVOA, Antonio (Coord). **Os professores e sua formação**. 2 Ed. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – Ensino Religioso. **Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso**. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

O SER PROFESSOR DO ENSINO RELIGIOSO E AS FASES DO CICLO DE VIDA DA SUA CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE

Narjara ARAÚJO¹
Marinilson B. da SILVA²

INTRODUÇÃO: A IDENTIDADE DO PROFESSOR DO ENSINO RELIGIOSO

O presente estudo versará sobre o processo de construção da identidade profissional docente do Ser Professor de Ensino Religioso, como parte integrante da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões da UFPB, concluída em 2014, sob a orientação do Prof. Dr. Marinilson B. da Silva.

Nesse sentido, falar da identidade tanto no que se refere a um indivíduo, como também da identidade de um grupo específico, é se referir a: continuidade do sujeito, independentemente das variações no tempo e das adaptações ao ambiente; delimitação desse sujeito em relação aos outros; e capacidade de reconhecer-se e ser reconhecido. No entanto, é difícil falar em identidade sem fazer referência as suas raízes sociais e relacionais.

1 Graduada no curso de Pedagogia. Mestra e doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões (CE/PPGCR/UFPB) e-mail: narjaralins@hotmail.com

2 Licenciado em Psicologia pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Graduado em Formação de Psicólogo pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bacharel em Teologia pela Escola Superior em Teologia no Rio Grande do Sul (EST-RS). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul (PUCRS) e Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Líder do Grupo de Pesquisa FIDELID, certificado pela UFPB/CNPQ. E-mail: professor.marinilson@gmail.com

Percebe-se que é impossível separar rigidamente os aspectos individuais e os aspectos relacionais e sociais (coletivos) da identidade. Pois, na história individual, a identidade apresenta-se como um processo de aprendizagem que leva a autonomia do sujeito. Desta forma, as muitas experiências possibilitam o desenvolvimento da capacidade para resolver os problemas advindos do ambiente e uma independência nas relações.

A nossa identidade é um “sistema de representações”, estes sistemas possuem diferentes graus de complexidade, que vai depender das muitas identidades que nos formam, como por exemplo, a identidade pessoal, a familiar, a social. O que diferencia é o sistema de relações ao qual nos referimos e diante do qual ocorre nosso reconhecimento.

Por isso conflitos decorrentes de novas situações e do ingresso a um novo sistema de normas, podem comprometer a identidade. A solução segundo Melucci (2004, p.51) é:

[...] reestruturar a ação, com o apoio de novas orientações, ou segmentando as esferas de vida para cultivar certa consistência, ao menos no interior de cada segmento; pois, a identidade é composta por processos sociais e, uma vez cristalizada, é nutrida, modificada ou mesmo remodelada na formação e conservação da identidade são determinados pelas relações sociais (MELUCCI, 2004, p. 51).

Daí parte a importante função da formação inicial e continuada na constituição da identidade docente. Como também da qualidade destes cursos, e a coerência com as necessidades de aprendizagem da realidade social na qual o professor está inserido.

Pensar atualmente na identidade pedagógica que dá forma ao Ser Professor de Ensino Religioso se resume em:

[...] refletir sobre a dimensão humana do ponto de vista existencial, fenomenológico, idiossincrático, contextual, reflexivo e crítico resgatando

a pessoa do 'ser- professor' e, conseqüentemente, suas relações com uma perspectiva de construção identitárias pedagógicaintimamente interligada com a educação (SILVA, 2010, p.21).

A proposta que abrange essa dimensão e seus pontos de vista, está vinculada a proposta mais recente, a das Ciências das Religiões. Pois, esta proposta vai além de uma perspectiva reducionista e linear. Além do mais, está coerente com a proposta curricular construída sobre a base da teoria pós- crítica de currículo.

Deve-se levar em consideração nos processos de construção de identidades individuais e coletivas dos professores de ensino religioso as suas histórias de vida, suas experiências de fé, vivenciadas no cotidiano, e a busca de transcendência, de percepções e sentidos. Sem esquecer que este processo só acontece através de relações socioculturais.

Assim tanto o processo de construção de identidades individuais e coletivas dos professores de Ensino Religioso é em última instância, a relação processual e dialética entre o processo de continuidades *versus* descontinuidades, de conservação e de mudanças que ocorrem ao longo da trajetória de vida de professores. Por Isso é necessário que o professor tenha plena consciência de sua individualização é um encontrar- se consigo mesmo na direção da alteridade. É uma forma de dar um novo significado a sua própria práxis em relação ao ensino religioso.

E para que o professor consiga aderir a essa identidade pedagógica é preciso haver uma assimilação de seu saber e seu fazer e que a sua prática seja aquela que consegue ir além das necessidades imediatas do dia-a-dia para alcançar às práxis – prática pensada e refletida.

Por isso, não há lugar melhor do que a sala- de- aula para aprender a ser professor, porém de forma intuitiva, por meio de erros e acertos, o que torna possível a reflexão. Neste espaço, tudo acontece “as alegrias, as angústias, os medos, os acertos e os desacertos” (LIMA, 2008, p.139).

CICLOS DE VIDA DA CARREIRA PROFISSIONAL DOCENTE

O desenvolvimento da carreira do professor em ciclos ou estágios, cuja terminologia varia de acordo com os autores. Huberman (1992), utiliza a terminologia de ciclos de vida profissional. Este autor preocupou-se em estudar a carreira de professores e classificar os ciclos de vida profissional de docentes, denominando-as como fases, onde cada fase apresenta características próprias e procura enquadrar o professor durante o seu percurso profissional.

Existem vários tipos de conceitos acerca do ciclo de vida profissional dos professores, porém este trabalho delimita-se a perspectiva da carreira de acordo com Huberman (1992). Apesar de que está não seja a mais difundida nos últimos anos com certeza é uma das que trouxeram contribuições significativas para o estudo da formação de professores. (CANDU, 1997, p.58)

Ainda são poucos os trabalhos que criticam o modelo do ciclo de vida docente proposto por Huberman, sobretudo no âmbito da literatura em Ensino Religioso. Acredita-se que a pouca produção no país está relacionada ao fato do tema ser relativamente recente na nossa literatura.

Assim, de acordo com essa teoria do Ciclo da Carreira Profissional Docente, é possível encontrar:

[...] uma série de 'seqüências' ou de 'maxiciclos' que atravessam não só as carreiras de indivíduos diferentes, dentro de uma mesma profissão, como também as carreiras de pessoas no exercício de profissões diferentes isto não quer dizer que tais seqüências sejam vividas sempre pela mesma ordem, nem que todos os elementos de uma dada profissão as viviam todas. (HUBERMAN, 1992, p.37).

Além do mais, estudar o conceito de carreira possibilita focar mais especificamente nos tempos psicológicos e sociológicos. E apesar de já existirem

vários estudos e investigações sobre o ciclo de vida, a que está relacionada à docência é recente.

Peguemos como exemplo, as sequências conhecidas como *de exploração* e de estabilização, que frequentemente ocorrem no início de uma carreira. Ou melhor:

A exploração consiste em fazer uma opção provisória, em proceder a uma investigação dos contornos da profissão, experimentando um ou mais papéis. Se esta fase for globalmente positiva, passa-se a uma fase de “estabilização”, ou de compromisso, na qual as pessoas centram a sua atenção no domínio das diversas características do trabalho, na procura de um sector de focalização ou de especialização, na aquisição de um caderno de encargos e de condições de trabalho satisfatórias e, em vários casos, na tentativa de desempenhar papéis e responsabilidades de maior importância ou prestígio, ou lucrativas (HUBERMAN, 1992. p.37).

Conforme essa sequência há pessoas que *estabilizam* mais cedo do que outras, existem outras que não o fazem nunca e outras ainda que estabilizam, para depois desestabilizar logo em seguida que o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode ser linear, mas para outros, há patamares, becos sem saída.

É importante perceber que a relação entre idade cronológica e fase inicial da carreira é clara, porém não é nem completa e nem homogênea. Até por que, o termo exploração tem vários tipos, vários momentos e saídas para a exploração, ou seja, a estabilização é apenas uma das saídas.

PRIMEIRA FASE: sobrevivência e descoberta

O início da carreira docente é conhecido como ‘Sobrevivência’ e ‘Descoberta’. E vai da introdução na carreira até os 03 anos de docência. Sabe-se que não é nada simples, “como pode parecer aos não- iniciados”. Pois antes de nos tornarmos professores, fomos estudantes, por isso imaginamos que sabemos, muito, da profissão

que acabamos de ingressar. O que acontece é que estamos em outra posição que nos “impõe situações, responsabilidades e experiências novas”. (MARIANO, 2006, p.17)

Por isso, a passagem do estado de estudante para o estado de professor nos permite estabelecer:

[...] algumas comparações com o teatro. É como se saíssemos da plateia e subíssemos ao palco. Mesmo que tenhamos assistido a aquela peça milhares de vezes, nunca conseguiremos saber de toda a preparação que os atores e a equipe de direção tem de ter para que o espetáculo aconteça. (MARIANO, 2006, p.17)

Este autor compara em certa medida, a profissão de professor com a de artista, por imaginarmos o que esperamos encontrar, apesar de que na maioria das vezes usamos improvisos. Segundo ele existe uma diferença no planejamento da sequência de cenas que compõem a docência do que constrói uma peça teatral:

[...] no primeiro caso, a sequência de cenas pode não obedecer à sequência na qual foram pensados. É muito comum que todos – ou alguns deles- sejam vivenciados ao mesmo tempo, pois o espetáculo da docência não pode ser reduzido a uma série de sequências cronológicas. (MARIANO, 2006, p.18)

Ou melhor, no aspecto da “sobrevivência” se caracteriza como o “choque do real”, isto é, a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou- me a agüentar?”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, a relação pedagógica e a transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e demasiado distantes, dificuldades com os alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 1992, p.39)

O que balanceia este esse aspecto da *sobrevivência* é outro aspecto que surge em paralelo e que permite vivenciar o primeiro, é a *descoberta*, este traduz o

encanto inicial, a experimentação, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade (ter a sua sala de aula, seus alunos, o seu programa), por se sentir colega num determinado corpo profissional.

Pode existir professores iniciantes, em que predomine apenas um destes aspectos (a sobrevivência ou a descoberta), ou com perfis que tenham outras características, como: a indiferença ou o quanto- pior- melhor (aqueles que escolhem a profissão a contragosto ou provisoriamente), a serenidade (aqueles que têm já muita experiência), a frustração (aqueles que se apresentam com um caderno de encargos ingrato ou inadequado, tendo em atenção à formação ou as motivações iniciais).

Todos estes perfis vivenciam o tema exploração, ou seja, pode ser sistemática ou aleatória, concludente ou enganadora. No entanto muitas vezes a ação em sala de aula, a exploração é definida pelo sistema escolar. Esta fase pode ser mais longa, ou mais curta, vai depender de um futuro compromisso definitivo.

SEGUNDA FASE: estabilização

A segunda fase desta sequência geral é conhecida como a “fase de estabilização”. É o ciclo da carreira profissional entre os 4 e 6 anos de experiência docente. É caracterizada pela necessidade da afirmação do *eu*, do fortalecimento da identidade profissional. E quanto mais tarde for estabelecida esta identidade, mais chances estes sujeitos terão de ter uma “dispersão de papeis” e assim uma dispersão do sentimento de identidade pessoal. Esse tempo decorre de uma escolha pessoal e se concretiza ao assumirem de forma definitiva a sua profissão, descartando outras possibilidades. (HUBERMAN, 1992, p.40)

Sabe-se que por mais que seja uma escolha temporária, elas estarão se responsabilizando pela aquela função no mínimo por um período de 8 a 10 anos. Desta forma a estabilização no ensino trata-se a:

[...] um tempo, de uma escola subjetiva (comprometer-se definitivamente) e de um acto administrativo (a nomeação oficial). Num dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo. Como se vê pelos registos, nem sempre é uma escolha fácil. Com efeito “escolher” significa “eliminar outras possibilidades. (HUBERMAN, 1992, p.40)

Nesse processo, também é normal ter um sentimento de pertença a um grupo profissional e de independência. Assumindo a sua identidade profissional para os colegas com mais tempo de experiência, para autoridades e até para si mesmo.

Nessa fase um sentimento de “competência” pedagógica que é paralelo a um sentimento de confiança, o professor passa a ter um estilo próprio de ensino. Gerando uma preocupação menor consigo mesmas e uma maior preocupação com os objetivos didáticos. “O professor se sente com mais liberdade para situações novas e mais complexas, com mais habilidades para fazer uso de recursos técnicos”. (HUBERMAN, 1992, p.41)

Segundo Huberman (1992, p. 41) no caso de professores que não tiveram uma boa preparação pedagógica, o aspecto de “libertação” e da “afirmação” é ainda mais complexo, chegando mesmo a ser violento. Daí, a importância de participar de formações continuadas, além de uma boa formação inicial.

Durante essa fase, surgem ainda temas colaterais como os termos flexibilidade “prazer”, “humor” em consequência do domínio da situação pedagógica gerando uma sensação de liberdade. A autoridade fica algo mais “natural”. Os limites são colocados de uma forma tão espontânea e seguros, que os alunos passam a respeitá-los sem grandes excitações. (HUBERMAN, 1992, p.41)

TERCEIRA FASE: diversificação/ pôr-se em questão

A terceira é a *Fase de Diversificação*, esta é caracterizada pelo percurso mais individual. É o ciclo da carreira profissional entre os 7 e os 25 anos de experiência. São inseridas as respostas e observações elaboradas ao longo das experiências profissionais do próprio professor. Nesta fase há mais ousadia, experimentações e diversificações de suas práticas pedagógicas. (HUBERMAN, 1992, p.41)

Não há confirmações empíricas que a grande maioria dos professores passem por esta fase, mas os que passam estão em busca de novos desafios para não emergir na rotina. Geralmente ficam mais motivados, ambiciosos a trabalhos administrativos e criativos no desenvolvimento de trabalhos pedagógicos em equipes.

O *Pôr-se em questão*, que é vista por alguns estudiosos como uma fase específica dentro desse ciclo, seguida dessa fase de Diversificação, *tem* suas origens e características difíceis de perceber. Pois geralmente esta fase surge em virtude dos muitos casos que foram surgindo durante a fase anterior, de diversificação, como por exemplo, os que estão relacionados “ao monotonismo de sala de aula; o desencanto diante os fracassos das experiências de luta. Como os professores não tinham respostas claras, ficavam a se pôr em questão” (HUBERMAN, 1992, p.43).

Esta atitude gera o desenvolvimento de vários sintomas, que podem ir desde uma ligeira sensação de rotina até uma crise existencial efectiva face à prossecução da carreira. Já para outros nota-se o desenvolvimento de forma mais progressiva de uma “sensação de rotina a partir da fase de estabilização, sem que as pessoas passem por uma atividade inovadora significativa.

Percebe-se que esta é uma fase com múltiplos aspectos e tentar reduzi-las dentro de uma concepção se torna tarefa impossível. Até porque este é o período que decorre aproximadamente no “meio da carreira”, os professores passam a refletir mais sobre a sua vida profissional, e dependendo da situação pode causar

certo pânico ao deduzir que lhe restaria pouco tempo, caso quisesse seguir outras carreiras.

Assim, *pôr-se em questão* corresponderia:

[...] a uma fase – ou várias fases – “arquetípica (s)” da vida, durante a (s) qual (s) as pessoas examinam o que terão feito da sua vida, face aos objetivos e ideais dos primeiros tempos, e em que embrenharem na incerteza e, sobretudo, na insegurança de outro percurso. (HUBERMAN, 1992, p.43)

Estes questionamentos são vivenciados de forma diferentes por homens e mulheres. Sendo mais elevado nos homens quando são mais jovens; nas mulheres aparecem mais tarde.

A QUARTA FASE: serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações

Após passar pela quarta fase, a dos questionamentos, vem à fase da *Serenidade e Distanciamento afetivo*. É o quarto ciclo entre os 25 e 35 anos de experiência. É interessante notar que a grande maioria dos professores não chega lá, mas os que chegam podem ser por diversos caminhos.

Estes professores apresentam muita serenidade, pois, preveem o que vai acontecer em situação de sala de aula e já têm as respostas prontas. Tão menos importância a avaliação dos alunos, e dos colegas de profissão. Segundo Huberman (1992, p.44) falam explicitamente de “*serenidade*”, de ter, enfim, chegado à situação de me aceitar tal como sou e não como os outros me querem.

É notável que “o nível de ambição diminui e conseqüentemente o nível de investimento, pois não precisam ficar provando nada a ninguém, nem a si mesma”. Este fato faz com que a sensação de confiança e de serenidade se eleve. E há um maior investimento em projetos futuros. (HUBERMAN, 1992, p.44)

Nessa fase do conservadorismo e das lamentações, alguns estudiosos também a veem como uma fase específica dentro do desse ciclo de vida profissional docente. Nessaos professores ficam mais *resmungões* e se queixam constantemente da bagunça e desmotivação dos alunos. Nessa fase há uma maior:

[...] descredibilidade da política educacional; da incompetência dos profissionais recém chegados. As mulheres deploram, em particular, a evolução dos alunos, e os homens têm tendência para aceitar a idéia de que as modificações raramente conduzem a melhorias no sistema. (HUBERMAN, 1992, p.45)

Uma das coisas que levam aos professores a não passarem por esta fase é decorrente da “evolução da escola secundária. Porém, os que mais conservadores são os mais jovens, estes podem chegar a esta fase por vários caminhos, por estarem mais frequentemente influenciados pelos meios sociais e políticos.

