



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E  
CONTEMPORANEIDADE (PPGEDUC)**

**JOSÉ BRAGA RIBEIRO NETO**

**RELIGIOSIDADE E FORMAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE  
DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

**SALVADOR-BA**

**2021**

**JOSÉ BRAGA RIBEIRO NETO**

**RELIGIOSIDADE E FORMAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE  
DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade Linha de Pesquisa 1 – Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural da Universidade do Estado da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação e Contemporaneidade.

**Orientador: Prof. Dr. Luciano Costa Santos**

**SALVADOR-BA**

**2021**

FICHA CATALOGRÁFICA  
Sistema de Bibliotecas da UNEB

B813r

Braga Neto, José Ribeiro

Religiosidade e formação na prática docente da escola contemporânea / José Ribeiro Braga Neto. - Salvador, 2021. 331 fls.

Orientador(a): Luciano Costa Santos.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, Campus I. 2021.

1. Religiosidade. 2. Professores-Formação. 3. Docência. 4. Educação.

CDD: 124

**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**RELIGIOSIDADE E FORMAÇÃO NA PRÁTICA DOCENTE DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA**

**JOSÉ BRAGA RIBEIRO NETO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, em 26 de outubro de 2021, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

*Luciano Costa Santos*

**Prof. Dr. Luciano Costa Santos**  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Doutorado em Filosofia

Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCRS, Brasil

*Vanessa S. Almeida*

**Profa. Dra. Vanessa Sievers de Almeida**  
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Doutorado em Educação

Universidade de São Paulo, USP, Brasil

*Livia Alessandra Fialho da Costa*

**Profa. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa**  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Doutorado em Antropologia Social e Etnologia

École des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França

## AGRADECIMENTOS

Gratidão a minha esposa, Vanderlene Alves, por tanto. Praticamente tudo. Aos meus filhos, minhas vidas.

Gratidão a minha mãe e meu irmão, por me constituírem e formarem. Em memória de meu pai.

Gratidão a Ir. Jairo, por sua amizade, confiança e aposta em mim para voos cada vez mais altos, desde o início.

Gratidão a Luciano Santos, meu orientador, por sua maestria e inspiração. Na sua pessoa, também agradeço todas/os as/os docentes do PPGEDUC-UNEB.

Gratidão a Vanessa Sievers de Almeida por escrever o livro sobre Educação em Hannah Arendt e me fazer empolgar pelo aprofundamento de meus estudos; e a Livia Fialho Costa por sua inteligência refinada e aulas estimulantes na iniciação de seus alunos à pesquisa em educação.

Gratidão ao Marista Centro-Norte, nas pessoas de Ir. Lúcio Gomes Dantas e Ir. Carlos Henrique da Silva, diretores sensíveis que me incentivaram e permitiram realizar este mestrado.

Gratidão às professoras e professores com as/os quais trabalho e aprendo todos os dias. Em especial as/os participantes desta pesquisa.

Gratidão às/aos estudantes, meninas e meninos, para quem todas as nossas forças se articulam na esperança de um mundo renovado e melhor. Especial menção às/aos participantes desta pesquisa, claro.

Gratidão aos agentes de missão do Colégio Marista Patamares, Cid, Clarivaldo, Eliane e Joyce, que muitas vezes deram suporte e tornaram possível o trabalho que aqui se apresenta.

Gratidão às/aos minhas/meus colegas mestrandas/os, que me acolheram e tanto me enriqueceram nessa caminhada. Especial menção às/aos colegas da Linha 1 - Turma 2019.1.

Gratidão, enfim, a todas e todos. Ao Outro, que é a “manifestação da altura em que Deus se revela” (Levinas).

## RESUMO

Neste trabalho procuro identificar, compreender e refletir como professores(as) de uma escola confessional, oriundos de diferentes áreas de conhecimento, constituem e elaboram o saber de base religiosa no cenário contemporâneo. Neste sentido, a pesquisa é sobre os processos de ensino-aprendizagem conduzidos por docentes que se implicam com uma educação marcada pela perspectiva da religiosidade e seu influxo na formação discente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de base fenomenológica, envolvendo 5 professores e 5 estudantes concluintes do Ensino Médio de uma escola católica de Salvador. Foram executados grupos focais com docentes e discentes, separadamente, e aplicação de questionários individuais semiestruturados. Inicialmente, o fator religioso é aqui apresentado a partir dos contornos fornecidos por Libânio (2002), que vincula religiosidade, religião e fé percebidas no espaço público. Na esteira de Santos (2013), o texto situa criticamente a racionalidade moderna e a pertinência da revisitação a fontes fecundas de sentido não alinhadas à lógica utilitarista, que invade os campos da religião e da educação. Amplia-se esta abordagem pela perspectiva de Scannone (1990) com uma racionalidade de caráter “sapiencial” enraizada na América Latina. Em seguida, articula-se a base fenomenológica da religiosidade com o conceito de “formação” trabalhado por Edith Stein e Adair Aparecida Sberga (2014). Logo, insere-se a percepção da religiosidade que acontece na educação formal com as ideias do “saber de experiência”, descrito por Larrosa Bondía (2002) e da “educação como iniciação”, de Peters (1979). Por fim, com apoio de Emmanuel Levinas e Gadamer (1997), Vieira e Placco (2013) e os irmãos Boff identificam-se, os critérios fornecidos pela religiosidade como pertinentes à escola contemporânea e notabilizam uma educação em que acontece a *espiritualidade*, o *cuidado ou responsabilidade com os outros e a Terra (ética)*, a *aprendizagem da reverência aos mestres formadores (autoridade)* e a *transmissão de um legado de sabedoria (tradição)*. O trabalho ainda apresenta aspectos hegemônicos da religião no Brasil urbano contemporâneo discutidas por Oliveira (2013) e suas implicações no contexto sociocultural latino-americano, anotadas por Löwy (2016), bem como busca refletir o núcleo ético-mítico de nossa cultura latino-americana, desde uma perspectiva decolonial movida por Dussel (2016). O fio condutor deste trabalho, portanto, será o estudo da religiosidade enquanto dimensão formativa, que não é capturada pela lógica pragmática da produção de conhecimentos ou ensino de competências e habilidades, mas se implica com um “saber que” e “saber como” que fornece critérios à formação dos estudantes e ao papel social da escola contemporânea. A inspiração teórica fundante desta pesquisa leva em conta o sentido da educação, com base nos trabalhos de Arendt (2002) e Almeida (2011), enquanto responsabilização dos adultos pela produção de vínculos de crianças, adolescentes e jovens com o mundo comum.

Palavras-Chave: Religiosidade; Educação; Formação; Docência; Contemporaneidade.

## ABSTRACT

In this paper I try to identify, understand and reflect how teachers of a religious school, coming from different areas of knowledge, constitute and elaborate the knowledge of religious basis in the contemporary scenario. In this sense, the research is about the teaching-learning processes conducted by teachers who are involved with an education marked by the perspective of religiosity and its influence on the students' education. This is a qualitative research, with phenomenological basis, involving 5 teachers and 5 final year high school students of a catholic school in Salvador. Focus groups were carried out with teachers and students, separately, and individual semi-structured questionnaires were applied. Initially, the religious factor is presented here from the contours provided by Libânio (2002), who links religiosity, religion and faith perceived in the public space. In the wake of Santos (2013), the text critically situates modern rationality and the pertinence of the revisitation to fruitful sources of meaning not aligned to the utilitarian logic, which invades the fields of religion and education. This approach is amplified by the perspective of Scannone (1990) with a rationality of "sapiential" character rooted in Latin America. Then, the phenomenological basis of religiosity is articulated with the concept of "formation" worked by Edith Stein and Adair Aparecida Sberga (2014). Then, the perception of religiosity that takes place in formal education is inserted with the ideas of the "knowledge of experience", described by Larrosa Bondía (2002) and of "education as initiation", by Peters (1979). Finally, with support from Emmanuel Levinas and Gadamer (1997), Vieira and Placco (2013) and the Boff brothers are identified, the criteria provided by religiosity as pertinent to the contemporary school and notable an education in which happens the spirituality, the care or responsibility with others and the Earth (ethics), the learning of reverence to the formative masters (authority) and the transmission of a legacy of wisdom (tradition). The paper also presents hegemonic aspects of religion in contemporary urban Brazil discussed by Oliveira (2013) and its implications in the Latin American sociocultural context noted by Löwy (2016), as well as seeks to reflect the ethical-mythical core of our Latin American culture from a decolonial perspective driven by Dussel (2016). The guiding thread of this work, therefore, will be the study of religiosity as a formative dimension, which is not captured by the pragmatic logic of the production of knowledge or teaching of skills and abilities, but is implied with a "knowing what" and "knowing how" that provides criteria for the training of students and the social role of contemporary school. The founding theoretical inspiration of this research takes into account the meaning of education, based on the works of Arendt (2002) and Almeida (2011), as accountability of adults for the production of bonds of children, adolescents and young people with the common world.