Os que são mais velhos na idade e que se encontram nesta fase têm a maior tendência “a uma maior rigidez e dogmatismo, para uma prudência acentuada, para uma resistência mais firme as inovações, para uma nostalgia do passado, para uma mudança de óptica geral face ao futuro, etc.

A QUINTA FASE: desinvestimento/ recuo e interiorização

Chega-se finalmente a última fase do ciclo de vida da carreira profissional docente, sendo descrita por vários autores como “o desinvestimento”. Este ciclo se desenvolve entre os 35 e 40 anos de experiência. De acordo com Huberman (1992, p.46) nesta fase “é frequente o professor ser mais introspectivo recuar para o seu interior, de forma positiva, sem lamentações. Voltam-se mais para assuntos externos a escola como uma vida social repleta de muita reflexão filosófica”.

Existe a possibilidade de muitos docentes que não chegaram a esta fase é porque desistiram no meio da carreira, devido às dificuldades encontradas. Ou seja:

[...] são docentes que, não tendo podido chegar tão longe quanto as suas ambições os teriam conduzido, desinvestem já a meio da carreira, ou que, desiludidos com os resultados do seu trabalho, ou das reformas empreendidas, canalizam para outros lados as suas energias. (HUBERMAN, 1992, p.46)

Supõe-se que os professores nesta fase, assim como qualquer profissional no final de sua carreira, estão sujeitos a mesma evolução fisiológica e as mesmas pressões sociais, como por exemplo, acreditam que não dão mais conta do trabalho e que este deve ser passado para um profissional mais jovem.

Desta forma, Huberman faz uma reflexão final em relação ao ciclo de vida profissional docente, em que é possível observar que:

[...] ocorre uma evolução progressiva que vai acelerando com a idade, o que torna possível perceber o paralelismo entre os estudos gerais do ciclo de vida e os que se referem de forma específica aos professores por meio de uma característica comum, isto é, reportam-se a tendências centrais de um perfil que engloba um grande número de pessoas, por vezes mesmo a maior parte dessas pessoas, mas nunca a totalidade de um conjunto. (HUBERMAN, 1992, p.47)

Porém, é importante ressaltar mais uma vez que esse processo não é linear. Vai depender das experiências vividas no meio pessoal e das qualificações no meio profissional. Podendo ainda ter influência da idade cronológica e as suas das suas perspectivas em relação à profissão.

OUTRAS REFLEXÕES ACERCA DOS CICLOS DE VIDA PROFISSIONAL DOCENTE

O início da carreira representa insegurança, instabilidade, caracterizando-se, especialmente, como fase de sobrevivência; que a estrutura da carreira docente não considera as necessidades intrínsecas de desenvolvimento pessoal, fazendo com que a carreira não se ajuste à evolução da estrutura da vida, mas identificou duas

linhas orientadoras, uma caracterizada pela continuidade e aceitação e outra pela inovação e diversidade; e, por fim, que a felicidade na profissão parece vir do fato do professor aceitar aventuras, riscos, desafios, prosseguir grandes metas, manter certo grau de liberdade, reconhecer o valor dos acertos e erros a partir da análise da própria experiência, escutar/reconhecer os outros, repensar sua vida e reviver cada dia.

Outros autores apontam para a necessidade de desenvolvimento de políticas institucionais de valorização da profissão docente ao longo da profissão, destacando “a implementação de planos de carreira, que contemplem tanto a possibilidade de ganho financeiro quanto o investimento pessoal por meio da capacitação periódica dos professores” (Moreira et al., 2010, p.909).

É ainda importante o que afirma Vigotski (1988) as mudanças pelas quais o homem passa ocorrem na medida em que este é inserido na sociedade, uma vez que tais mudanças dependem das relações estabelecidas com outros sujeitos, com o mundo. Portanto, o desenvolvimento do homem (assim como do *ser professor*) se dá mediante sua inserção no meio social, cultural e histórico e, assim sendo, embora o corpo profissional apresente semelhanças numa determinada fase da carreira docente, o percurso de cada sujeito/docente tem suas singularidades.

Já Chakur (2005, p.399) destaca que “não se pode contestar o fato de que as pressões e constrangimentos das condições de trabalho e dos contextos institucional, cultural e histórico deixam marcas nas trajetórias individuais ou no percurso do coletivo de docentes”.

PROCEDIMENTO TEÓRICO- METODOLÓGICO DA PESQUISA DE CAMPO

Esta é uma pesquisa campo, qualitativa e quantitativa e descritiva, pois busca conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir descrevendo apenas o que

ocorre na realidade. O universo da pesquisa é formado por 31 professores (as) de Ensino Religioso que atuam na rede pública de ensino, sendo 15 do município e 16 do Estado. Entre estes, 23 são do sexo feminino, 07 do sexo masculino e 01 não identificou. Em relação à idade 07 estão entre 20- 39; 21 estão entre 40- 57 e 03 não responderam. E Quanto a formação acadêmica inicial 01 não respondeu, 03 fizeram Teologia, 07 História, 01 Magistério, 09 Pedagogia, 04 Geografia, 01 Filosofia, 03 Letras, 01 Ciências das Religiões e 01 Biologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os sujeitos pesquisados foram organizados, de acordo com o tempo de carreira na profissão, dentro das três primeiras fases que compõe o Ciclo de Vida da Carreira Profissional Docente, segundo Huberman (1992).

Desta forma foi possível encontrar várias semelhanças no que se refere às dificuldades relacionadas ao âmbito do ER, entre elas estão: a desvalorização da disciplina e do seu profissional, a indisciplina dos alunos e a falta de interesse pelo ER principalmente decorrente da não obrigatoriedade desta disciplina para os alunos; a escassez de materiais e recursos didáticos e pedagógicos voltados para o ER de acordo com os eixos temáticos propostos pelo PCNER; o preconceito em relação ao ER como componente curricular principalmente pela equipe de trabalho; o desrespeito por parte dos alunos a pluralidade religiosa; a pouca compreensão da complexidade epistemológica que dar base ao ER; em se inserir no mestrado em Ciências das Religiões; o pouco tempo de aula proposto para o ER.

Entre estes grupos ainda pode-se destacar a grande importância das formações continuadas existentes, como forma de dominar os aspectos epistemológicos-didáticos e pedagógicos voltados para o ER, e trazer segurança e serenidade no dia-a-dia da profissão. Outro ponto semelhante entre os grupos é a importância do diálogo como principal ferramenta pedagógica.

Para eles Ser Professor do ER é: ter uma postura ética; alteridade; autoconhecimento religioso; estimular o respeito à pluralidade religiosa; acabar com o preconceito religioso; difundir os valores humanos universais; tornar os alunos cidadãos críticos e reflexivos diante do contexto religioso construído pelas sociedades e assim se tornarem capazes de fazerem suas próprias opções de crenças religiosas.

Foi visível algumas diferenças entre os professores inseridos na primeira fase desse ciclo relacionados aos professores das outras duas fases. Os primeiros ressaltam a importância do diálogo e da formação continuada, porém, como algo que pode trazer contribuições no que se refere às dificuldades encontradas, ou seja, ainda são bastante latentes e difíceis de controlar estas dificuldades, principalmente no que se refere a indisciplina dos alunos e no domínio dos recursos epistemológicos-didáticos e pedagógicos.

Já os outros professores inseridos nas outras duas fases, demonstram em suas falas, mais serenidade e segurança em relação a essas dificuldades, em virtude de suas experiências na disciplina e das qualificações na área. Podendo-se perceber que o diálogo já é algo bastante usado nos seus procedimentos pedagógicos e que lhes trouxeram melhoras no relacionamento com os alunos e no alcance dos objetivos propostos para a disciplina. E que a formação continuada só veio a enriquecer os seus os recursos metodológicos- didáticos e pedagógicos e lhes trazer qualificações.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V.M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____. (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CHAKUR, C.R.S.L. (Des) profissionalização docente e formação continuada: situação e perspectivas atuais. In: LEITE, C.D.P.; OLIVEIRA, M.B.L.; SALLES, L.M.F. (Orgs.). **Educação, psicologia e contemporaneidade**. Taubate: Cabral Ed. Universitária, 2000.

HUBERMAN, M. O Ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Portugal: Porto Editora, 1992.

LIMA, E. **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008, P. 104.

MARIANO, A. L. S. **O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas...** In: Lima, E. F. (Org.). **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

MELUCCI, A. **O Jogo do eu**. A mudança de si em uma sociedade global. São Leopoldo, UNISSINOS, 2004.

SILVA, M. Em **Busca do Significado do Ser Professor do Ensino Religioso**. João Pessoa: Ed. Universitária UFPB, 2010.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

PROJETO “A CELEBRAÇÃO DA MORTE NA CULTURA POPULAR MEXICANA”: um relato de experiência em uma escola do município de João Pessoa/PB

Maria da Penha Lima da SILVA¹

INTRODUÇÃO

Enquanto patrimônio da humanidade, o conhecimento religioso pode proporcionar ao estudante do Ensino Religioso oportunidades de aprendizagem que compreendam os movimentos específicos das diversas culturas, e que devem ser valorizadas como patrimônio cultural e histórico da humanidade, enfatizando as diversas expressões e crenças religiosas.

Entendemos que o processo de ensino aprendizagem se caracteriza pelas combinações de atividades do professor e dos alunos, bem como da aplicação das tendências pedagógicas na arte do ensino.

A relação com o tema da pesquisa, ora proposta, surgiu a partir do diálogo na sala de aula dos 8º e 9º anos: assim, vivenciamos experiências exitosas aplicadas aos educandos no desenvolver das atividades, o que nos proporcionou um ambiente favorável ao ensino e à aprendizagem, e, ao mesmo tempo, despertou neles o interesse em pesquisar a respeito da festa tradicional celebrada no México sobre a morte, comemorada no dia 02 de novembro.

Tendo em vista esta temática ser o nosso objeto de estudo, apresentamos os seguintes questionamentos:

¹ Mestra e graduada em Ciências das Religiões pela Universidade Federal da Paraíba (PPGCR/UFPB).

- ▶ Como a morte dá sentido a vida?
- ▶ Quais os motivos que o povo mexicano celebra com tanta alegria o dia dos mortos?
- ▶ De que forma, algumas tradições religiosas celebram o dia dos mortos?

Fomos desafiados a pesquisar as diversas formas de ver a morte, e de que forma as tradições religiosas manifestam sua relação com o sagrado.

Para Eliade (1992), o sagrado se manifesta sempre como uma realidade inteiramente diferente das realidades naturais. As hierofanias, as manifestações do sagrado, podem ocorrer em qualquer coisa, desde em um simples objeto até em uma pessoa, e tendem a estruturar a vivência do homem religioso.

Diante da proposta pedagógica, pretendendo contribuir e desenvolver melhor os conteúdos apresentados por esta área de conhecimento com as turmas dos 8º e 9º anos em uma escola do município de João Pessoa/PB, escola esta situada à rua Alberto de Miranda Henrique, S/N, no Bairro de Gramame, na cidade de João Pessoa – Paraíba.

A referida escola tem como missão contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes do papel transformador de si mesmo, da sociedade e do mundo, com respeito e compromisso através da inteiração e integração dos processos educativos e sociais de qualidade proposto pela mesma.

Neste sentido, buscamos uma escola que construa conhecimentos e que seja baseada na integração e reflexão de sujeitos que aprendem e ensinam, possibilitando, ainda, a vivência de atividades que valorizem a diversidade histórico-cultural e religiosa. Este projeto visa promover o aprendizado por meio de práticas pedagógicas desafiadoras, buscando a formação de cidadãos críticos e conscientes do papel transformador de si mesmo, da sociedade e do mundo.

El Dia de los Muertos permite trabalhar conceitos como morte, espiritualidade, respeito às tradições religiosas de diferentes culturas, multiculturalismo, lembrança,

medo e terror. É uma data simbólica interessante, pois permite trabalhar esses temas de forma lúdica, no qual oferecem um universo rico de lendas, mitos e ritos que captam o interesse e curiosidade dos educandos presentes na sala de aula.

Nesse sentido, o artigo apresenta desenvolvido em duas partes estruturantes. Primeiro foi abordado as questões reflexivas que dizem respeito a questão que compreende as diferentes perspectivas em relação o que é morte? E o que é vida? A pontando para as dimensões do sagrado para algumas religiões. E a segunda parte, apresenta e reflete sobre como foi desenvolvido as atividades com os educandos em uma escola da rede municipal de João Pessoa/PB.

MORTE, VIDA E AS DIMENSÕES DO SAGRADO

Considerando o fenômeno religioso como a busca do ser frente à ameaça da morte e a constatação da infinitude inevitável, “a humanidade ensinou quatro respostas básicas como norteadoras do sentido da vida além-morte: a Ressurreição, a Reencarnação, o Ancestral e o nada. Para cada uma dessas respostas organiza-se num sistema de pensamentos próprio, obedecendo a uma estrutura comum”. (PCN - Ensino Religioso, 1997 p.54).

Entretanto, para alguns, a morte não é definitiva e a pessoa ressuscita para uma vida eterna de felicidades ou de infelicidade, em corpo e alma. As religiões procuram dar explicações aos seus seguidores para a vida além morte. As respostas elaboradas nas diversas tradições e manifestações religiosas, bem como a sua relação com o sagrado, podem ser trabalhadas sob as seguintes interpretações:

Para os budistas, só há uma certeza na vida que é na verdade a morte. No budismo acredita-se na reencarnação, sendo que baseiam esta crença de que a única coisa que passa de uma vida para a outra é a nossa mente. Perante a morte, os budistas evitam o choro e o desespero, de forma a ajudar a alma a passar sem sofrimento para outra dimensão.

Para os seguidores do Judaísmo a morte não é o final da vida, apenas o fim do corpo ou da matéria. Creem na ressurreição da carne no final dos tempos, mas também a possibilidade de reencarnação.

Já para o cristianismo, mantém sua crença em um só Deus e acredita que ser humano é eterno, tendo como exemplo Cristo que ressuscitou após a morte. No pensamentocatólico, a morte é apenas uma passagem para a vida eterna. Também acreditam no purgatório. Não acreditam na reencarnação, sendo que o corpo e a alma são apenas uma só coisa.

O Caderno Pedagógico do Ensino Religioso de nº 8: O Sagrado no Ensino Religioso, afirma que:

A ressurreição é a crença que define para o ser humano a possibilidade de, após a morte, voltar à vida com o mesmo aspecto físico que possuía em vida. Por causa da crença no juízo final, no qual todos voltarão à vida para serem julgados, conforme algumas interpretações cristãs, os corpos são enterrados e não cremados, na espera deste dia. No Egito antigo, esta crença de ressurreição dos mortos se concretizava no processo de mumificação dos corpos, pois um dia a pessoa voltaria a viver (2006, p.107).

A morte é uma realidade humana e para lidar com ela de uma forma equilibrada, é necessário que haja maturidade e esperança de que morrer não é o fim. Entende-se que todos morrem, contudo a duração da vida e as modalidades dos rituais fúnebres são diferentes segundo as classes sociais e culturas a que pertencem os mortos.

Os conteúdos ministrados na disciplina de ensino religioso, de acordo com o eixo temático Teologias, significa “o conjunto de afirmações e conhecimentos elaborados pela religião e repassados para os fiéis sobre o Transcendente. de um modo organizado ou sistematizado” (PCNER, 2006, p. 35). Em relação a esse eixo, é importante o cuidado quando expressado, para não sustentar o modelo teológico, que segundo Passos “corre o risco de ser uma catequese disfarçada” (2007, p. 63).

Os conteúdos do eixo temático estão organizados da seguinte maneira:

Primeiro: divindades: a descrição das representações do Transcendente nas tradições religiosas.

Segundo: verdades de fé: o conjunto de mitos, crenças e doutrinas que orientam a vida do fiel em cada tradição religiosa.

Terceiro: vida além da morte: as possíveis respostas norteadoras do sentido de vida: a ressurreição, a reencarnação, a ancestralidade e o nada (PCNER, 2006, p.35-36).

Podemos identificar, nesse mesmo eixo temático, divindades dentro das histórias das tradições religiosas, mas cada religião possui sua divindade e um sistema de crença com valores religiosos e muitos outros. No que diz respeito à morte, as religiões explicam esse fenômeno de modo diferente. Exemplo, a doutrina espírita estabelece questões sobre a morte através do fenômeno da reencarnação.

Diante do projeto “*a celebração da morte na cultura popular mexicana*”, ora proposto para ser trabalhado em sala de aula sobre a morte, escolhemos o país do México, onde a população se volta para celebrar fortemente o dia dos mortos.

A tradicional festa de *Día de Muertos*, no México, remonta às civilizações pré-hispânicas, em particular à Asteca: para eles, o lugar de destinos do morto não dependia de suas ações quando vivo, mas da maneira como ele morreu. O sincretismo é resultante do encontro de sua cosmovisão com a visão de mundo dos espanhóis a partir do século XVI.