Keywords: Religiosity; Education; Training; Teaching; Contemporaneity.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1: Processos de formação dos agenciamentos coletivos de anunciação.....	130
Gráfico 2: Grau de importância que os alunos atribuíam a valores/conteúdos religiosos em sua vida.....	314
Gráfico 3: Grau de percepção que os alunos atribuem a valores/conteúdos religiosos no trabalho dos professores.....	315

## LISTA DE SIGLAS

BNCC Base Nacional Comum Curricular
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
OMS Organização Mundial de Saúde
PPGEDUC Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade
PPP Projeto Político-Pedagógico
TCLE Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFBA Universidade Federal da Bahia
UNEB Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO.....	10
1.1. O chamado à pesquisa.....	13
1.2. O objeto de estudo.....	25
1.3. O problema, a pergunta e objetivos da pesquisa.....	39
1.4. A escolha da escola para pesquisa de campo.....	44
1.5. A base teórico-metodológica: fenomenologia.....	48
1.6. Etapas e dispositivos metodológicos previstos para a pesquisa.....	61
CAPÍTULO II – O FATOR RELIGIOSO NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL CONTEMPORÂNEO.....	65
2.1. A ressurgência do religioso e suas limitações.....	72
2.1.1. A religião cristã se adaptou e se pôs a serviço do mercado e sustentáculo do Capitalismo.....	81
2.1.2. Religião cooptada pela racionalidade técnico-instrumental.....	86
2.1.3. Religião privatizada e neoliberal.....	88
2.1.4. Religião reduzida: a mera busca de realização do humano e do terapêutico.....	93
2.1.5. Religião reduzida: as deformações radicalistas.....	94
2.2. A força da religião desde a América-Latina.....	98
2.2.1. Religião urbana que envolve os mais pobres.....	100
2.2.2. Religião e sabedoria de um projeto original e enraizado na cultura do povo latino-americano.....	102
2.2.2.1. A racionalidade sapiencial: o “logos”.....	104
2.2.2.2. A eticidade: o “nós estamos”.....	107
2.2.2.3. Um esforço de harmonização com a racionalidade instrumental.....	111
2.2.2.4. Cristianismo da Libertação.....	112
2.2.3. Religião plenificada: superação da religião alienante e que consegue oferecer futuro às pessoas.....	119
CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO FORMAL E A RELIGIOSIDADE.....	122
3.1. Formação como conceito confluyente da educação e da religião.....	123
3.1.1. Formação do caráter.....	138
3.1.2. A religiosidade conduz as pessoas ao seu núcleo.....	140
3.1.3. O método fenomenológico como via para a formação.....	145
3.1.4. O processo de autoformação.....	148
3.2. Valores: processo externo e interno da formação.....	152
3.2.1. Afetividade, sensibilidade e ânimo: os materiais da formação.....	157
3.2.2. O ato empático na relação educador e educando.....	160
3.2.3. A alma e sua implicação no processo formativo.....	163
3.2.4. A espiritualidade em consonância com a formação.....	166
3.3. Religiosidade como dimensão formativa intrínseca ao campo da educação formal.....	168
3.3.1. A religiosidade se dá como um saber de experiência.....	175
3.3.2. Uma educação como experiência de “encontro”, de “travessia” e “paixão”.....	178
3.4. Religiosidade como mediação formadora.....	181



3.4.1. Uma educação em que acontece a "Espiritualidade".....	186
3.4.2. Uma educação em que acontece o "Cuidado com os outros e a Terra".....	193
3.4.3. Uma educação em que acontece o "Aprendizado da reverência pelos mestres formadores".....	204
3.4.4. Uma educação em que acontece a "Transmissão do Legado de Sabedoria".....	207
CAPÍTULO IV – RELIGIOSIDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS DOCENTES.....	211
4.1. Organização do Grupo Focal com Docentes e as principais questões levantadas sobre religiosidade em sala de aula.....	212
4.1.1. Objetivos dos Questionários e preparação do Grupo Focal – Docentes.....	216
4.2. Grupo Focal sobre Religiosidade nas Práticas Docentes.....	223
4.3. Religiosidade nas áreas de Conhecimento.....	243
4.3.1. Religiosidade e Matemática.....	245
4.3.2. Religiosidade e Educação Física.....	255
4.3.3. Religiosidade e Biologia.....	263
4.3.4. Religiosidade e Língua Portuguesa.....	272
4.3.5. Religiosidade e Ensino Religioso.....	278
CAPÍTULO V – A RELIGIOSIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E SEUS IMPACTOS NOS DISCENTES.....	288
5.1. Organização do Grupo Focal com Discentes e a religiosidade na experiência de vida escolar dos alunos.....	290
5.1.1. Objetivos dos Questionários e preparação do Grupo Focal – Discentes.....	294
5.2. Grupo Focal sobre Religiosidade em Sala de Aula.....	299
5.3. Impactos da Religiosidade na formação dos estudantes.....	310
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	318
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	328

## CAP. 1 - INTRODUÇÃO

É relativamente comum que, no percurso de uma pesquisa acadêmica, o objeto de estudo do pesquisador neófito se apresente como algo óbvio no início. Dos primeiros textos de delimitação do projeto até a aprovação no *stricto sensu* de uma universidade, a impressão é a de que fomos tomados por alguma iluminação do que queremos estudar e contribuir na academia, afinal fomos convincentes no processo seletivo, certo? Mais ou menos. Em que pesem dúvidas laterais do projeto escrito, desde o objetivo geral, passando pelos dispositivos e suportes previstos nos objetivos específicos e, atravessando a descrição do caminho metodológico, tudo parece relativamente simples de transmitir e se fazer entender. “Vou estudar *isso*”, dizemos com certo ar intelectual. O objeto de estudo, enquanto tal – no meu caso, a “religião” –, não parece, inicialmente, tão difícil de apontar para interlocutores, sejam colegas de mestrado, professores ou até familiares alheios ao que você faz na universidade.

A dificuldade começa a aparecer quando, ao longo do processo de elaboração das categorias conceituais e suas hipóteses de aplicação no campo de pesquisa, seu objeto de estudo se desdobra de tantas e diversas maneiras que provoca angústia. Em algum momento, você começa a descobrir que seu objeto de estudo já recebeu tantas abordagens que chega a duvidar de que haja algo daquele assunto que já não tenha sido dito por alguém. Se não em língua portuguesa, com certeza em inglês, alemão, francês ou espanhol. Paradoxalmente, o objeto que, de início, parecia bem focado, toma tantas colorações e abordagens possíveis, que desfoca, e o processo de escrita trava,

até que se consiga (re)definir um determinado ângulo, isto é, o seu ângulo próprio de pesquisa e escrita.

Encontrar essa perspectiva foi um desafio especial da presente comunicação e continua sendo. O problema ou a pergunta da pesquisa mudou diversas vezes, mantendo-se nos diferentes títulos, basicamente, o campo de pesquisa (escola contemporânea) e principais interlocutores (docentes). O objeto de pesquisa, curiosamente, deixou de ser óbvio, porque toda hora a pergunta mudava. Afinal, sobre qual aspecto da religião no contexto educacional eu realmente desejo entender e elaborar uma possibilidade de reflexão?

Outro aspecto que foi se apresentando insistentemente no pensamento deste pesquisador, como algo potencialmente relevante, era a ideia de que esta comunicação pudesse abrir novas sendas no debate público sobre impactos da religião nos processos de formação cidadã dos sujeitos. Isso só foi intensificado, dadas as dimensões alcançadas pela pandemia da COVID 19 e agravadas pela incompetência dos poderes públicos – notadamente do governo federal – que de diversas formas e em diferentes momentos se valeu do discurso religioso para desorientar a população, desmobilizar ações de enfrentamento de estados e municípios, sonegar dados, menosprezar mortes e, em última instância, esvaziar os conteúdos que apontassem para uma mentalidade solidária, de cuidados coletivos. Sim, o discurso religioso, como ampliaremos mais adiante, foi fundamento de uma série de gestos e palavras absolutamente irresponsáveis do atual primeiro mandatário do país, mas não só. Ficou dramaticamente explícito, que uma porção significativa e suficientemente grande da população, em todos

os estratos, reproduzia essas ideias e gestos como efeito de algum vínculo identitário de viés religioso, de maneira a que naturalizássemos a marca de 20 milhões de infectados e 574.000 mortos pelo Novo Corona Vírus (até o momento em que escrevemos), ocupando o 2º lugar como país mais afetado no mundo. Tudo isso sem que se produzisse, ao menos até agora, um choque social que fizesse balançar as estruturas de manutenção do poder Executivo, principal responsável pelas políticas públicas de saúde no país. As razões dessa tragédia não serão compreendidas sem que abordemos a influência do fator religioso na produção desses resultados.

Dessa forma, esta pesquisa acadêmica, bem como, provavelmente, todas do ano de 2020, foram sensivelmente afetadas por essa conjuntura incontornável. Levantar aspectos que digam respeito diretamente a esse contexto, tornou-se uma oportunidade de oferecer maior relevância e singularidade a esta comunicação.