No mundo atual, essa manifestação cultural ressurgiu todo dia 2 de novembro, com as marcas ancestrais, seu sincretismo religioso e os traços híbridos de sua vivacidade e permanência no tempo. No ano de 2003, a celebração foi declarada patrimônio imaterial da humanidade pela UNESCO que a considerou uma das representações mais importantes do patrimônio vivo do México e do mundo, tendo como origem nas expressões culturais mais antigas, entre os grupos indígenas do país, o que reforça o valor inestimável dessa festividade.

Durante a festa, baseado nessa crença popular, nesses dias, as famílias e amigos se reúnem para comemorar a visita dos antepassados a Terra. Segundo a crença popular, para que os mortos fossem visitar seus entes queridos, as famílias deviam enfeitar suas casas, de modo que todos fossem recebidos com muita alegria. Os elementos típicos do dia dos mortos são representados pelos símbolos e significados.

As flores representam a união entre as tradições ancestrais mexicanas e o catolicismo. Cada região do país tem suas principais flores. As flores são as boas vindas para a alma. A flor branca representa o céu. A flor amarela serve para guiar as almas ao mundo dos vivos. E as flores roxas representam a cor tradicional do luto no México. Um caminho da porta de entrada para o altar é formado com flor cempasúchil. Arco de flores é a ponte ou permissão que as almas têm que passar para alcançar o mundo terrestre. A flor está, muitas vezes, associada à feminilidade. Simboliza beleza, harmonia e pureza.

A caveira mexicana simboliza a vida, e é usada para lembrar e homenagear pessoas que já faleceram. Alguns povos pré-colombianos (Maias, Incas e Astecas) guardavam o crânio de seus ancestrais e o considerava um troféu, uma lembrança boa do falecido. Para eles, a cabeça era a parte mais importante do corpo, aquela que guarda as memórias.

Em muitas culturas, a caveira está associada à morte, mas neste caso concreto é uma celebração da vida. A caveira mexicana é uma caveira estilizada, colorida e decorada, com desenhos de flores, muito utilizada no “Dia dos Mortos”.

A borboleta é um dos símbolos mais populares entre o gênero feminino. Coloridas e acompanhando ao longo da costela, elas são ricas em detalhes e carregam o sentido da transformação.

A cruz de cal, que assinala os quatro pontos cardinais para que a alma possa encontrar o caminho de volta para o mundo dos mortos, também representa os

quatro elementos da natureza: a água, a terra, o fogo e o ar. A água que dá vida e energia para a estrada, também serve para purificar a alma, dando uma respiração ou um sopro de vida. O sal para que o corpo não seja corrompido e para a proteção de maus espíritos. As velas, que com suas chamas, representam a ascensão do espírito. Elas também significam luz, guia do caminho.

A Coruja, além de ser o símbolo da sabedoria, é a guardiã do submundo. Essa ave é a protetora dos mortos. Por esse motivo, é comum associá-la à Caveira Mexicana.

O altar original do dia dos mortos deve consistir em sete níveis ou degraus, representando os sete níveis que têm que passar a alma de um morto para descansar. No entanto, geralmente levam os 3 ou 4 níveis principais: a decisão é da pessoa que o realiza.

Primeiro o esqueleto do altar é construído, seja com caixas de papelão, madeira ou o que quer que seja, de modo que os sete níveis sejam bem fundamentados, ou aqueles que foram escolhidos, dos quais, o último deve ser quase na altura do solo, ou não, no chão, e nele é colocado o segundo nível, que é um pouco menor que o primeiro e assim por diante, até chegar ao primeiro nível. Cada passo é revestido com um pano branco ou toalhas de mesa, que embelezam o lugar. Cada etapa tem um significado e deve conter certos objetos específicos (de cima para baixo).

No primeiro passo, coloque a foto do santo ou devoção virgem para abençoar o altar. Já o segundo passo, é para as almas do purgatório. O terceiro passo é colocar o sal para as crianças no purgatório. Os três níveis acima são aqueles que normalmente são omitidos, contados de cima para baixo. No quarto, o pão (chamado pão dos mortos) é colocado e decorado com açúcar colorido, que simula o sangue.

No quinto, coloca a comida e a fruta que era preferida pelo falecido. Já no Sexto nível, a foto do falecido é colocada, a quem o altar é dedicado. E por fim, no Último, a cruz de um rosário feito de tejocote e limas. Também há Candelária, sírios

e copal, além de incenso de copal, cuja fumaça simboliza a passagem da vida para a morte. Também tem o prato especial do Dia dos Mortos. É um pão doce enfeitado com diferentes figuras, desde simples formas redondas até crânios, adornados com figuras do mesmo pão em forma de osso polvilhado com açúcar.

“VIVA: a vida é uma festa”: abordagens reflexivas do desenvolvimento do projeto

A metodologia aplicada para a construção deste trabalho, envolvendo todos os educandos do 8º e 9º anos, numa sequência de conhecer e construir significados, seguiu os critérios de acordos pedagógicos estabelecidos com o grupo. O Caderno de nº 11, *Ensino Religioso Capacitação para um novo Milênio: O Ensino Religioso na Proposta Pedagógica da Escola* afirma que:

Considerando que o ato de construção do conhecimento se dá a partir da relação sujeito-objeto (no Ensino Religioso o sujeito-aluno em relação ao objeto fenômeno religioso), cabe ao professor munir-se de um instrumento (método) que o auxilie nessa articulação (2000, p.28).

O Tratamento didático dado a essa área do conhecimento nos PCNER, é: Observação – Reflexão – Informação. Nesse caso, percebemos que os PCNER asseveram, que “o tratamento didático, dos conteúdos do ER, prevê, ainda, assim como nas outras disciplinas, a organização social das atividades, organização do espaço e do tempo, seleção e critérios de uso de materiais e recursos” (2002, p. 40 - 41). Essa foi a proposta apresentada para os envolvidos, deixando que cada um fizesse a sua escolha e cumprisse com tudo que ficou estabelecido. Feito isso, partimos para a realização dos trabalhos em grupo, tendo como objeto: *Viva: a vida é uma festa*.

Nesse sentido, foram desenvolvidas nos educandos as seguintes atividades e Ações:

- ▷ Aulas explicativas e dialogadas, apresentação dos símbolos confeccionados;
- ▷ Apresentações musicais e de danças na escola realizadas pelos alunos;
- ▷ Confeção de painéis, velas e flores de papéis;
- ▷ Produzir representações visuais dos elementos usados na celebração no dia dos mortos; Pintura corporal e facial no rosto dos alunos;
- ▷ Construção do altar, de esqueletos com rolos de papel higiênico, crânio feito com EVA e papel, banderolas com desenhos de caveiras pintadas.
- ▷ Conversas e rodas de diálogo entre os discentes sobre como a morte é vista em outras tradições religiosas.

Diante dessas realizações de atividades, podemos dizer que a culminância do projeto será realizada no dia 6 de junho de 2018, nas dependências da escola, proporcionando um encontro entre alunos, professores e funcionários da mesma, em que serão desenvolvidas, apresentações culturais, exposição de trabalhos em murais e painéis sobre os temas trabalhados e desenvolvidos pelos educandos.

PARTE 3

ESPIRITUALIDADE, RELIGIÃO E LITERATURA SAGRADA: novos objetos, novas abordagens

CONCLUSÃO

Considerando as habilidades e competências desenvolvidas pelos alunos, tendo em vista a sala de aula ser um espaço qualitativo para o aprendizado, aplicado o conteúdo em forma de oficina, para que esses educandos assimilassem de maneira precisa o assunto proposto para a turma com a temática “A celebração da morte na cultura popular Mexicana”.

Foi possível perceber como os alunos compreenderam o conceito de Morte, a partir de seus conhecimentos espontâneos, prévios e da elaboração de seus próprios conceitos ancorados principalmente nas religiões religiosas a diferenciação entre *Día de Muertos*, a origem da festa e a descrição dos rituais que a caracterizam hoje.

A experiência pedagógica vivenciada em sala de aula de ER com as turmas dos 8º e 9º anos realizado na escola do município de João Pessoa/PB, teve um significado muito grande, não só para os sujeitos da pesquisa, mas, para a própria escola.

REFERÊNCIAS

ELIADE, Mircea. **Mito e Realidade**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.

_____. **O sagrado e o profano**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FONAPER. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Religioso**. 6. ed. - São Paulo: Ave Maria - 2002.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais do ensino religioso**. 6 ed. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2006.

_____. **Ensino religioso** capacitação para um novo milênio. O Ensino Religioso na Proposta Pedagógica da Escola. Caderno: 11. Ano 2000.

_____. **Ensino religioso** capacitação para um novo milênio. O Ensino Religioso no cotidiano da sala de aula. Caderno: 12. Ano 2000.

BIACA, Valmir; SOUZA, Elson Oliveira; SCHOLGL, Emerli; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo e SANT'ANA, René Simonato. **O sagrado no ensino religioso**. Curitiba: SEED – Pr., 2006. - p. 136 (Cadernos pedagógicos do ensino fundamental, v.8).

SEE. Ensino religioso: diversidade cultural e religiosa / Paraná. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. - Curitiba : SEED/PR., 2013.

PSICOLOGIA HUMANISTA E ESPIRITUALIDADES: diálogos possíveis

Laionel Vieira da SILVA¹

INTRODUÇÃO

A “espiritualidade” é uma palavra que remete a diferentes significados e sentidos, tanto em seu aspecto histórico quanto social. É aquele termo do qual todos nós estamos de alguma forma habituados a ouvir e partimos de uma construção sobre o que ele nos representa.

Embora não exista um conceito universal para o mesmo, ele está presente nos diversos contextos, inclusive dentro do espaço das ciências humanas. Podemos citar alguns exemplos de definição elaborada por autores da psicologia da religião:

A “espiritualidade” enquanto aquilo que “designa toda vivência que pode produzir mudança profunda no interior do homem e o leva à integração pessoal e à integração com outros homens” (GIOVANETTI, 2005, p. 137).

O referente autor traz como ênfase os aspectos de integração da personalidade e relacionamento afetivo, tanto entre o próprio sujeito consigo mesmo, e com os outros, através de um processo de humanização.

Já outros autores, partem de uma conceituação em que se vinculam a algum tipo de crença em alguma realidade metafísica, conforme sugere Cambuy; Amatuzzi & Antunes (2006). Para esses autores, a espiritualidade está relacionada a algum nível de experiência de religiosidade, ora revelada em aspecto positivo ou negativo.

¹ Graduado em Psicologia, Especialista em Extensão Universitária e Desenvolvimento Sustentável, Mestre em Ciências das Religiões e Doutor em Ciências das Religiões pelo PPGCR/UFPB, e-mail: laionel.vs@gmail.com

Desse modo, a conceituação do que se chama de “espiritualidade” é ponto de partida para compreender o sentido desse trabalho, proposto com o objetivo de realizar uma breve tentativa de aproximação sobre o conceito de espiritualidade de Ferdinand Rörh e Carl Rogers.

FERDINAND RÖHR E O CONCEITO DE ESPIRITUALIDADE

Ferdinand Rörh traz sobre o conceito de espiritualidade, como uma das dimensões que faz parte do ser humano. Há para nós, a existência de uma *dimensão física*, que inclui a nossa corporalidade física e biológica; a *dimensão sensorial* que representa sensações físicas como o calor; a *dimensão emocional* que abrange todos os estados das emoções, como o medo e a saudade; a *dimensão mental*, que inclui o nosso raciocínio; e por fim, a *dimensão espiritual*, que identifica uma “insuficiência das outras dimensões em relação ao homem nas suas possibilidades humanas” (RÖHR, 2010, p. 15).

A espiritualidade revela-se como uma forma mais flexível do que se entende por religião, pautando-se em princípios éticos como a liberdade e o amor. Para Rörh é principalmente do fenômeno do amor que podemos compreender a espiritualidade. (RÖHR, 2010; RÖHR, 2011).

Sobretudo o amor incondicional, do qual segundo Rörh, não encontrado nas demais esferas de dimensão humana, apenas na dimensão espiritual. O amor pode se manifestar de maneira contemplativa, desesperada, platônica, mas na dimensão espiritual é onde podemos acessar o tipo de amor mais sutil.

Da mesma forma elementos como a liberdade podem ser encontrados em diferentes dimensões propostas, muitas vezes de forma ilusória, mas é na dimensão espiritual que se encontra de maneira libertadora.

Além desses aspectos é apontado ainda por esse autor o papel da “verdade”, que pode ser experimentado como algo absolutista, relativista ou mesmo como

simples “querer-saber sem deixar-se guiar pelas consequências agradáveis ou não que a verdade traz para mim” (RÖHR, 2011, p. 63).

Tais aspectos dentro da dimensão espiritual ajudam a definir o caminho individual do desenvolvimento espiritual humano, que não é o mesmo para os outros, pois “se esse homem individual procura imitar o caminho de alguém não vai nem realizar a si mesmo, nem alcançar a meta do outro.” (RÖHR, 2003, p. 5).

A transcendência é citada em sua obra como algo “concomitante ao presente” (RÖHR, 2010, p. 37). No momento em que há contato com a espiritualidade, há o engajamento de fato com o que se chama aqui e agora.

Uma das preocupações centrais do autor é a realização humana autêntica, alcançada através da dimensão espiritual e seus valores filosóficos de certa responsabilização e realização de si com as coisas do mundo. Nesse sentido trata-se de se perceber como seres históricos, sociais e reais, notando as desigualdades construídas socialmente e incomodando-se com a naturalização de tal fato.

É uma busca humana pela humanização da própria espécie a que pertence, de maneira coletiva, não individual, percebendo a necessária participação das outras pessoas nesse objetivo.

Seres humanos potencialmente capazes de ações que favorecem o desenvolvimento da própria humanização, ou que a impede em outros momentos, mas sempre participando da relação com o outro.

CARL ROGERS E PSICOLOGIA HUMANISTA

Carl Rogers foi um dos nomes mais importantes para as psicologias do século XX, sobretudo para as psicologias humanistas. O autor defende uma humanização teórica e prática desse conjunto de ciências, influenciando diversas áreas, inclusive a educação.

Para Rogers, a consciência humana apresentaria pelo menos três dimensões:

Um *estado aparente*, que se manifesta essencialmente pela racionalidade, linearidade, intelectualidade, objetividade, literalidade e pela nossa linguagem comum; um *estado escondido* que se manifesta pela intuição, pela não-linearidade, pela criatividade, pela subjetividade, pelos sonhos, pelas imagens, pelas fantasias, linguagem metafórica, etc; e um *estado intermediário* que aparece quando há senso de liberdade, sintonia, sincronicidade, mesma frequência, fluidez, movimento, essência, unificação e espontaneidade (SANTOS, 2005, p.28).

Em sua proposição, as dimensões humanas buscam certo equilíbrio para a manutenção da personalidade, sendo importante identificar em que tipo de dimensão podemos estar operando em nosso dia-a-dia.

Para Rogers, dentro de nós e demais seres vivos existe uma “fluidez interna de movimentos” identificada como “tendência atualizante” (SANTOS, 2005, ROGERS & KINGET, 1977).

Trata-se da capacidade de todo ser vivo buscar aquilo que é melhor para si, através de um tipo de saber orgânico, pois todo o ser vivo buscaria de alguma forma a sobrevivência, independente da forma que se apresente. A “atualização” é algo naturalmente presente, assim como o envelhecimento.

A abordagem desenvolvida por Rogers, tem como pressuposto a existência de condições facilitadoras básicas para promover a sua “atualização”, resgatando a sua autonomia, são elas: a *aceitação positiva incondicional*, a *congruência* e a *empatia* (ROGERS, 2001)

A *aceitação positiva incondicional* trata-se em linhas gerais, de aceitar a pessoa da forma que ela é, sem juízos de valor; a *congruência* quando se está vivendo realisticamente os sentimentos e atitudes que há dentro de si, e a *empatia* uma tentativa de penetrar no mundo perceptual do outro.

Baseado em Carl Rogers podemos considerar o crescimento sentido dentro do processo psicoterapêutico como espiritual:

“Por “espiritual” quero dizer um momento no qual operamos a partir do ser interior e, conseqüentemente, nós nos sentimos interligados com a energia do universo. Em momentos como este, somos uma parte fragmentada do todo. “Somos” o todo. Limites entre Eu-Você-Eles-Natureza-Deus desaparecem. Não existe nada de pensamento envolvido, somos pura consciência, pura vivência. (SANTOS, 2005, p. 146).

Além disso, é na própria noção de abertura a experiência que as transformações humanas podem ocorrer (ROGERS, 1983).

Um dos aspectos centrais em sua obra é a mudança de pensamento sobre as relações humanas, um resgate por um tipo de relação que reconheça o outro em sua própria particularidade.

POSSIBILIDADES DE ENCONTRO ENTRE FERDINAND RÖHR E CARL ROGERS

Com o objetivo de explicitar algumas relações de similaridade entre as teorias dos autores citados, podemos notar de início a presença de um constante processo de autoconhecimento incentivado por ambos.

Na dimensão espiritual para Röhr, e o estado intermediário pensado por Rogers temas como a liberdade e o amor se sobressaem. A descrição de uma dimensão totalmente humana que abarca esses temas resguarda o compromisso ético dos autores com a humanização do conceito de espiritualidade.

Aqui não temos a divisão entre algo sagrado ou profano, ou direcionado a realidades unicamente metafísicas, pelo contrário, é no contato entre pessoas que a espiritualidade torna-se possível.

O amor é a prova disso, citado na dimensão espiritual de Röhr como “incondicional”, assim como o tipo de aceitação positiva direcionado ao outro proposta por Rogers como atitude facilitadora do processo terapêutico.

Ao ler Rogers é possível identificar que a fonte de amor vem de uma experiência de interconexão. “Vivenciamos nós mesmos não como estando sozinhos, mas como parte de um todo cuja definição depende também de nossa existência. É esse sentimento de admiração e conexão que aparece com a vivência de interconexão que chamamos de amor” (SANTOS, 2005).

Já no que diz respeito a liberdade, Röhr (2011) afirma que ela pode ser vivenciada de diferentes formas, citando o exemplo de uma pessoa que é viciada em drogas, na qual sente um tipo de liberdade ilusória, distante daquela experienciada em uma dimensão de ordem espiritual. Enquanto Rogers (2001) nos lembra da importância da autenticidade, de nossa congruência conosco, de ouvirmos os barulhos internos que a nossa tendência atualizante aponta rumo ao crescimento, capaz de nos retirar de ilusões vividas. Funciona de maneira semelhante a uma bússola interna que nos diz dentro de nós mesmos que direções de fato estamos realmente desejando seguir.

Rogers concebe uma visão de confiança no sujeito humano, assim como Röhr, ambos confiam na capacidade de cada sujeito definir os rumos de sua trajetória, afirmam que tal caminho é único, e impossível de ser igualmente válido para as outras pessoas.

Tal pensamento serviu para Rogers, de crítica aos métodos científicos vigentes, baseado em estímulos e respostas ou na determinação passado-presente-futuro do sujeito. A partir de então, inaugurando uma longa trajetória de estudos nas psicologias humanistas, com perspectivas que se centram no aqui e agora.

Para Rohr (2010; 2011) o engajamento com a espiritualidade promove esse tipo percepção, a do fluxo temporal sendo falado, sentido e vivido em único momento presente, corroborando uma visão antimecanicista do ser humano.

É o que Rogers (1977, 2001) chamaria de “abertura a experiência”, a possibilidade de tornar-se um sujeito “livre” para experimentar integralmente uma experiência em sua completude.

Ambos os autores apostam na necessidade de um tipo de autenticidade e confiança no outro para viver tais experiências, segundo Röhr (2003, p. 14) “o educador tem que cuidar para que o educando não perca de vista esse seu caminho individual, sendo o estímulo para a autocontemplação a medida pedagógica a ser tomada”.

A autocontemplação diz respeito a um conceito do filósofo Martin Buber, no qual Röhr se baseia, segundo afirma que há “algo no homem que o procura, mesmo se ele sempre dificulta mais esse algo de se encontrar.” (RÖHR, 2003, p. 4).

De maneira semelhante temos o conceito de tendência atualizante apresentado por Rogers (1977), uma tendência ao crescimento, e à vida, que pode muitas vezes vir a ser desviada, ou reprimida, mas nunca destruída sem destruir o próprio ser que a possui.

O ENCONTRO ENTRE A PSICOLOGIA HUMANISTA E A NOÇÃO PLURAL DE ESPIRITUALIDADES

A psicologia humanista se destaca por privilegiar a saúde em seu conceito amplo, o bem-estar humano, o potencial de crescimento e auto realização, contrariando outras visões que focalizam primordialmente o componente patológico, a doença e o distúrbio na experiência humana.

Santos, Rogers & Bowen (1987) no livro “Quando fala o coração”, traz o questionamento orientado pela abordagem humanista, se na vivência de um relacionamento psicoterapêutico, é possível discernir algum elemento crucial ou essencial da experiência. Esse momento seria como um momento de movimento

na terapia, geralmente como um momento de mudança de personalidade, a qual apontam algumas características:

1 – Em primeiro lugar, é alguma coisa que ocorre nesse momento existencial. Não é um “pensamento” sobre alguma coisa, é uma experiência de algo nesse instante da relação;

2 – Vivência sem barreiras, sem inibições, sem impedimentos;

3 – Algo que, antes, não foi vivenciado completamente;

4 – Tem qualidade de ser aceito.

Trata-se de uma busca para o encontro consigo mesmo, em um processo de revisitar experiências em sua totalidade, já vividas, mas nunca de maneira completa, é um encontro com os diferentes aspectos da psique. Tal processo é simbolizado ainda na metáfora da viajante nas montanhas do himalaia junto aos Sherpas:

1 – O Sherpa deixa que a viagem seja minha, sou eu que escolho o destino e o caminho a seguir para lá chegar. Ainda que ele sugira estradas, não procura impor sua presença na minha viagem;

2 – Poderá notar os sinais de uma tempestade iminente e as preocupações a tomar, que seriam imperceptíveis para mim, e me ajudará a enfrentar a tempestade, talvez abrigando-nos enquanto ela passa;

3 – O Sherpa ajuda-me a carregar o fardo, distribuindo melhor o peso, o que torna mais suportável e liberta minha energia para prosseguir no caminho, conhecendo e admirando o ambiente;

4 – O Sherpa acredita que Shambala está ali, e que eu só poderei chegar lá se for por uma trilha que eu mesma escolher. (p.73).

O caminho percorrido no seu trajeto físico, revela um caminho percorrido interiormente na busca do eu interior, que se apresenta da forma que ele é, sem restrições no momento existencial. Os barulhos externos e as super estimulações

sociais que ocasionam pressão interna e externa ao sujeito são temporariamente suspensas no momento desse encontro.

Diante da espiritualidade, parece que meu espírito interno toca ou penetra o espírito interno do outro. Nossa relação transcende a si mesma e se torna parte de alguma coisa maior. Algo como um fenômeno transcendente (SANTOS, ROGERS & BOWEN, 1987).

A fonte desse eu interior assim seria capaz de transcender aos limites do que consideramos “Eu” e seria capaz de tocar outros “Eu” no universo, através de uma energia chamada amor, a fonte de experiência de interconexão entre os seres viventes.

O sentimento admiração e conexão aparece com a vivência de interconexão, isso é o que chamamos de amor. (SANTOS, ROGERS & BOWEN, 1987). Esse é um momento no qual a psicologia humanista pode encontrar a espiritualidade, em que há o rompimento entres os limites dos “Eu”, sem barreiras ou julgamentos, vividas existencialmente através da interconexão com o outro.

Diante dessa constatação que o desenvolvimento humano ocorre, e onde o aprendizado realmente se afetiva, quando o sujeito movido em totalidade é capaz de despertar o amor na experiência de ser humano. Homens e mulheres diante dos diferentes marcadores sociais da diferença, seja gênero, sexualidade, raça, etnia, geração, etc. possam compreender a experiência do outro, e talvez mais importante que isso, passe a respeitar essas pessoas e a lutar contra as injustiças sociais, a partir de um ato da espiritualidade humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do presente trabalho é possível perceber a complexidade da definição do tema “espiritualidade”, pensada sobre distintas perspectivas pelos diferentes

pesquisadores. Mesmo assim, é possível identificar alguns aspectos semelhantes entre alguns autores que trabalham com o tema.

Nesse estudo foi possível identificar alguns princípios que aproximam as definições de espiritualidade de Carl Rogers e Ferdinand Rörh, dentre eles encontramos a noção de “liberdade”, “autenticidade” e o “amor”.

É importante destacar que há diferenças entre os conceitos pensados pelos autores citados, que não foram discutidas nesse estudo. A nossa proposta identificou o interesse de ambos os autores pelo “ser humano”, em uma busca pela sua formação ética e filosófica enquanto sujeito.

Pensar no tema da espiritualidade requer um olhar atento sobre a formação humana, baseada em um compromisso com o outro, e na objetivada do mundo concreto, no coletivo e na busca pela construção da paz.

Trata-se de um compromisso com a vida, nas mais diferentes esferas, sem distinções morais sobre a experiência do que é ser um humano. Ambos os autores, Ferdinand Rörh e Carl Rogers ressaltaram a importância de considerar no campo da espiritualidade nossas experiências, dos mais diversos tipos e contextos, buscando integra-las a nossa própria identidade.

Por fim, com base no breve trabalho aqui apresentado, eu considero significativa a contribuição dos referidos autores sobre o tema, pois penso a espiritualidade como sendo a própria transformação do ser humano enquanto sujeito social, político, ideológico, como alguém consciente de suas relações com os outros, baseada em uma relação de compromisso mútuo, com a transformação de si, mediada pelo mundo.

REFERÊNCIAS

CAMBUI, K.; AMATUZZI, M. M.; ANTUNES, T. A. Psicologia clínica e experiência religiosa. **Revista de Estudos da religião**, v. 3, p. 77-93, 2006.

- GIOVANETTI, J. P. O Sagrado na psicoterapia. In ANGERAMI-CAMON, V. A. (org.) **Vanguarda em Psicoterapia Fenomenológico-Existencial**. São Paulo: Pioneira, 1-26. 2004.
- ROGERS, C. R; KINGET, G. M. Psicoterapia e Relações Humanas. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.
- ROGERS, C. R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ROGERS, C. R. **Um jeito de ser**. São Paulo: EPU, 1983.
- RÖHR, F. Espiritualidade e formação humana. **Poiésis**, Santa Catarina, v. 4, p. 53-68. 2011
- RÖHR, F. **Diálogos em Educação e Espiritualidade**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.
- RÖHR, F. O caminho do homem segundo a doutrina hassídica, por Martin Buber – uma contribuição à educação espiritual. **Studium – Revista de filosofia**, Recife, nº 12, Dezembro, 2003, pp. 7-28.
- SANTOS, A. M.; ROGERS, C.; BOWEN, M. C. **Quando fala o coração**. 1987.
- SANTOS, M. A. C. et al. **Quando fala o coração**. Clube de Autores, 2005.

MEDITAÇÃO NA ESCOLA: propostas para trabalhar o emocional e o espiritual em sala de aula

Renata Tatianne de Lima SILVA¹

Danielle Ventura de Lima PINHEIRO²

INTRODUÇÃO

Ultimamente, muito se tem falado em meditação e seus benefícios, seja em artigos e revistas ou em redes sociais e aplicativos para celulares. No Brasil, em 2006, o Ministério da Saúde aprovou a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC). No entanto, de acordo com o site oficial do Ministério da Saúde, a meditação somente foi, de fato, oficializada no SUS recentemente em 2017. De acordo com Sbissa (2009), em 1975, nos EUA, Robert Benson realizou as primeiras pesquisas relacionadas à meditação apresentando dados empíricos, tornando possível o desenvolvimento de outros trabalhos científicos, como por exemplo, o trabalho de Menezes e Dell'Aglio, em 2009, no qual foi feita uma revisão bibliográfica de estudos empíricos sobre meditação no âmbito internacional. Portanto, esta prática vem sendo muito bem estudada e divulgada no campo da saúde e das neurociências, tendo vasta divulgação sobre seus benefícios. Porém, por ter origem de cunho religioso, por ser inspirada no sistema yoga desenvolvido na Índia, por vezes, esta prática é vista apenas como sendo parte de um contexto espiritual (DANUCALOV, 2006). Contudo, apesar da meditação ter

¹ Bacharel em Ciências das Religiões UFPB (2014-2018), membro do Grupo de pesquisas FIDELID-UFPB. e-mail: tatianna_sylva@hotmail.com

² Vice-coordenadora do grupo de pesquisa FIDELID (CNPQ- UFPB). Doutora em Educação pelo PPGE-UFPB, Doutora em Ciências da Religião pela PUC-GO (2014), Mestre em Ciências das Religiões pela UFPB (2009), Especialista em Gestão Escolar pela FAVENI (2017), Especialista em Psicopedagogia (Faveni). Graduada em História pela UFPB (2007). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2019) e estudante do curso de Teologia da Uninter. e-mail:daniellyventura@hotmail.com

sido disseminada pela cultura (religiões) oriental, “[...] não se pode considerar como sendo domínio exclusivo dela” (RATO, 2011, p.86).

No entanto, um dos empecilhos para que a prática se torne popular no Brasil é a abstração de que essa atividade está inteiramente conectada à mística e a religião (SBISSA, 2009). Não obstante, esta concepção torna a meditação ainda ignorada, principalmente por pessoas menos favorecidas economicamente. Apesar de haver vários projetos alternativos³ e também universidades que oferecem gratuitamente atividades como yoga, que contempla também o uso da meditação, tal prática no Brasil é comumente utilizada principalmente por artistas, professores universitários e pessoas de padrão social e intelectual mais elevado, como foi verificado na pesquisa de Shirashi (2013) sobre o perfil de praticantes do yoga, na qual 70% eram universitários ou já possuíam nível superior, apesar de o espaço pesquisado ser gratuito e a atividade ser bem divulgada ao público.

Todavia, alguns municípios brasileiros⁴, em conjunto com o SUS (Sistema Único de Saúde), oferecem espaços para a realização de práticas integrativas como Reiki, yoga e meditação para a comunidade. Mas, por fatores como preconceitos religiosos internalizados e falta de conhecimento ou mesmo de interesse, boa parte da população atingida geograficamente por tais ambientes não se permite usufruir dos amplos benefícios trazidos pela meditação ou Práticas Integrativas Complementares (PICs), no geral.

De acordo com Chaves (2014, p. 892) “[...] o sujeito não é uma substância, mas uma forma que se constitui a partir de relações e interferências [...]”, portanto,

3 A título de exemplo temos: o Projeto EBC-Educação Baseada na Consciência, que tem por objetivo levar e divulgar a prática da meditação transcendental para escolas e empresas em todo o mundo, inclusive com projetos aceitos no Brasil. Outro exemplo é o Projeto Meditação Para Todos que, desde 2015, prega a qualidade de vida e a cultura da paz aos moradores da cidade de Petrópolis, no Rio de Janeiro. Tal projeto tem como objetivo estimular a prática da meditação em locais públicos de outras cidades.

4 Alguns exemplos de cidades que utilizam essa prática: Na Paraíba: João Pessoa, Alhandra, Cabedelo, Bayeux; No Acre: Cruzeiro do Sul, Rio Branco, Acrelândia; No Paraná: Almirante Tamandaré, Bom Jesus do Sul, Cascavel.

consideramos que é realmente possível a inserção de tais práticas no cotidiano da população, objetivando mudanças positivas no desenvolvimento emocional, espiritual e intelectual do sujeito, buscando assim moldar para o positivo ou amenizar possíveis traços negativos e agressivos que são comumente aflorados ainda na infância. Por isso, a necessidade de pesquisar sobre as práticas meditativas na escola.

No caso específico da meditação em crianças e adolescentes na fase escolar, a ideia é conseqüentemente colher resultados positivos, expondo para este público a questão do conhecer outras culturas e saberes, pondo em prática o exercício da tolerância religiosa, cultural, política, racial, e nesse caso, apresentar a espiritualidade não religiosa, fazendo assim jus à laicidade do estado democrático no qual estamos inseridos.

O foco dessa pesquisa limita-se à meditação e seus benefícios no ambiente escolar, levando em consideração a distinção entre a meditação religiosa e a meditação num sistema educacional laico. De acordo com a literatura encontrada, tal atividade já é existente em algumas poucas escolas públicas no Brasil. Tal proposta surgiu após a visita do ator e cineasta americano David Lynch ao Brasil, em 2009, quando veio lançar seu livro “Em águas profundas: criatividade e meditação”; nesta ocasião propôs à Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro parceria para implantar a meditação nas escolas do estado. Paralelamente, no mesmo ano, projetos pessoais de alguns profissionais da educação - a exemplo do projeto da professora Claudia Maria de Luca (Claudia Rato), coordenadora do projeto Meditação Laica, aplicada no estado do Rio de Janeiro, e autora do livro: “*Meditação laica educacional: Para uma educação emocional*” - se iniciaram com sucesso e permanecem ativos. Em sua obra, a professora Claudia Rato relata o surgimento legítimo da meditação laica na escola como sendo fruto da percepção do descontrole emocional e falta de interesse dos alunos: “Precisávamos do aluno em sala de aula” (RATO, 2011, p.48).

Para explicar a ideia de Meditação Laica apresentada por RATO (2011), fica sugerido o uso da meditação sem vínculos ou exclusividade religiosa: “[...] assumiremos como garantia de preservação da técnica descomprometida com esta ou aquela linha cultural, pensamento filosófico, ou prática religiosa o título de meditação laica” (RATO, 2011, p.86). No entanto, apesar dessa proposta negar aspectos religiosos, não se pode negar a espiritualidade do ser humano, pois este é um aspecto que independe de religião ou da falta dela.

Desta forma, compreendemos que a meditação pode e deve ser explorada também no Ensino Religioso, sem correr o risco de ferir o estado laico. Tendo em vista problemas como o descontrole emocional, estresse, desinteresse e falta de atenção, que geralmente fazem parte da rotina escolar, é preciso que pesquisas sobre o tema “meditação na escola” sejam ampliadas e aprofundadas, tanto na área da pedagogia como na área da educação física, como propõe ClaudiahRato(2011). Seguindo esse exemplo, neste trabalho propomos também que as Ciências das Religiões tragam sua contribuição, levando em consideração a importância que as pesquisas sobre meditação já conseguiram no campo da saúde e das neurociências, passando a não ser vista apenas como uma prática ligada ao misticismo ou religião, ganhando credibilidade por seus resultados positivos.