Simultaneamente, por tradição da Universidade em que se desenvolve esta pesquisa, a Universidade Estadual da Bahia (UNEB), a gênese desse novo ângulo também foi mais enriquecida pelo estímulo da perspectiva decolonial, em que elementos populares insurgentes de nosso contexto latino-americano, contrapostos ao que se apresenta como hegemônico pelo discurso político corrente, asseguraram eixo reflexivo. A chance de emergir um novo ângulo, diferente das produções eurocentradas, portanto, aumentou por mérito do que peço licença para chamar de “perfil UNEB” de pesquisas. Com persistência e espírito de discernimento – mas sem descartar contribuições imprescindíveis de

estudiosos de todas as origens e campos –, realizou-se ampla busca de referenciais do Sul global, especialmente da América-Latina e Brasil, numa abordagem que fizesse surgir conteúdos marcados por aspectos, se não inéditos, próprios de nossa cultura e efetivamente consistentes aos olhos da academia. Embarcaram, entre outros, conosco: Juan Carlos Scannone (*racionalidade sapiencial*); Manfredo Oliveira, Enrique Dussel e Michael Lowy (*religião urbana, pluralista e libertadora*); João Batista Libânio (*religião no séc. XXI*); Hannah Arendt e Vanessa Sievers de Almeida (*educação e amor mundi*); Edith Stein e Maria Aparecida Sberga (*formação*); além de Emanuel Levinas e Clodovis Boff (*religiosidade e sentido*). Com acesso a vários pensadores e diversas produções acadêmicas, este escriba julga ter assimilado as balizas e provocações da UNEB, em especial de Prof. Dr. Luciano Santos, orientador deste trabalho, a quem, perenemente, apresentamos nossos agradecimentos pelas riquezas, amplitudes e profundidades descobertas numa fecunda caminhada sapiencial.

### **1.1. O chamado à pesquisa**

Tudo nesse percurso acadêmico começou a partir do “chamado” que impulsiona este escriba: o “fenômeno religioso”. Implica-se aqui uma força de experiência de formação pessoal<sup>1</sup> que se pretende observar na prática educativa de docentes da escola contemporânea e seus impactos nas aprendizagens discentes.

---

<sup>1</sup> Descrição feita no Memorial para o Mestrado.

Esta expressão, “fenômeno religioso”, de tom mais acadêmico, tenta apontar para o que o senso comum entende por *religião, fé, religiosidade, espiritualidade*, na contemporaneidade. No entanto, são conceitos que se implicam mutuamente, como num “microcosmos” por isso podem suscitar alguma confusão<sup>2</sup>. Em todo caso, aqui o leitor já tem um primeiro afunilamento do que decidimos que será academicamente tratado: a relação entre religiosidade e docência na escola contemporânea e seus potenciais desdobramentos na iniciação dos recém-chegados (crianças, adolescentes e jovens) ao mundo. E não a qualquer mundo, mas a um “mundo comum”<sup>3</sup>.

Mas isso não é suficiente. Como dissemos, ainda falta o “ângulo”, o “problema” a ser desdobrado, a pergunta a ser “respondida”. Mais adiante detalharemos. Precisamos, antes, garantir a comunicação dos aspectos que justificam o acesso desta pesquisa a uma certificação *stricto sensu* em educação e contemporaneidade. Se, por um lado, é o “chamado” da religião que nos move, por outro é sua confluência com o sentido da educação que materializa essa busca.

De fato, iniciamos o projeto desta pesquisa provocados por reflexões de uma pensadora europeia, radicada nos EUA, Hannah Arendt. Dela, mas com ajuda

---

<sup>2</sup> Cf. Libânio, 2002, p. 87-88.

<sup>3</sup> Aqui abraçamos as reflexões de Arendt quando insiste em afirmar a educação como um processo de superação do estranhamento das crianças em relação ao mundo. Para ela, a escola cumpre um papel especial ao introduzir esses “forasteiros”, nascidos em um mundo já existente, mas que não o conhecem (cf. ARENDT, p. 238), às novas gerações, em especial quando se trata do espaço público. Para ela, só tornando o mundo um lugar familiar, um lar, aos recém-chegados, a escola cumprirá sua responsabilidade de torná-lo comum às diferentes e novas gerações. Estas, por sua vez, que serão capazes de salvar o mundo da estagnação e ruína, dado que daí surgirão “seres humanos determinados a intervir, alterar e criar aquilo que é novo” (Idem, p. 242).

extraordinária de Vanessa Sievers de Almeida<sup>4</sup>, professora da UFBA, aproveitamos sobremaneira intuições sobre o papel da escola, especialmente quando Arendt trata da crise da educação, sua pertinência e sentido no mundo. Várias de suas categorias conceituais como o já anunciado “mundo comum”, a “tradição”, “autoridade” e “natalidade”<sup>5</sup>, se mostraram notadamente confluentes com as intuições deste projeto de pesquisa e os desafios da escola contemporânea, ao juízo deste escriba.