Todavia, no campo infanto-juvenil, o tema meditação ainda se encontra em processo de expansão, apesar de que o ato de meditar na infância ultimamente está sendo popularmente bem divulgado no Brasil, principalmente nas redes sociais, com a venda de livros como, por exemplo, o “Ho’oponopono para crianças”, com mais de 23 mil exemplares vendidos (segundo o site de vendas). De acordo com os autores Aline Gama e André Degaspery, o livro é de uso doméstico, recomendado para ser usado em família, porém nada impede que seja usado também por professores em sala de aula.

Apesar disso, ainda não foram feitas muitas pesquisas a respeito, contudo algumas poucas iniciativas vêm sendo tomadas, como por exemplo, aqui no Brasil, segundo noticiou em 2015 o site de notícias G1, em Vitória, no Espírito Santo, doze escolas da rede estadual foram contempladas com o projeto “Educação em valores, Desenvolvimento Humano e Cultura de Paz”. Segundo a notícia, uma das atividades do projeto é a capacitação dos professores, a fim de incluir a meditação em sala de aula. No entanto, ainda na reportagem, uma professora que ministra aulas de ensino religioso relatou que já fazia exercícios de meditação em suas aulas, focando no emocional e espiritual do aluno, sendo este, portanto, o seu diferencial, tendo em vista que professores de outras áreas trabalham dando maior atenção à parte cognitiva.

Em nossa pesquisa, encontramos também trabalhos voluntários de organizações não governamentais, como é o exemplo da ONG Mente Viva, que em seu site oficial disponibiliza programas para professores executarem a técnica da meditação em sala. Outro ponto a ser avaliado, que torna viável e justifica o uso da meditação na escola, é o aumento significativo dos números de violência escolar, pois de acordo com a pesquisa divulgada em 2017 pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), 71% dos professores entrevistados relataram presenciar violência entre os próprios alunos e 51% relataram sofrer ou presenciar violência contra funcionários da escola. Portanto, a medida de implantação das práticas meditativas na escola torna-se válida e necessária, como uma tentativa de redução da agressividade causada pelo stress e pelo caos que se encontra a sociedade atual e que reflete diretamente nas crianças e adolescentes.

No entanto, uma vez efetivada a implantação de um projeto mais amplo, que contemple as escolas públicas, a perspectiva é de que a prática de meditar se torne mais acessível à população de baixa renda, trazendo o conhecimento não só para a comunidade escolar, como também para a comunidade em geral, sendo, portanto, a

criança ou adolescente um canal para a divulgação desse conhecimento, agindo para a melhora direta nas relações familiares e, conseqüentemente, nas relações escolares, ou seja, o benefício volta para a escola.

De acordo com o exposto, há várias pesquisas⁵ sobre os benefícios da meditação na área da saúde e neurociências, entretanto a investigação dessa temática ainda é escassa na área da educação, se comparada a estas áreas. Na ciência, de acordo com Danucalov (2006), a produção científica vem pesquisando aspectos físicos, mentais, terapêuticos e fisiológicos nos praticantes de meditação, e as técnicas de imageamento cerebral vêm causando grandes avanços nesses estudos.

Por isso, pode-se afirmar através da medicina que a crescente área vem tomando credibilidade também no campo científico. De acordo com Goleman (1999), a meditação treina a capacidade de prestar atenção e a atenção obtida, além do momento de meditação, estende-se ao longo do dia do indivíduo, e conseqüentemente, torna a mente menos dispersa. Deste modo, podemos destacar que a prática meditativa, se feita de forma regular, irá amortecer ou amenizar muitas reclamações por parte dos professores sobre a falta de atenção dos alunos.

Porém, se pretendermos incluir efetivamente meditação na área educativa, se faz necessário o aprofundamento na literatura de pesquisas na área científica, para se ter um respaldo sobre sua correta utilização. Desta maneira, em conformidade com Sbissa (2009), estudos mostram que o fato de treinar a atenção na meditação produz reações na medula adrenal, reduzindo hormônios como o cortisol, que é relacionado ao estresse, por sinal um mal muito comum na sociedade contemporânea.

Mediante o exposto, percebe-se que a pesquisa é bastante abrangente e interdisciplinar, pois usa como pilares os campos da religião, saúde e educação, sendo, desta maneira, justificada por sua urgente necessidade de tentar reduzir alguns dos danos criados pela própria sociedade, tornando-se uma ponte para a

⁵ SBISSA, A. **Meditação e hipertensão arterial: uma análise da literatura.** Arquivos Catarinenses de Medicina, 2009, p.104-109.

reeducação do ser social, contribuindo assim para a construção de um corpo social mais interiorizado, menos agressivo e saudável, e a porta escolhida para este trabalho é a apresentação da espiritualidade não religiosa, através da educação, com ênfase no ensino religioso, levando em consideração que o tema “espiritualidade” é da alçada das Ciências das Religiões.

Nosso trabalho é uma pesquisa de forma qualitativa, que se baseia na análise de bibliografias pertinentes ao tema, com o objetivo de explicar as experiências relatadas. Desta forma, a metodologia aplicada foi o levantamento de dados através das literaturas científicas encontradas. Basicamente, o trabalho é fundamentado na revisão da literatura de experiências feitas por profissionais da educação que atuam diretamente em sala de aula, além disso, exploramos também pesquisas nas áreas da saúde, psicologia, psiquiatria, neurociências, filosofia e ciências das religiões, tendo em vista que a temática deste trabalho sugere uma interdisciplinaridade.

MEDITAÇÃO COMO FERRAMENTA PARA O CUIDADO DE SI

Em “A hermenêutica do sujeito”, Foucault nos dá a informação que ocupar-se consigo mesmo era uma antiga sentença da cultura grega, mas esta era uma sentença daqueles que eram cruéis em seus atos. No princípio, na Grécia Antiga, o “cuidar de si mesmo” não se tratava de uma filosofia ou um modo de reflexão individual do ser, mas sim de uma forma egoíca de agir, motivada por privilégios sociais e políticos, pois, para os tais, a filosofia e a intelectualidade não importava, haja vista que a educação que estes recebiam era puramente militar, focada apenas em instruções e exercícios físicos. Porém, Foucault nos mostra outro significado do cuidado de si.

Nesta obra, Foucault aborda um diálogo entre Sócrates e o jovem Alcibíades, que na ocasião pretendia governar a cidade. Nesse diálogo, Sócrates aconselha Alcibíades a voltar-se para si mesmo e comparar-se a seus rivais, para então descobrir a sua inferioridade, mas, não para fazê-lo compensar de imediato esses

defeitos, e sim para mostrar-lhe que é necessário um saber maior. Seguindo o diálogo, após uma reflexão conduzida por Sócrates, Alcibiades conclui que, para governar a cidade (compreende-se cidade como sendo uma metáfora para designar o próprio ser como um todo) é preciso haver concórdia entre os cidadãos (corpo, mente e espírito). Sendo assim, Sócrates o questiona: O que é concórdia? E em que ela consiste? Então Alcibiades se desespera por não saber responder essas questões e Sócrates o consola, mostrando-lhe que não precisa se desesperar, pois o jovem está na idade certa em que precisa se autoconhecer e que mais triste seria se o jovem chegasse à idade de 50 anos e ainda não tivesse percebido sua própria ignorância, “[...]então seria bem difícil de remediar, pois não haveria de ser fácil tomar-te aos teus próprios cuidados [...]” (FOUCAULT, 2006, p.47).

Frente a esse diálogo entre Sócrates e Alcibiades, percebemos que o verdadeiro cuidado de si, contemplado através da busca pelo autoconhecimento, deve começar o quanto antes. Essa constatação reforça nossa ideia de que momentos de reflexão por intermédio das práticas meditativas podem e devem ser inseridas ainda na infância, para que o indivíduo se familiarize desde cedo com a busca do conhecer-se a si próprio, encarando assim suas dificuldades interiores, reconhecendo seus sentimentos e limitações e, conseqüentemente, aprenda a se posicionar diante da vida e a busque seu lugar na sociedade. Certamente, esse trabalho, se aplicado ainda na fase escolar, ajudará a sociedade contemporânea a não formar indivíduos conhecidos unicamente por serem brutos em seus atos e preparados para a guerra, com pouca ou quase nenhuma intelectualidade, como ocorreu com os espartanos, na Grécia Antiga. Nesta obra, Foucault apresenta seu discurso filosófico do cuidado de si seguindo a linha racional do diálogo de Sócrates e Alcibiades.

Ainda sob a luz de Foucault(2006) e ainda tomando como exemplo o jovem Alcibiades, vemos que o personagem não tinha noção do verdadeiro cuidado de si, pois a educação que ele recebeu foi claramente insuficiente, tanto no aspecto

crítico quanto no aspecto pedagógico. Em outro trecho, Foucault afirma que: “É preciso aprender a ocupar-se consigo, quando se está naquela idade crítica, quando se sai das mãos dos pedagogos [...]” (FOUCAULT, 2006, p.49) Então, trazendo essa afirmação à nossa realidade, ousamos ir um pouco mais além quando dizemos que é preciso aprender a ocupar-se consigo ainda quando se está nas mãos dos pedagogos, nas mãos do professor de Ensino Religioso, nas mãos da escola ou seja, pode-se implantar ainda na infância a semente do autoconhecimento, para que na juventude possa se colher os frutos.

Voltando à Grécia Antiga, vimos que eles tinham a visão de cuidado de si de forma errada ou insuficiente. Ao fazermos uma análise desta situação, podemos trazer essa reflexão para os dias atuais e percebermos que não podemos contribuir para a ignorância. Precisamos fazê-los cuidar de si, para que possam se descobrir como cidadãos e como humanos, ou pelo menos mostrar um caminho. Precisamos repensar o modelo de educação atual que está sendo aplicado, precisamos formar cidadãos intelectualizados e interiorizados, é preciso trabalhar corpo, mente e espírito de forma simultânea, para que não se formem apenas seres internos brutos, falsamente ou forçadamente disciplinados, como se estivessem apenas seguindo regras de conduta do corpo para fora e absorvendo conteúdos sem fazer questionamentos, lutando sem saber para quê ou contra quem, desconhecendo a si mesmos.

Sendo assim, nada mais justo que começar o cuidado de si ainda na infância; sem dúvidas, as práticas meditativas se bem exploradas na escola conduzirão o sujeito a um caminho mais centrado, reflexivo e prudente, esperando-se que tais ensinamentos sejam levados pela criança pelo resto da vida.

MEDITAÇÃO NA EDUCAÇÃO

Apesar de a meditação ter ganhado ao longo dos tempos novas roupagens e estilos como, por exemplo, a Meditação Laico Educacional (MLE), ela não perdeu a essência de origem religiosa, que é conectar o homem a si mesmo, viajar em seu interior e promover a autorrealização, objetivando o bem-estar, mental e físico, e consequentemente, influenciar seu bem-estar social.

Como foi dito, a meditação não perdeu a sua essência, apesar das inúmeras modificações⁶ em seus objetivos e técnicas. Ora, se no passado a meditação era um hábito exclusivo de adeptos de religiões e religiosidades, hoje, sua prática e seus benefícios se estendem a qualquer pessoa que se interesse pelo assunto. Por isso, assim como em outras áreas, podemos enquadrar a meditação na escola como sendo uma prática de espiritualidade não religiosa, observando-se que a espiritualidade faz parte do ser humano e, por isso, precisa ser vivida de forma livre, sem amarras e sem preconceitos, todavia, direcionada para que o sujeito possa se estabilizar em sociedade, pois a busca por equilíbrio e paz interior independe de que o sujeito seja ou não religioso, pertença ou não a um determinado grupo.

Sendo assim, diante de pesquisas e experiências, algumas iniciativas vêm sendo tomadas, a fim de propagar e ampliar o uso da meditação na escola, como pesquisas acadêmicas, publicações na internet, livros e palestras sobre a questão, com o objetivo de compreender como a meditação pode ser útil na educação e no próprio ambiente escolar. Sobre isso, temos o exemplo do trabalho de Rocha, Flores e Marques (2015), que analisaram as práticas de autoconhecimento na escola, trazendo a seguinte conclusão sobre a meditação:

⁶ Com a disseminação das tradições orientais em meio ao Ocidente, logo surgiu o interesse da ciência e, com isso, as devidas modificações no sentido de utilizar a prática fora dos sistemas religiosos. O trabalho de PRUDENTE (2014) trata desse assunto de forma mais apurada.

Concluimos que a prática da meditação pode contribuir para o desenvolvimento do pensamento como atividade do espírito em processos de autoconhecimento. Além de desenvolver a capacidade de crítica sobre a presença de cada um no mundo, a criança ampliará sua capacidade de compreensão a respeito da natureza e seu estar no mundo [...] (ROCHA, FLORES, & MARQUES, 2015, p.398).

Além de analisarmos a meditação no contexto escolar e seus benefícios para a aprendizagem, é preciso olhar também para o aspecto humano dos alunos e profissionais, pois havendo vantagens para o aluno, haverá também para toda comunidade escolar. Com tantas diferenças, de faixa etária, cor, gênero, religião e personalidade, convivendo em um mesmo ambiente dentro da escola, é praticamente impossível não haver conflitos, seja de ordem aluno-professor, aluno-aprendizagem, aluno-aluno, entre outros possíveis embates, por isso, a meditação é um fator positivo a somar forças para uma cultura de paz, tanto interior como coletiva.

Entretanto, a meditação é um objeto que leva o praticante a viver uma espiritualidade, mesmo que no caso da escola e outros ambientes essa espiritualidade seja “não religiosa”. Portanto, a meditação na escola não deve apenas limitar-se a práticas respiratórias, postura corporal e técnicas de concentração, mas deve ser capaz de transmitir valores universais que estão presentes em todas as tradições e culturas como, por exemplo, o amor, a paz, a generosidade e a solidariedade, para que a criança ou o adolescente leve tais valores para o resto da vida.

As emoções estão presentes na criança desde o nascimento, e é na escola que elas aprendem a lidar com os sentimentos positivos como, por exemplo, a descoberta da amizade, o prazer de pertencer a um grupo e participar de brincadeiras, assim como também estão presentes os sentimentos negativos, como frustração, decepção e raiva. Sobre sentimentos negativos que a criança enfrenta na escola, diferentemente do ambiente familiar, onde geralmente os parentes tendem a suprir as necessidades emocionais do indivíduo, mesmo que momentaneamente, na escola nem sempre é

possível que isso ocorra, por isso observa-se em pesquisas, e até mesmo jornais, o aumento do descontrole emocional dentro da escola, como é o caso de agressões físicas, verbais e psicológicas, como o bullying, além da famosa falta de atenção e interesse dentro da sala de aula.

Dessa forma, vemos o quanto é imprescindível se posicionar para trabalhar as emoções, levar e propagar ferramentas como a meditação na escola. Frente a isso, argumentamos a urgência de se trabalhar as emoções de crianças e adolescentes, a fim de buscar seu equilíbrio, e oferecemos a ferramenta da meditação como sendo uma alternativa viável ao caos dos dias de hoje, capaz de auxiliar propostas educacionais já existentes como a “cultura de paz” ou mesmo ser implantada como uma proposta pedagógica no currículo escolar.

Todavia, apesar de ser considerada uma prática alternativa, a meditação na escola vem aos poucos ganhando destaque por seus resultados comprovadamente positivos dentro e fora do Brasil. No entanto, essa caminhada ainda é muito tímida, pois, apesar do interesse científico, as pesquisas são consideradas recentes, principalmente as que se referem à parte educacional, porém, ao longo da nossa pesquisa, observamos que o que possibilita a abertura do diálogo entre a escola e a meditação é a flexibilidade da prática, que permite ser usada tanto na esfera religiosa como fora dela, tomando assim o caminho da espiritualidade não religiosa, isentando a escola de qualquer proselitismo em relação às religiões orientais, e o segundo fator preponderante é a necessidade da resolução de conflitos atuais, os quais os modelos tradicionais de educação já não conseguem solucionar. Por isso, a importância das pesquisas e sua recorrente divulgação, no intuito de reconhecimento positivo e de que cada vez mais escolas tornem-se adeptas da prática.

MEDITAÇÃO NA ESCOLA

Como já vimos, o interesse científico sobre práticas e técnicas que levam ao autoconhecimento, a fim de proporcionar saúde e bem-estar de modo geral, vem crescendo atualmente e a meditação é uma alternativa real dentro de vários campos de estudo. Assim como em hospitais, clínicas e ambientes corporativos, o ambiente escolar, aos poucos, também tem dado atenção a essa prática milenar, tendo em vista a comprovação efetiva dos benefícios.

Em relação à pesquisa sobre meditação nas escolas, buscando as palavras chave: meditação; crianças, foram encontrados no Google Acadêmico, na categoria qualquer idioma, de 2014 para 2019, 13.300 resultados. Já no site específico da Scielo, na busca por artigos de 2014 até 2019, na categoria Brasil, foram encontradas 1.790 pesquisas. Diante desses resultados recentes, comparamos com os resultados de 1999 a 2000, época posterior a vinda de David Lynch ao Brasil em 1998, no qual nesse período encontramos apenas 619 resultados em português e 625 em outros idiomas, com isso, encaramos como positivos os resultados atuais.

Posto isto, separamos algumas iniciativas particulares e pesquisas relevantes em relação a nossa temática, a fim de compreendermos o fenômeno de forma mais ampla. Começaremos com a pesquisa inspiradora da professora Claudiah Rato(2011), que em seu livro nos conta o início de sua trajetória em meditação na escola. A professora de educação física, começou a observar que, apesar de haver vários projetos interdisciplinares na escola que incentivavam a cooperação, a criatividade, o respeito e a solidariedade, não havia triunfo sobre o descontrole emocional e comportamentos antissociais que pairavam na escola. Frente a esses problemas, a mesma percebeu a necessidade de “ajudar o aluno a desenvolver um controle emocional [...]” (RATO, 2011, p.28).

Diante disso, a autora dá início a pesquisas sobre meditação na escola e sua possível aplicabilidade, chegando então a descobrir a proposta de Lynch e seu trabalho com meditação nas escolas norte-americanas, a fim de diminuir a violência e promover o bem-estar. Com isso, a professora encontra portas abertas para explorar este campo, tendo por base seus próprios alunos, e define o que ela chama de “surgimento legítimo da prática da meditação laica na escola”.

Apoiada em pesquisas, Rato (2011) consegue instaurar no ano de 1999 a meditação em seu ambiente de trabalho, sugerindo que a meditação fosse então ofertada como uma atividade extracurricular, através de oficinas promovidas por ela. Com o sucesso das oficinas e resultados positivos para toda comunidade escolar, a mesma sentiu-se convidada a propagar sua ideia em todo o Brasil. Sobre o uso do termo meditação laica, uma observação que podemos fazer é que percebemos a desvinculação automática da meditação da esfera religiosa, no entanto, a prática não perde seu objetivo primordial, mesmo que de forma inconscientemente subjetiva.

Outro trabalho exercido de forma voluntária é o trabalho da Organização Não Governamental *Mente Viva*, que trabalha de forma altruísta e disponibiliza em seu site oficial programas de meditação para pais e professores aplicarem a técnica com as crianças. Segundo o site, um dos objetivos principais do programa é justamente incentivar a paz nas escolas e comunidades através do uso da meditação. A ONG é organizada pela Médica Mariela Silveira Pons e pelo advogado e terapeuta holístico Paulo Moura. “Entendemos que os valores essenciais dos seres humanos que permearão todos os relacionamentos interpessoais podem ser educados. A infância é o período mais propício para que isso aconteça” (ONG *Mente Viva*). Em relação à espiritualidade e religiosidade, a ONG *Mente Viva* diz respeitar todas as religiões, inclusive a ausência delas. O método mais recomendado e empregado pela OMV é a Meditação da Compaixão.

Em Portugal, similar ao projeto desenvolvido pela OMV, podemos citar o projeto Pequeno Buda, liderado por Tomás de Mello Breyner, estudante de Yoga, que desde 2015 tem se esforçado para levar a meditação às escolas de todo o país. Apesar do nome do projeto, o site oficial do Pequeno Buda, sobre a prática da meditação em seu projeto afirma que: “É importante salientar que esta prática não tem qualquer vínculo com religiões ou tradições, são exercícios meramente humanos que servem para o desenvolvimento natural de todos” (BREYNER, 2015). Sua escola-piloto foi um colégio particular em Lisboa, onde observou-se durante nove meses, entre 2016 e 2017, a prática da meditação, pela até então mestranda Maria Tereza Fonseca.

Fonseca (2017) observou que quem aplicava a prática na escola era uma professora responsável pelas disciplinas de português e matemática. Nessa escola, a meditação acontecia de forma diária, sempre depois do intervalo da manhã. Os resultados percebidos foram: bom comportamento; conflitos de fácil resolução; aproveitamento satisfatório da aprendizagem; nenhum aluno com avaliação negativa; prática da educação física sem dificuldades. Na parte pedagógica, foi percebido ainda o domínio cognitivo e emocional, melhoras no nível de velocidade de atenção e melhora no índice de dispersão. Em si, o projeto pretende inserir a meditação no currículo integral das escolas, fazendo então com que a prática no ambiente escolar não seja vista apenas como sendo uma simples atividade extracurricular. O método de meditação empregado é o *mindfulness*, que foca na atenção plena baseado em exercícios de respiração.

A pesquisa de Majolo (2014) coleta dados mais apurados sobre o *mindfulness*. Sua pesquisa é teórica e surge enquanto estudante de psicologia e professora de escola pública. A autora descreve em seu trabalho que percebeu que a maioria das dificuldades encontradas pelos alunos não eram simplesmente problemas cognitivos, mas sim problemas de cunho emocional, que refletiam diretamente no comportamento das crianças e adolescentes. Sendo assim, a mesma, que já era

praticante de meditação, resolve pesquisar programas baseados em *mindfulness* e constata que pelo menos cinco dos programas existentes já se encontram adaptados para serem desenvolvidos na escola. Em relação a aceitação desses programas por professores e alunos, Majolo descreve que a maioria dos alunos e professores que experimentaram a prática relatam a experiência como positiva. Desta forma, podemos ver que o tema vem ganhando respeito e despertando curiosidade no âmbito educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS SOBRE O ENSINO RELIGIOSO E MEDITAÇÃO NA ESCOLA

Em nossa pesquisa bibliográfica, vimos que muitos profissionais e estudantes⁷ se interessam pelo tema “meditação na escola”. Porém, percebemos que estes pesquisadores pertencem a variadas áreas como, por exemplo: a Pedagogia, Psicologia, Educação Física, História, Letras, Ciências Sociais, Ciências Biológicas, Medicina e até mesmo Direito. No entanto, até o presente momento, não encontramos pesquisas científicas feitas por estudantes ou profissionais dedicados ao Ensino Religioso

Com isso chegamos à conclusão de que o campo de pesquisa sobre meditação nas escolas está aberto, pois o Ensino Religioso pode e deve abarcar a meditação, haja vista que a prática em seu contexto atual se insere perfeitamente no modelo de laicidade a qual estamos inseridos, valorizando assim a importância da disciplina na escola, contribuindo para o meio acadêmico e beneficiando a sociedade.

Neste trabalho procuramos buscar por pesquisas relevantes na área da educação, a fim de agregar valor juntamente com o Ensino Religioso, em relação ao tema proposto. Com a revisão da bibliografia, podemos concluir que, de fato, ainda

⁷ Para essa constatação, analisamos as pesquisas encontradas por suas respectivas áreas. A exemplo, temos Rato (2011) - Educação Física; Menezes e Dell’Aglia (2009) - Psicologia; Rocha (2014) - Pedagogia.

não foi dada a devida atenção pelos pesquisadores das Ciências das Religiões, haja vista que a maioria esmagadora das pesquisas feitas sobre nosso tema são oriundas de pesquisadores de outras áreas.

No entanto, pensamos que podemos dar nossa contribuição, no sentido de que, enquanto trabalharmos com a espiritualidade, trabalhamos também o emocional do indivíduo, acarretando em melhoras no resultado pessoal, assim como sugere Foucault, ao reforçar nossa ideia de que é ainda na fase escolar que o sujeito deve começar a procurar pelo autoconhecimento. Para tanto, apresentamos nesse trabalho a ferramenta da meditação. Porém, para nós, o uso da meditação na escola não deve focar apenas em resultados coletivos, mas sim respeitar o aluno como um ser singular, dotado de personalidade própria e valores próprios.

Ao tratar a espiritualidade não religiosa (no sentido de não pertencer ou fazer menção a qualquer religião), esperamos tratar da individualidade da criança, pois, diferentemente de outras áreas, nosso foco é o emocional e espiritual, pois esses dois aspectos são fundamentais na busca do autoconhecimento.

Sendo assim, consideramos que nosso trabalho contribui para explicitar a importância de o Ensino Religioso passar a dar maior atenção ao tema. Com os benefícios da meditação comprovados, estamos respaldados cientificamente, assim como também estamos respaldados pela laicidade do estado. Dessa forma, deixamos as práticas meditativas como uma proposta pedagógica a ser analisada, e conseqüentemente, trabalhada dentro do Ensino Religioso; esperamos que este trabalho sirva de incentivo para a nossa área, pois consideramos estarmos aptos a explorar esse vasto campo da educação, tanto na pesquisa quanto na prática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Ministério da Saúde** (2017). Disponível em: <<https://portalmms.saude.gov.br>>. Acesso em 10 de março de 2018

BREYNER, T. M. O pequeno buda: Meditação para crianças (2015). Disponível em: <<https://www.opequenobuda.com/>>. Acesso em abril de 2018.

CASAL H'OOPONOPONO. Casal H'ooponopono. Site. Disponível em: <<http://casalhooponopono.clickfunnels.com>>. Acesso em: 03 jan. 2018.

CHAVES, I. Espiritualidade como acesso a verdade: uma provocação de Michel Foucault para a teologia. Revista Horizonte - PUCMinas, v. 12, n. 35, jul./set. 2014.

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Brasil está no topo do ranking de violência contra professores. Disponível em: <http://www.cnte.org.br/index.php/cnte-na-midia/18937-brasil-esta-no-topo-do-ranking-de-violencia-contr-professores.html>. Acesso em 05 de mar. de 2018.

DANUCALOV, M. Aspectos neurofisiológicos da meditação. Revista Neurociências, v. 3, junho-julho de 2006.

FOUCAULT, M. A hermenêutica do sujeito. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, M. Ditos e escritos V: ética, sexualidade, poder. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

FONSECA, M. Quiet time: um estudo sobre o impacto da meditação dos alunos em sala. Lisboa, Portugal: Escola Superior de Educação de Lisboa, 2017.

G1 Espírito Santo. Meditação é usada como aliada no ensino nas escolas estaduais do ES. Disponível em: <http://g1.globo.com/espírito-santo/educacao/noticia/2015/09/meditacao-e-usada-como-aliada-no-ensino-nas-escolas-estaduais-do-es.html>. Acesso em Abril de 2018.

GOLEMAN, D. A arte da meditação. Um guia para a meditação. Rio de Janeiro: Sextante, 1999.

MAJOLO, F. Intervenções baseadas em mindfulness em contexto escolar: um estudo bibliográfico. Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Trabalho de conclusão de curso de graduação em Psicologia, 2014.

MENEZES, C., & Dell'Aglio, D. Por que meditar?: os benefícios percebidos da prática de meditação. Psicologia em estudo, 2009, p. 565-573.

MENEZES, C., & Dell'Aglio, D. Os efeitos da meditação à luz da investigação científica em psicologia: revisão de literatura. Psicologia Ciência e Profissão. V 29 n2, 2009, p.276-289.

ONG Mente Viva. Disponível em: <<https://www.menteviva.org/premissa-social>>. Acesso em abril de 2018.

RATO, C. Meditação laica educacional. Para uma educação emocional. Jundiaí: Paco Editorial, 2011.

SBISSA, A. Meditação e hipertensão arterial: uma análise da literatura. Arquivos catarinenses de medicina, 2009, p.104-109.

SHIRASHI, J. Perfil dos praticantes do yoga em um ambiente universitário. Ciência em extensão, 2013, p.53-60.

SAÚDE EMOCIONAL: a felicidade através do consumismo

Harry Carvalho da SILVEIRA NETO¹

INTRODUÇÃO

Quando tratamos do ser humano sabemos que sua estrutura é constituída de partes ou dimensões que se integralizam e o compõe. A título de exemplo temos a *Dimensão Física*, nesta faz parte o corpo e sua função físico-biológica; a *Dimensão Sensorial*, composta das sensações como dor, prazer, frio, calor, etc.; a *Dimensão Mental*, que em primeira instancia se encontra a esfera do raciocínio e da lógica, ou seja, o pensamento; a *Dimensão Espiritual*, onde encontramos sua relação com o transcendente, e, por fim, a *Dimensão Emocional*, aqui está localizada a psiquê, como o próprio nome já diz, as emoções como o medo, a euforia, insegurança e pessimismo entre outras. Existe uma complexidade na conjuntura da formação do ser, e esta passa por esses prismas ou perspectivas que são as dimensões. E podemos ir mais além, se olharmos detalhadamente para esta constituição do ser ainda iremos localizar dimensões transversais como; relacional-social, político-econômica, comunicativa entre outras. É bem verdade que existe um grau, um percurso entre as dimensões, que vai do mais denso (o físico) ao mais sutil (o espiritual).

Dentre estas dimensões supracitadas nos debruçaremos mais especificamente na dimensão emocional, mas antes buscaremos compreender o que são emoções, seu papel, seu significado, seu conceito. Será que ela tem poder sobre a personalidade

¹ Mestre em Ciências das Religiões – UFPB; Integrante do Grupo de Pesquisa FIDELID, vinculado a UFPB; Professor de História do Estado da Paraíba.

do ser humano, será que ela impacta nossa saúde, nosso comportamento, ela é uma ação ou uma reação, será que ela está ligada diretamente a desejos, anseios, fetiches e vontade? O que sabemos é que de fato, as emoções podem causar nos indivíduos felicidade ou tristeza, esperança e sucesso, decepção ou frustração, euforia e furor.

A palavra emoção tem seu significado associado a abalo de ordem moral ou afetiva: perturbação, geralmente passageira, provocada por algum fato que afeta o nosso espírito (boa ou má notícia, surpresa, perigo). A busca pela raiz latina da palavra emoção remete a *affectus* (o que é afetado) e a *animi motus* (movimento do ânimo). Pode-se compreender que a palavra emoção traz consigo a ideia de movimento, distante de algo imóvel, imutável ou estável. Na origem da palavra, a emoção está relacionada com um movimento interior gerado por algo que afeta nossa alma (POSSEBON, 2017, p. 15-16).

Vivemos em uma época de muita conturbação social, política, econômica, religiosa, ideológica e que nos sufoca a cada dia, tudo isso afeta as nossas emoções, e o que fazer para sermos saudáveis? Percebemos que existe uma luta dentro de nós no dia-a-dia, esta luta consiste em procurarmos viver bem, viver e se adequar a nova configuração de sociedade, buscamos viver melhor em todos os sentidos e dimensões, viver harmonicamente para encontrarmos equilíbrio e nos sustentarmos nesta grande gangorra que é a modernidade. Alcançar a felicidade é alvo essencial de cada indivíduo ou grupo, não importa os meios, o que vale é ser feliz, isto é uma concepção de uma sociedade cada vez mais competitiva, globalizada e consumidora.

Uma sociedade consumidora pode ser muito bem identificada através da centralidade que ela ocupa em buscar o bem-estar e uma vida feliz e seu principal mecanismo de satisfação é o consumismo. Mas será que o consumismo traz a felicidade? Estabelece uma relação direta com a saúde emocional do ser? Será que o consumo é incapaz de nos trazer uma satisfação verdadeira?

Nasce uma nova sociedade, na qual o crescimento, a melhoria das condições de vida, os principais vectores do consumo se tornam critérios por excelência do progresso...Toda sociedade se mobiliza em torno de um projeto de criar

um cotidiano confortável e fácil, sinônimo de felicidade. Celebrando enfaticamente o conforto material (LIPOVETSKY, 2010, p. 30).

Enxergar o consumismo para satisfazer os anseios, desejos, fetiches e vontades é enxergar também a necessidade de um preenchimento de vazio interior, de uma valorização exterior, de uma busca por um status satisfatório individual e ao mesmo tempo um status de valorização social. Neste artigo veremos alguns aspectos do que leva o ser a buscar a felicidade através do consumismo, de ter uma saúde emocional através desta prática que determina, afeta e impacta o cidadão da pós-modernidade.

EMOÇÕES

Se pararmos para refletir, chegaremos a uma conclusão sobre as emoções, elas exercem uma grande força sobre nossas vidas, sabemos que existem muitas emoções que nos envolve, muitas das vezes criamos até metáforas com algumas delas, do tipo, “estou com um nó na garganta” ou “tenho borboletas no estômago”, como explicar isto? Primeiro temos que compreender o seu conceito para tentarmos entender e explicá-las. Sabemos que existem muitos tipos de emoções e elas se mesclam entre si frequentemente tornando mais difícil a tarefa de identificar em suas especificidades os tipos. Como afirma Possebon (2017, p. 17) “A emoção é uma reação [...] Reação é uma resposta a um estímulo, a uma ação provocada por um agente [...]

A discussão da análise das emoções está presente desde o século quarto antes de Cristo, Aristóteles em seus estudos sobre as emoções chega à conclusão que são elas 14 (o medo, a confiança, a raiva, a amizade, a calma, a inimizade, a vergonha, a falta de vergonha, a compaixão, a bondade, a inveja, a raiva, a emulação e o desprezo. Muito tempo depois em seu livro “*A expressão das emoções no homem*

e nos animais” (1872), Charles Darwin afirma que existe uma vantagem evolutiva quando as emoções são expressas, ele ainda diz que muito dessas expressões emocionais são universais. Robert Plutchik foi um psicólogo estadunidense que teorizou e classificou as emoções, chegando à conclusão que emoções básicas como: raiva, medo, tristeza, nojo, surpresa, curiosidade, aceitação e alegria, são emoções primárias e que evoluíram para se dar um alto valor a sobrevivência. Ele ilustra o surgimento de várias emoções que geram outras e assim moldam ou exteriorizam outras. Dentre a busca por quantidade e conceito, o importante mesmo é, sabermos que as emoções influenciam diretamente em todos os aspectos das nossas vidas.

Nesses termos, a emoção corresponde a uma rede complexa, como um sistema **somatopsicoimunohormonal**:

Somato: refere-se ao corpo, incluindo nele a pele, o sistema musculoesquelético e as vísceras.

Psico: diz respeito à atividade mental, à consciência, ao córtex cerebral.