O encantamento que Arendt provoca, por sua notável originalidade acadêmica e pertinência na filosofia política até nossos dias, em específico pela assustadora ressurgência de experiências customizadas de *totalitarismo*, conceito notável de sua obra, foi tentador no sentido de quase alterar significativamente o rumo dessa investigação para a relação entre religião e sociedade sob o ponto de vista não mais da estrutura da cultura, onde se situa epistemologicamente a educação, mas da política<sup>6</sup>. As leituras que fizemos e o avanço na compreensão de novas categorias e relações a elas intrínsecas como, por exemplo, o fundamento teológico do totalitarismo<sup>7</sup>, salvaguardaram nosso eixo original e, ainda mais, ampliaram, através da noção revisada de “crenças”, o potencial de abordagens inscritas no fenômeno religioso, o que não significou exatamente

---

<sup>4</sup> ALMEIDA, V. Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo. São Paulo: Cortez, 2011.

<sup>5</sup> ARENDT, Hannah. A crise da educação, in: Entre o passado e futuro. 3ª Ed. Trad.: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014. Ao que ampliaremos derivações como ética, espiritualidade etc.

<sup>6</sup> Cf. Libânio, 2002, p. 45-46.

<sup>7</sup> “Aqui, nos problemas da realidade concreta, confrontamo-nos com uma das mais antigas perplexidades da filosofia política, que pode permanecer desapercibida somente enquanto uma teologia cristã estável fornecia a estrutura de todos os problemas políticos e filosóficos, mas que, há muito tempo, levou Platão a dizer: ‘Não o homem, mas um deus, deve ser a medida de todas as coisas’” (ARENDT, H. Origens do totalitarismo. Companhia das Letras: São Paulo. 2012, p. 407).

uma boa notícia para este escriba, já em crise pelo tamanho de sua empreitada. A propósito dessas amplitudes, as implicações políticas da relação entre escola e religião ficaram, nesta década, bem mais evidentes no Brasil. Acontecem na esteira de um debate ideológico<sup>8</sup> com pouca razoabilidade, mas de efetivo impacto social e jurídico, como quase tudo no Brasil, desde as catárticas e genericamente denominadas “manifestações de 2013”. Tais implicações entre política e religião tomaram maior força e materialidade em decisões do STF, como a autorização, em 2017, do Ensino Religioso confessional também nas escolas públicas (ao nosso ver um retrocesso) e em movimentos cívico-religiosos de intervenção direta nas escolas (ou, mais especificamente, nas próprias salas de aula) como o contraditório movimento “escola sem partido”, que advoga, na prática, um pensamento único, isto é, uma espécie de postura a-política ou monolítica que assegure suposta neutralidade docente. O que revela, no fundo, sua aversão (não assumida) ao pensamento plural, própria de toda ideologia.

O perigo de trocar a necessária insegurança do pensamento filosófico pela explicação total da ideologia (...) não é tanto o risco de ser iludido por alguma suposição geralmente vulgar e sempre destituída de crítica quanto o de trocar a liberdade inerente da capacidade humana de pensar pela camisa de força da lógica, que pode subjugar o homem

---

<sup>8</sup> “Uma ideologia é bem literalmente o que o seu nome indica: é a lógica de uma ideia. O seu objeto de estudo é a história, à qual a ‘ideia’ é aplicada; o resultado dessa aplicação não é um conjunto de postulados acerca de algo que é, mas a revelação de um processo que está em constante mudança. A ideologia trata o curso dos acontecimentos como se seguisse a mesma ‘lei’ adotada na exposição lógica da sua ‘ideia’ (...). A ideia de uma ideologia não é a essência eterna de Platão, vislumbrada aos olhos da mente, nem o princípio regulador da razão, de Kant, mas passa a ser instrumento de explicação. Para uma ideologia, a história não é vista à luz de uma ideia (o que significaria ver a história sob forma de alguma eternidade ideal, que, por si, está além do movimento histórico), mas como algo que pode ser calculado por ela. O que torna a ‘ideia’ capaz dessa nova função é a sua própria ‘lógica’, que é um movimento decorrente da própria ‘ideia’ e dispensa qualquer fator externo para colocá-la em atividade (...). As ideologias pressupõem sempre que uma ideia é suficiente para explicar tudo no desenvolvimento da premissa, e que nenhuma experiência ensina coisa alguma porque tudo está compreendido nesse coerente processo de dedução lógica” (Idem, p. 624-626)



quase tão violentamente quanto uma força externa (ARENDR, 2012, p. 626).

Notem, portanto, que a escola passa a ser, ao mesmo tempo, um campo e um objeto de batalha sob argumentos ideológicos de diferentes polos. Menos por parte de professores e educadores da educação básica e muito mais por parte de agentes políticos que insuflaram instituições fiscalizadoras, associação de pais e até alunos a confrontos registrados e publicizados na internet.