Neuro: corresponde a um extenso módulo cerebral chamado sistema límbico.

Imuno: refere-se a um sistema de defesa formado por glóbulos brancos, por imunoglobulinas, dentre outros, que age contra agressões de agentes estranhos (bactérias, vírus, toxinas).

Hormonal: diz respeito a um complexo sistema de glândulas que comandam vários processos do organismo, como crescimento, reprodução, metabolismo, dentre outros (POSSEBON, 2017, p.16-17)

Veja que mesmo sendo algo que se encontra numa dimensão sutil, não palpável, as emoções estão ligadas e podem alterar todas os ambientes acima citados. Dependendo da situação, elas podem ser “remédio” ou “veneno”, podem causar mal-estar ou bem-estar, tristeza ou alegria, descontentamento ou felicidade.

SAÚDE EMOCIONAL

De acordo com OMS (Organização Mundial da Saúde), “*Saúde é um estado de bem-estar físico, mental e social, e não meramente a ausência de doenças*”. Essa definição engloba os aspectos emocionais e sociais nessa circunstância. A Saúde Emocional está ligada e compete a capacidade que o indivíduo tem de gerir as próprias emoções, e que resulta em um estado de bem-estar. Deste modo, atestamos a importância de desenvolver habilidades emocionais e sociais que contribuem para uma vida mais saudável, melhor e feliz.

James (1842-1910) e Lange propuseram uma relação entre experiências emocionais e processos corporais e argumentaram que a experiência emocional surgia da percepção das mudanças no corpo. Eles definiram a emoção como uma sequência de eventos que começa com a ocorrência de um estímulo e termina com um sentimento, ou seja, uma experiência emocional consciente. Para James e Lange, há três passos essenciais na produção de uma emoção. O primeiro passo está relacionado com as alterações somáticas desencadeadas pelo estímulo. No segundo passo, essas mudanças são detectadas por receptores sensoriais periféricos e transmitidas ao cérebro. No terceiro passo, o cérebro gera a atividade que é necessária ao sentimento de uma emoção (JAMES, 1884; 1894).

Quando falamos de saúde emocional, estamos falando de uma condição de bem-estar emocional ou não, mas iremos nos centrar na condição harmônica e saudável da emoção, o que poderia estimular uma emoção sadia? Quando desfrutamos, reagimos, vivenciamos episódios positivos nas mais variadas situações de nossa vida, estamos criando condições saudáveis para nós mesmo? Quando estamos saudáveis emocionalmente, estamos felizes? E o que seria a felicidade nesta sociedade tão cheia de sentimentos e emoções entrelaçadas?

FELICIDADE E CONSUMISMO

De acordo com Daniel Gilbert, estadunidense e professor de psicologia da Universidade de Harvard, estudioso e pesquisador da felicidade há mais de vinte anos, conceitua a sensação de bem-estar: “É difícil dizer o que é, mas sei quando eu a vejo. É simplesmente se sentir bem”. Em livros e em suas pesquisas a respeito deste tema, Gilbert aponta o que persistimos em não compreender no cotidiano: “a felicidade não é uma sensação eterna, é um estado de êxtase, daqueles que se atingem nos momentos de extremo prazer”.

Daniel Kahneman, psicólogo israelita da Universidade Princeton, nos Estados Unidos, diz que: “Passamos a julgar nossa felicidade não pela situação atual, mas pela perspectiva de melhorar de vida no futuro”. Se chega a tal conclusão a partir uma pesquisa feita nos últimos anos sobre o modo de viver dos americanos. Há cinquenta anos, o sonho de vida e realização de uma família de classe média era TER sua casa própria, TER um carro e pelo menos TER um filho na universidade. Este sonho tem sido realizado de acordo com os americanos, mas, apesar desta “realização”, esse povo não se considera satisfeito ou feliz. A felicidade não é duradoura em razão de não podermos estar bem sempre. Mas também não se faz necessário ser uma projeção infinita.

É evidente que a felicidade não é uma ideia nova, o que podemos considerar novo são os meios de conquista da felicidade. Desta forma, quais mecanismos são mais utilizados para conseguir uma progressão social, um melhoramento contínuo material, uma vida feliz?

A qualidade de vida passa a ser a nova fronteira do conforto. A partir de então, o conforto mínimo já não é mais suficiente, devendo os equipamentos e as inovações técnicas responder de forma mais adequada aos desejos e ritmos de cada um, contribuir para o desenvolvimento da amenidade do quadro de vida nas suas múltiplas dimensões, estéticas e culturais, conviviais e ecológicas, sensoriais e imaginárias. O modelo funcionalista; o novo modelo pretende-

se um conforto de divertimento e deleite, um conforto mais individualizado, sentido, interiorizado, capaz de propiciar sensações agradáveis. (LIPOVETSKY, 2010, p. 188-189).

Hoje em dia, felicidade é... É estar com quem você ama? Desfrutar de bons momentos em meio as amizades ou conquistar um bom status social? O que se passa em primeiro lugar na cabeça desta sociedade quando se pensa no que a deixa mais feliz? Buscamos incessantemente a felicidade, mas muitas vezes não sabemos de fato o que ela significa. Isso implica dizer que, muitas das vezes criamos várias formas de busca, garantindo apenas doses paliativas e rápidas. Uma dessas várias formas de buscar é o consumismo – esta prática implica em adquirir coisas fúteis e desembestada e sem necessidade para preencher um vazio existencial, ou pelo simples fato de desejar possuir algo. Tal prática despreza os verdadeiros valores dos indivíduos e da sociedade criando ou invertendo o significado de muitos conceitos, até mesmo, o da felicidade. Isto é mais provável que aconteça com aqueles que nunca traçaram um objetivo de vida, ou não tem um sentido para ela, substituindo tudo que se consome em prioridade e em ritmo de vida, dando ênfase ao que se tem e menosprezando o que se é, dando mais importância a aparência do que a existência.

Atualmente, evidenciamos homens e mulheres que procuram a felicidade cada vez mais no ato de consumir. Mas será que realmente se encontra a felicidade através desta prática? Então, vamos falar um pouco sobre o consumismo.

O derivado de consumo é o consumismo, e esse vem sendo analisado a partir de duas óticas discursivas. O primeiro discurso afirma que o modelo consumista esgota com os bens naturais do planeta, fomenta a individualização fútil dos seres, aliena e privilegia o ego e tudo isso se reflete ou se transforma em uma violência social/simbólica implícita e/ou explícita. Por outro lado, existe um segundo discurso no qual a própria sociedade de consumo defende como uma porta para a liberdade, razão, progresso e valores relacionados com produtos prazerosos.

Quando se analisa o consumismo, nasce a questão de como estabelecer as fronteiras entre este e o consumo. Compreender a partir de que limite um comportamento de consumo pode ser definido como consumismo não é tão simples. A partir de que patamar pode-se afirmar que alguém está incorreto em um comportamento consumista? Como demarcar fronteiras? (SCHWERINER, 2008, p. 23).

A questão é que o consumo sacia momentaneamente as necessidades e os desejos, desde os mais remotos como também aos supérfluos. Podem-se consumir alimentos, medicamentos simplificados, transportes públicos, tendo esses em vista como necessidades “básicas”, bem como, também se pode consumir cardápios mais sofisticados, medicamentos mais caros, automóveis com ar-condicionado, e todos esses já estão em uma dimensão maior dos desejos. Vejamos o que diz um dos maiores especialistas em marketing, Kotler (1998), sobre a necessidade e desejos:

Necessidade humana é um estado de privação de alguma satisfação [dita como] básica. As pessoas exigem alimento, roupa, abrigo, segurança, sentimento de posse e autoestima. Essas necessidades não são criadas pela sociedade ou empresas. Existem na delicada textura biológica e são inerentes à condição humana. [...] Desejos são carências por satisfações específicas para atender às necessidades. Um norte-americano precisa de um alimento e deseja um hambúrguer, batatas fritas e uma Coca-Cola. [...] Uma pessoa faminta na Ilha Maurício pode desejar mangas, arroz, lentilhas e feijão (KOTLER, 1998, p.27).

Ser obcecado em comprar roupas, calçados, perfumes, carros e outros bens, conduz a uma impressão de felicidade e prazer instantâneos, quando isto acontece, nos sentimos realizados e completos e fazemos questão de expor e exhibir para todo mundo essa nossa “felicidade”. Quando damos conta, sem nem notar, nos transformamos em escravos do materialismo e em transformadores de sentimentos e emoções impagáveis em um fanatismo por bens e mercadorias. E isso nos alimenta de tal forma que é necessário se consumir mais e mais para dar continuidade a nossa sensação de “felicidade”, uma vez que esta só é duradoura até a utilização do que já

foi consumido. Tudo que estamos tratando aqui não está ligado ao consumo normal, enfatizamos as mazelas da prática do consumismo, pois ela causa problemas e isso começa a prejudicá-lo financeiramente e psicologicamente. O prazer passa depressa, os problemas voltam e surge a necessidade de sempre solucionar tais problemas com compras e mais compras para estarem “satisfeitos e felizes”.

As necessidades são limitadas, os desejos são infinitos, e é baseada nesses desejos ilimitados que se alimenta a sociedade de consumo, fermentando e açucarando os consumidores com bens, serviços e produtos que não cabem nesse prato largo e fundo dos desejos e do próprio consumismo.

O HOMO FELIX

No momento atual, existe uma “norma” escondida na sociedade para ser feliz, como se a vida só pudesse ser vivida apenas nesta condição. Há uma obrigatoriedade para que o cidadão busque a felicidade a qualquer preço. No entanto, tal sentimento fica atado ao consumismo, indubitavelmente, a fórmula mais fácil de conquistar. Segundo Costa (2005), *“os indivíduos cedem à ilusão de associar aquisição de objetos materiais à felicidade, decerto é a insatisfação emocional crônica que o torna consumidor modelo, ou seja, o ímpeto de consumir não teria existido sem o desejo interiorizado de felicidade”*.

Nietzsche² afirmava, *“Inventaram a felicidade”*. É bem verdade que uma afirmativa desta pode ser relativa ao grau de discussão, mas o que podemos interpretar é que, de tal modo nos diferentes espaços e tempo da história o conceito de felicidade foi recriado. Paremos e pensemos aqui nos iluministas, homens que consideravam a felicidade terrena como um ideal a ser alcançado. O tempo passa e as discussões a respeito da felicidade se tornam pauta para serem analisadas e

² Nietzsche, **Assim Falava Zaratustra**, Prólogo 5.

debatidas. Como escreve Voltaire³ (1722) “*A grande tarefa, e a única a que o homem deve dedicar-se, é ser feliz*”.

Então neste prisma em uma sociedade globalizada e hiperconsumista, o homo felix é, impulsivo e compulsivo, compra para aliviar o estresse, reforçado pelas grandes ofertas de mercado, mídia e seus próprios fetiches, produzindo uma sensação de prazer imediato ao consumir. A necessidade de comprar é equivalente a um viciado. Muitos psiquiatras apontam este sintoma como uma desordem emocional. O consumismo funciona como mecanismo que preenche um vazio, onde para estar satisfeito, melhor, realizado e feliz se torna necessário consumir algo. Nele não encontramos equilíbrio e racionalidade para se concentrar nas verdadeiras necessidades.

Sob a aparência do Homo felix, oculta-se, afinal, o poder pelo poder, que nos arrasta irremediavelmente para o abismo. É desta forma que, gradualmente, os anátemas contra a modernidade passam do vermelho para o verde: vícios privados, desastres ecológicos; felicidade presente, inferno das gerações futuras; paraíso prometido da abundância, poder apocalíptico (LIPOVETSKY, 2010, p. 291).

O homo felix é, aquele que de fato não se preocupa tanto com o seu redor ao que sua prática – consumismo – atinge os demais. Ele é o que cria estímulos através de seus desejos e vontades, cria e vive a euforia do fetiche e da realização das suas mais variadas “necessidades”. É o que troca a coerção pela sedução, troca a economia pelo gasto, as promessas ou planos futuros pelo presente, é o que vive de “felicidade instantânea”.

³ Voltaire, “**Lettre à Madame la Présidente de Berniere**”. 1722, citado por Robert Mauzi, *L'idée du bonheur la littérature et la pensée françaises au XVIII siècle*, op. Cit., p. 80.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto mais a sociedade pós-moderna, consumista e globalizada enriquece, manifesta-se os novos desejos, anseios, fetiches e vontades de consumir. Quanto mais consumimos, mais queremos ter, adquirir, consumir. Nestas condições surgem algumas inquietações: O que leva o consumidor a esta desenfreada busca pelo TER? Esta jornada incessante do preenchimento e satisfação das necessidades está diretamente ligada a quê?

Com os modernos, a felicidade da humanidade identifica-se com o progresso das leis, da justiça e das condições materiais da existência. Vencer as epidemias e prolongar a esperança média de vida, eliminar a miséria e a pobreza, assegurar a prosperidade da maioria, permitir que todos estejam bem alimentados, bem alojados, bem vestidos: o bem-estar impõe-se como uma nova linha de sentido, a condição *sine qua non* da felicidade, um dos grandes objetivos da humanidade (LIPOVETSKY, 2010, p. 186).

A sociedade consumista se alicerça toda em nome da felicidade, tudo que se produz, tudo que se comercializa – bens e serviços, meios de comunicação e transporte, lazer, educação, etc. – tudo é bem planejado para que se obtenha a felicidade ao se relacionar com estes aspectos. Para tudo se têm manuais / tutoriais para se viver bem, melhor, feliz. Tudo é bem pensado para que o homem esteja bem consigo mesmo, sentimentalmente, emocionalmente, espiritualmente, psiquicamente e fisicamente. Conseguir harmonizar todas as dimensões do ser é uma tarefa difícil, mas parece que para o consumista este feito é possível, uma vez que ele se satisfaz em todas as esferas quando compra. Por isso a busca pela felicidade em vários os aspectos é incessante, é apreçada e parece não ter fim. Para o homem consumista, se seus desejos e vontades não forem preenchidos logo adoecem e para não viverem as mazelas deste mundo seu melhor remédio é consumir e consumir mais.

Diante disto, pergunta-se, quem quer sobreviver doente? Além de toda esfera de fetiche, desejos e vontades, o homem moderno busca uma fuga dos males da contemporaneidade através do consumismo, quando afirmamos sobre o homo felix, estamos dizendo que, não importa como, mas tudo vale para realizar suas necessidades e para se conseguir uma vida melhor, um bem-estar duradouro, um equilíbrio em todas as dimensões, uma vida sadia e um não sobreviver doentio e sim um viver saudável através do hábito, da prática, do costume que é o consumismo.

Considera-se estar bem na história recente como ter, adquirir, comprar e consumir. A grande questão dentro desta perspectiva do consumismo é, será que existe uma consciência reflexiva sobre os conceitos e valores em que se vive? Será que o homo felix sabe de fato o que quer? Será que tudo o que ele planeja ou anseia de fato será saciável? Uma coisa podemos cravar, que o consumismo para este indivíduo causa Alegria (emoção) como afirma Possebon (2017); *“entusiasmo, euforia, excitação, contentamento, deleite, diversão, prazer, gratidão, satisfação, capricho, êxtase e alívio”*. Toda essa gama de sentimento é Felicidade? Ter, é ser feliz? Será que o sentido de vida é apenas comprar, adquirir, conseguir? Aonde iremos chegar se essa concepção de “felicidade” for disseminada mais e mais? O que podemos perceber é que, o homem cada vez mais se encontra perdido, iludido e desiludido correndo de olhos vendados em busca de uma sustentação, de uma identidade, de um significado para sua existência e condição de vida, que este homem se apega a materialidade para que encontre seu contentamento.

REFERÊNCIAS

COSTA, J. F. (2005). **O vestígio e a aura: corpo e consumismo na moral do espetáculo.**(4a edição). Rio de Janeiro: Garamond.

COSTA, Renato de Lima. **Consumo para “ser” mais do que para “ter”: A espiritualidade na lógica do consumo contemporâneo.** Disponível em <^hhttps://

revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/view/29725/20679> acessado em 11.10.2018.

GILBERT, Daniel. Oxford Julho de 2005. **O que é felicidade?** Disponível em <<https://consultoriodepsicologia.blogs.sapo.pt/5092.html>> acessado em 16.10.2018.

JAMES, W. **What is an emotion?** Mind.9:188–205, 1884.

JAMES, W. **The physical basis of emotion.** Psychol. Rev. 1:516–529, 1894.

LIPOVETSKY, G. **A felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

POSSEBON, Elisa Gonçalves. **O universo das emoções: uma introdução.** João Pessoa: Libellus, 2017.

ROHR, Fernando. **Diálogos em educação e espiritualidade.** Recife: Editora Universitária UFPE, 2012.

_____. **Espiritualidade e formação humana.** POIÉSIS – Revista do Programa de Pós Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão: Número Especial: Biopolítica, Educação e Filosofia, p. 53-68, 2011.

MATOS, Daniele Cajaseiras. **Felicidade e sentido de vida na sociedade de consumo.** 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/le/article/view/13782/8067>> acessado em 13.10.2018.

OLIVIERI, Antonio Carlos. Da Página 3 Pedagogia & Comunicação novembro de 2012. **Filosofia e felicidade: O que é ser feliz segundo os grandes filósofos do passado e do presente.** Disponível em <<https://educacao.uol.com.br/disciplinas/filosofia/filosofia-e-felicidade-o-que-e-ser-feliz-segundo-os-grandes-filosofos-do-passado-e-do-presente.htm>> acessado em 16.10.2018.