Nesse ponto, consideramos importante afirmar e distinguir, analiticamente, porque Arendt rejeita radicalmente a ideia de simultaneidade ou convivência entre os domínios da “política” e da “educação”, em nome do que ela denominou “natalidade” (ARENDR, p. 247). Essa é uma compreensão que exige delicadeza de pensamento, sob pena de que, sem isso, caiamos na falácia dos argumentos de viés ideológico do movimento “escola sem partido”, como o superficial “quem educa e dá os valores morais é a família, escola só tem que dar conteúdo, ensinar a matéria”<sup>9</sup>. O que Arendt entende e argumenta é completamente diferente desse tipo de raciocínio dicotômico. Ela está falando de condição humana, não de opção pedagógica ou formativa. Aliás, Arendt nunca tratou

---

<sup>9</sup> Sobre esse fenômeno, o artigo da Profa. Livia A. Fialho Costa na revista da FAEEBA v. 20, n.35, de janeiro-julho de 2011, “*Família, escola e religião. Que conflitos e negociações?*” ilustra com impressionante nitidez a percepção de famílias, notadamente as mais religiosas, sobre a relação entre escola e conhecimento: “Entre os pais assembleanos (fiéis da Assembleia de Deus), por exemplo, impera uma restrição em relação a todas as atividades que envolvam a exposição ou decoração do corpo. Sobre os conteúdos ensinados, eles consideram importantes para o conhecimento prático, exigido na vida cotidiana, capaz de promover certas competências que serão reinvestidas na esfera profissional (...). Reafirma-se o valor da escola como espaço de aprendizagem, apenas. Entretanto, é no interior do templo, nas interações, nas discussões e interpretações da bíblia que se realiza a reflexão, que se constroem **conhecimentos e verdades** (grifo da autora). Os projetos escolares não são assim interiorizados no que diz respeito ao *conteúdo*, porque são negados como *verdades*. A verdade da escola distancia-se assim da ‘verdade’ do templo” (p. 91-92).

sobre teorias pedagógicas, sempre foi respeitosa e indicava especialistas e pedagogos para essa empreitada. O que Arendt propôs, quando escreveu sobre educação, foi refletir a respeito do papel da escola no estranho mundo pós-guerra, sob profunda crise de uma Europa ainda em ruínas. No horizonte de suas reflexões educativas, naquele contexto, está a preocupação com a reorganização de um “mundo comum”, o papel da escola na ajuda às crianças a romperem com os processos de alienação ora instalados e o forjar experiências pedagógicas de pertença para encontrarem seu “lugar no mundo”. Mundo este que só suscitará sentimento de pertença se apresentado aos recém-chegados com responsabilidade e encanto, para além da compreensão de um sistema de produção e consumo que não admite singularidades, apenas adaptação. E é exatamente nesse ponto que entra a contribuição da filósofa.

Os recém-chegados neste mundo ainda são estranhos nele. Por isso “na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele”. **A educação é necessária não apenas para preparar as crianças para a vida e suas necessidades, mas principalmente porque temos que fomentar a possibilidade de sua participação no mundo comum. Se não houvesse essa preocupação, bastaria que as crianças adquirissem as competências para sobreviver e para realizar seus projetos de vida individuais (grifo nosso).** Isso, entretanto, não quer dizer que os objetivos pessoais – como, por exemplo, se preparar para competir no mercado de trabalho – sejam irrelevantes ou devam ser excluídos da educação escolar. A educação como projeto da comunidade, contudo, é necessária para introduzir as novas gerações naquilo que é comum. O mundo exige de nós um esforço educacional para ter continuidade, enquanto os interesses individuais geralmente são imediatos, ou seja, as necessidades vitais sempre são prementes, mas não representam o que temos de mais valioso e especificamente humano (...). Nesse sentido, não educamos as crianças apenas em função do processo vital ou para satisfazer seus

desejos, mas para que futuramente possam fruir e recriar o mundo. Para tanto, primeiramente, sem ainda assumir responsabilidade pelo mundo, precisam conhecê-lo. (ALMEIDA, 2011, p. 27-28).

Para Arendt, a “natalidade” significa a preservação e potencialização dos ineditismos constitutivos em cada indivíduo recém-chegado (criança, adolescente e jovem), no cenário de cada geração, como contribuição para um mundo comum cada vez mais humanizado<sup>10</sup>. Diferente da ambiência de acolhida e aprendizados da família, que são privados, a escola é espaço-tempo de acolhida e aprendizados sobre o mundo público. Oferece às crianças condições que simulam a diversidade encontrada no mundo comum: compreensões, existências, formas de subsistência, comportamentos, culturas, estéticas, valores, conhecimentos e pensamentos produzidos ao longo de milhares de anos pelo gênero humano, oriundos de diferentes lugares e expressos com a coloração específica de cada pessoa, incluindo colegas de escola, também recém-chegados.