VALDECIR, Gonçalves da Silva. **A felicidade como imperativo de consumo.** Disponível em <https://www.algosobre.com.br/psicologia/a-felicidade-como-imperativo-de-consumo.html> acessado em 25.10.2018.

LILITH, SÍMBOLO DA LIBERDADE FEMININA

Daianne Melo de SANTANA (UFPB)¹

Katarine LAROCHE (UFPB)²

INTRODUÇÃO

Segundo a mitologia no Talmud, Adão foi criado do pó da terra, enquanto Lilith da sujeira e sedimentos. Por se recusar a se colocar numa posição sexual inferior, Lilith se rebelou e falou o inefável santo nome de Deus e, em seguida, fugiu do jardim do Éden. Algumas variações desse mito contam que Javé ainda enviou três anjos para resgatá-la e eles a encontraram na beira do Mar Vermelho. Ela se recusou a retornar, foi amaldiçoada e tornou-se a mãe de demônios, condenada a ter 100 demônios por dia. Deus criou Eva para reparar o erro. De acordo com outras versões, Lilith retorna ao Éden na forma da serpente para causar a queda de Adão e Eva, seduzindo Eva e fazendo com que ela comesse do fruto proibido.

Na mitologia babilônica, Lilith equivale à deusa Lilitû que sofreu diversas modificações e passou a ser uma entidade solitária e noturna. Na mesma mitologia, há outras deusas cujas pontes são feitas com Lilith: Ishtar e Lamasthû. Esta última, assim como Lilith, acompanha o parto das mulheres para matarem os bebês. Já Ishtar possui algumas características parecidas com as de Lilith, no que diz respeito à sedução e “queda” dos homens. A figura de Lilith representa os anseios, angústias de um povo diante de questões que não podem ser explicadas. Há quem defenda que ela não passava de uma deusa a ser adorada como todas as outras, e que devido

¹ Daianne Melo de Santana, estudante do 8º período de Ciências das Religiões/UFPB (Licenciatura). E-mail: daiannemelo01@gmail.com

² Katarine Laroche, estudante do 8º período de Ciências das Religiões/UFPB (Licenciatura). E-mail: laroche.katarine@hotmail.com

ao “preconceito” e resistência do cristianismo em compreender sua verdadeira natureza, passou a ser interpretada como um animal noturno, uma besta. Ou seja, sua figura foi demonizada. É de certo limitante pensar que Lilith habitava apenas os textos e pensamentos dos judeus. Sua força era tão grande na vida daquele povo que foram construídos diversos amuletos e bacias com nomes “sagrados” com o intuito de enganar ou afastar tal “demônio”, para proteger os recém-nascidos.

PRIMEIROS RELATOS

O mito de Lilith é muito antigo e está presente nas mitologias: sumeriana, babilônica, assíria, cananeia e hebraica.

Conforme citado por Costa (2015 p.48) “Lilith é uma palavra hebraica e foi encontrada, pela primeira vez, numa versão traduzida em aramaico sob o nome Lilita. Versão essa oriunda de fragmentos das tábuas ou tabuletas de argilas escritas em cuneiformes encontradas nas ruínas da antiga Suméria, na Mesopotâmia, na obra épica conhecida como a epopeia de Gilgamesh (COSTA apud HURWITZ, 2006).

Lilith tem sua equivalência na deusa Lilitû da mitologia babilônica. O mito de Lilitû sofreu diversas evoluções, principalmente quando o seu caráter divino foi mudado, de deusa passou a ser um espírito noturno e solitário. Ainda na mitologia babilônica, há duas deusas que se identificam com Lilith: Lamashtû e Ishtar.

A deusa Lamashtû possui características semelhantes às da deusa Lilith. Ambas acompanham mulheres em seu trabalho de parto, para roubar ou matar seus bebês. Ishtar atribui algumas características à Lilith. Já a deusa do Amor, Ishtar, teria descido do planeta Vênus, e por isso tem a ação de seduzir e desviar os homens. Ela é a deusa da luxúria e da sensualidade, assumindo muitas vezes o papel de prostituta. As características destas duas deusas são assimiladas ao mito de Lilith.

Uma crença antiga dizia que para proteger os recém-nascidos se escrevia os nomes de Adão e Eva em amuletos a fim de afastar Lilith dos recém-nascidos. Nesses amuletos era escrito: “Adão e Eva. Fora com Lilit!”

Nos livros sagrados onde é citada, vimos que ela sofreu muitas restrições pelos editores da Bíblia, mas essa censura não ocorreu em outros textos sagrados como por exemplo no Talmud. Observamos que seu nome aparece em muitas tradições religiosas mesmo que seja só de forma oral.

Em Gênesis 1.27 está escrito: “E Deus criou o homem à sua imagem, a imagem de Deus o criou; macho e fêmea os criou”. Por essa passagem os exegetas levantam a hipótese de Deus ter criado um ser andrógino.

Há somente uma citação sobre Lilith no Antigo Testamento, onde o profeta Isaías na visão da destruição dos inimigos de Sião, afirma:

E subirá nos seus palácios espinheiros, urtigas e espinheiros em suas fortificações; e será uma morada de chacais, capim para filhas de avestruzes. E demônios encontrarão chacais e demônio [em forma de bode] diante de sua gritaria chamará; certamente lá Lilit repousou e achou para ela lugar de repouso (Is 34.13-14).

No Talmud Babilônico, o mito de Lilith é contado pelos rabinos. Lá o texto fala que após ser expulso do Jardim do Éden, Adão, o primeiro homem, esteve sob banimento; durante esse período ele gerou espíritos, demônios machos e demônios fêmeas noturnos. Nesse período Adão rompeu relações com sua mulher durante 130 anos e cobriu seu corpo com folhas de figueira.

Na Zohar, onde seu mito é contado, se fala que ela percorre o mundo à noite para satisfazer os homens, proporcionando-lhes muito prazer. “E em cada Lua Nova que o espírito da aparência e do mal se torna agitado por Lilith, e no momento que o homem sofre danos do espírito, e cai no chão e não pode levantar-se, ou mesmo morre.” Zohar 2: 267b (COSTA, 2015)

A obstinação de Lilith em sua busca pela liberdade é contra a dominação masculina, e o controle sobre o sexo feminino, que coloca a mulher como objeto e nega assim suas vontades e desejos. E para manter o controle, as instituições religiosas e políticas validaram as ações coercitivas de controle sobre a mulher demonizando-a e colocando-a como ameaça aos preceitos cristãos concebidos por alguns segmentos religiosos conservadores.

E aqui que começa a busca pela igualdade, onde em sua dualidade, Lilith tem os aspectos que trazem medo e questiona o sistema patriarcal vigente. Lilith é assim símbolo de libertação para a mulher, significando o princípio feminino em ação.

A mulher foi considerada impura por causa da sua menstruação que foi associada à impureza e ao pecado. Devido ao monoteísmo judaico-cristão, vimos a mulher receber o status de pecadora. E por isso não existe imagem melhor para representar o pecado e a prática sexual, do que a imagem de Lilith, a sedutora, astuta e ávida por sexo. Até hoje a mulher é vista como causadora de todos os pecados do mundo e fonte de perdição.

Em diversas culturas a deusa/demônio Lilith foi adorada e odiada. Os mitos de demônios normalmente são utilizados para explicar más ações humanas. E para isso que serve o mito, para dar ordem ao caos. E nesse caso Lilith foi o bode expiatório.

A FIGURA DE LILITH NO IMAGINÁRIO JUDAICO ANTIGO E MEDIEVAL

De acordo com a literatura judaica, Lilith foi a mulher de Adão, antes de Eva. Devido a discordância em permanecer submissa, Lilith foge do Jardim do Éden. Deus manda anjos para trazerem-na de volta, mas ela se recusa, e passa a ser amaldiçoada a ter 100 filhos (demônios) todos os dias. Deus cria Eva para ser sua substituta, e com isto, gera revolta por parte de Lilith, que volta para o jardim e

mata alguns filhos de Eva. Kinrich (2011), afirma que Lilith toma a forma de uma serpente e provoca a queda de Adão e Eva, além de ter relações sexuais com Adão num período de 130 dias, gerando demônios machos e fêmeas. Vale a pena observar que tal atitude de independência por parte de Lilith abre portas para os estudos feministas e de gênero, resultando assim em várias conclusões e perspectivas.

Através da história Judaica podemos encontrar alguns aspectos em relação à Lilith, ligados a questões principalmente sexuais como, por exemplo, um súcubo (atormentadora dos homens) ou demônio (matadora de bebês do sexo masculino) ou ainda como um mau exemplo para as mulheres da época. Lilith também era associada à masturbação, adultério, pensamentos impuros e a poluição noturna (ejaculação involuntária nas noites de sono). Vale a pena salientar que Lilith “veio” de Canaã, passando pela Babilônia até chegar a Israel. Provavelmente, enfatiza Kinrich (2011), tal imaginário acerca de Lilith está conectado com as ansiedades masculinas em termos de paternidade, da feminina no que diz respeito a mortalidade infantil e a morte prematura; através disso é possível se chegar um pouco próximo ao entendimento das normas, tabus, regulamentos e desejos que foram construídos lado a lado da formação do pensamento Judaico.

Reiteramos e acrescentamos que no Talmud (coletânea de livros sagrados judeus) é possível perceber como a imagem de Lilith refletia tanto como regulador de conduta sexual (principalmente feminina), quanto acerca dos anseios masculinos relacionado a paternidade e linhagem. É possível identificar a mais antiga menção de Lilith em manuscritos sumerianos, onde, estava entre quatro demônios pertencentes a classe súcubo (três deles atormentavam os homens e outro demônio aterrorizava as mulheres). Essas entidades enquanto assassinos de bebês e tentadores dos homens possuem um lugar vasto na religião Babilônica. De acordo com o dicionário Assírio de Chicago, “lilu” é traduzido por demônio masculino e “lilitu”, feminino. Lilith aparece no épico de Gilgamesh, onde o herói ajuda a deusa Inanna, que desejava fazer

da árvore seu trono e cama; infelizmente eles deparam-se com figuras animais, como um dragão, um pássaro, e algo sem muita definição, no entanto, portador do voo (referido à Lilith), e que após ser expulso da árvore por Gilgamesh, destrói seu “ninho” foge rumo ao deserto. Em uma versão mais “moderna” desta história é possível atestar que a figura de Lilith já era reconhecida claramente entre as pessoas.

No Talmud babilônico há cinco referências à Lilith, que apresentam novamente o mesmo padrão: referências estas que refletem normas de conduta, ansiedade/frustração, problemas sexuais masculinos no que diz respeito à virilidade, procriação e paternidade. Lilith é o demônio que ameaça a linhagem do povo judeu, matando seus bebês; no entanto sua figura também foi criada como uma “desculpa” devido aos desejos do homem e suas condutas “impróprias”.

Segundo Neusner (1980), a sociedade judaica era permeada pelo sacrifício no que diz respeito ao âmbito sagrado. A vida do povo de Israel era o templo e seu altar. Após uma guerra perdida contra os Romanos*, templos destruídos e a dispersão do povo, tudo isso culminou na necessidade de um preenchimento de tais lacunas, o que levou os rabinos a regularem de modo “claustrofóbico” a vida dos judeus em todos os aspectos possíveis. A vida que antes conhecia o altar onde sacrifícios eram feitos, mudou para o mundo livresco, onde aprendizagem e estudos se fundiam. Uma “recitação verbal de sacrifício” tomou lugar do verdadeiro sacrifício. Muitas outras mudanças se seguiram, mas voltemos para Lilith (vale salientar que tais mudanças tiveram conexões com a mesma).

Fora conveniente culpar Lilith por condutas sexuais de diversas naturezas (majoritariamente por parte dos homens), mortes prematuras de crianças e afins. Nas relações de poder entre homens e mulheres, Plaskow (2003, p. 215) afirma que ao falhar em analisar ou mesmo reconhecer as relações de poder embutidas nas normas tradicionais, a documentação perde uma importante oportunidade de explorar formas nas quais o poder ainda opera e até mesmo contribui para

abusos nas relações sexuais. Após rejeitar o incesto, o estupro e outras formas de vitimização ou abuso de poder, as declarações reformistas e conservadoras não as mencionam posteriormente. Atos sexuais que são “adúlteros, incestuosos ou involuntários [são] violações grosseiras da lei judaica”; ou seja, “As inconsistências e evasões que, em graus variados, marcam as declarações denominacionais apontam para a impossibilidade de não escolher entre uma confusão de valores concorrentes na construção de uma ética sexual.” (PLASKOW , p. 216).

Na literatura rabínica, a figura de Lilith enquanto uma figura feminina, demoníaca e de longos cabelos se conecta com a mulher judia só que com os cabelos descoberto. Para os judeus, uma mulher com cabelo descoberto é sinal de impureza, que o marido não pode controlá-la. É possível encontrar no Talmud Babilônico uma explicação para o nascimento de crianças com necessidades complexas: atividade sexual impura resulta em uma “criança” impura. A preocupação com a pureza familiar e com a procriação “adequada” e tudo o que toca o eixo da sexualidade vai resultar numa perseguição, ou melhor, numa restrição sexual da figura da mulher, enquanto causadora de infidelidades e despertadora de desejos dos homens (a menstruação também era vista como algo negativo e impuro).

Essas nossas notas são digressões incipientes na vasta mitologia acerca de Lilith. Dentre tantos textos, filmes, documentários, há, na linguagem poética, um texto de Fabiane Ponte, que espelha a mitológica figura de Lilith.

LILITH



Fabiane Ponte

Não sou feita de um pedaço teu/Sou criação independente feita do mesmo pó/e de saliva e sangue/ desejo e vida/ Prefiro o exílio à submissão/ Sou teu maior temor/ E também teu maior desejo,/mas não podes possuir-me/Pois sou livre/ Não sou tua/ Sou minha/ Eu sou a paixão da noite/ Sorrateiramente apareço/ em teus sonhos ardentes,/nas noites de Lua nova/ Se permaneço ou sigo adiante/ não terás certeza/Pois não sou caminho/ Sou abismo/ Sou mulher com asas/ Meu desejo é a igualdade/ De direitos/ De prazeres/ de ficar por cima/ Sou mulher indomada,/ Assumo o meu poder/ com destemor e força,/ entusiasmo e prazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mito que cerca Lilith remete não apenas às condições limitantes da mulher em uma época, mas também abre espaço para análises em relação ao ato transgressor desta figura, contrária ao patriarcado e a qualquer submissão. A queda de Adão e Eva permeou todo um código de conduta sexual e social como um todo, afligindo mais a mulher, dita portadora do pecado, que levou o parceiro a cair, e cuja liberdade enquanto ser humano foi vista como um verdadeiro perigo. No mais, a figura de Lilith ainda permeia as mais variadas culturas até hoje, despertando a imaginação (estando presente na literatura e cinema) e sendo foco de pesquisa no âmbito acadêmico.

REFERÊNCIAS

BIBLIA, Ave-Maria. São Paulo: Editora Ave-Maria, 2005.

COSTA, Oli Santos da. **A pombagira**: ressignificação mítica da deusa Lilith. 2015. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/781/1/OLI%20SANTOS%20DA%20COSTA.pdf>. Acesso em: 9.ago. 2019

KINRICH, L. **Demonat the Doorstep**: Lilith as a Reflection of Anxieties and Desires in Ancient, Rabbinic, and Medieval Jewish Sexuality. 2011. Pomona College. Disponível em: https://scholarship.claremont.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1003&context=pomona_theses

LARAIA, Roque de Barros. **Jardim do Éden revisitado**. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ra/v40n1/3243.pdf>. Acesso em: 9.ago. 2019.

MIELE, Neide. **O Retorno da Deusa**. João Pessoa: Editora Manufatura, 2000. Encontrado no site <<https://pt.scribd.com/document/45348513/O-Retorno-Da-Deusa-Neide-Miele>>

NEUSNER, J. **Mishnah on Women**: Thematic or Systemic Description. Marxist Perspectives. Spring, 1980. Pg. 94-95. Disponível em: <https://www.marxists.org/subject/jewish/ruchwarger-jewish-question.pdf>> Acesso em: 15/09/2018

PLASKOW, J. **The Coming of Lilith: Essayson Feminism, Judaism, and Sexual Ethics**, 1972-2003. Indiana University Press, =wH5pXAHrp5&sig=ACfU3U2-EMDcXIjnkW7IsnrGnhbFicX8IA24&dq=marxist+Perspectives+1980+neusner&source=bl&otBR&sa=X&ved=2ahUKEwiTwJfntf7jAhX6FrkGHbFzAL-0Q6AEwDHoECAUQAQ#v=onepage&q=marxist%20Perspectives%201980%20neusner&f=false> Acesso em: 15/09/2018

SCHMITT, G. **O Mito de Lilith: entre deuses e demônios**. Congresso latino-americano de gênero e religião, EST, v. 4, 2016, p.453-460. São Leopoldo.

WADDEN, J. **Demons, Magic, and Expressions of Pain: A Case Study with Lilith**. Bishop's Journal of Philosophy, Classics, Religion and Liberal Arts. April 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/11980250/Demons_Magic_and_Expressions_of_Pain