Almeida desvenda o raciocínio de Arendt apoiando-se em categorias que atravessaram sua obra, como “*homo faber*”:

Esse mundo dos artefatos é o que nos garante alguma estabilidade (...). A produção de conhecimento é uma atividade construtiva, a qual, de certa forma, integra a construção do mundo pelo *homo faber*, já que os conhecimentos, de modo semelhante aos produtos do fabricar, representam uma base relativamente sólida sobre a qual podemos nos movimentar. **O conhecer, afirma Arendt, está relacionado à capacidade humana de “formular todas as questões respondíveis sobre as quais se funda qualquer civilização” (grifo nosso).**

---

<sup>10</sup> “A fé no fato de os seres humanos serem, em princípio, capazes de constituir um mundo humano permeia a obra de Arendt” (Almeida, 2011, p.229)

Assim, as atividades do fabricar e do conhecer, aparentemente tão diversas, têm algo em comum: ambas são constitutivas para o mundo, naquilo que ele tem de seguro e confiável (ALMEIDA, 2011, p. 171).

E arremata com a “tarefa da educação”:

Esse mundo objetivo, constituído pelo trabalho de nossas mãos e pelos conhecimentos produzidos pelo intelecto, ultrapassa a vida efêmera de cada ser humano e é o único lugar que pode representar um “lar” duradouro para sucessivas gerações. Esse “lar” é apresentado aos que nele chegam como novos – é a tarefa da educação (Idem)

Era-lhe caro, portanto, o sentido público da educação. Isso não se discute. A renovação desse mundo comum, entretanto, só seria mais bem assegurada com a distinção dos domínios da educação e da política, no sentido de preservação da liberdade dos estudantes como pressuposto da capacidade de estes iniciarem algo novo e imprevisível (cf. ALMEIDA, p. 112).

Parece-me que o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa – a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo (...). Tudo destruimos se tentarmos controlar os novos de tal modo que nós, os velhos, possamos ditar sua aparência futura. Exatamente em benefício daquilo que é novo e revolucionário em cada criança é que a educação precisa ser conservadora; ela deve preservar essa novidade e introduzi-la como algo novo em um mundo velho, que, por mais revolucionário que possa ser em suas ações, é sempre, do ponto de vista da geração seguinte, obsoleto e rente à destruição (ARENDR, 2014, p. 242-243).

Em outras palavras, para Arendt cabe aos professores a tarefa de apresentar o mundo aos recém-chegados, encantá-los, suscitar o espírito de pertencimento,

iniciá-los em suas tradições públicas, compreensão de suas linguagens e, finalmente, sua própria renovação. Não lhes cabe, por isso, uma linguagem prescritiva, dizer aos alunos como o mundo teria que funcionar, ou meramente adaptativa, reduzindo o mundo comum à lógica de um mercado de trabalho ou sistema de produção e consumo, sob pena de retirar dos jovens a possibilidade de que eles mesmos, livremente, elaborem sua maneira de assimilação, projeção e atuação na *polis* (o fazer política) no pós-escola. O que refletimos agora, e pretendemos ampliar mais adiante, é uma tarefa docente que nem caia numa linguagem prescritiva, nem muito menos adaptativa, mas elabore uma comunicação fecunda, isto é, que gere vínculos entre o que os alunos trazem e o que eles precisam conhecer, de modo a suscitar novas composições de pensamento, afeto, responsabilidade e comprometimento com a vida do mundo num horizonte de bem comum.

Amar o mundo e se responsabilizar por ele, segundo Almeida, “não é um impulso natural, não é nada óbvio ou dado, mas exige uma escolha baseada num julgamento que é, ele mesmo, livre” (p. 228). E esta é, segundo Arendt (2014) em seu texto mais citado nesse campo, a missão nuclear da educação: ensinar o amor ao mundo.

O que nos diz respeito (...) é a relação entre adultos e crianças em geral, ou (...) nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento. **A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele (grifo nosso)** e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. **A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo**

**e abandoná-las ao seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós (grifo nosso), preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum (p. 247).**

Ensinar conteúdos (apresentar o mundo) é só uma parte do papel da escola, que é mais amplo (responsabilizar-se por ele). Nessa esteira é que a falácia ideológica do pensamento único é superada. Quando compreendida sob a ótica da responsabilização pelo mundo, a missão docente adquire “autoridade”<sup>11</sup> (Cf. ARENDT, 2014, p. 243). Dessa condição de autoridade, o(a) professor(a) move-se entre duas atividades mentais distintas, que se refletem diretamente nas aprendizagens dos estudantes: o “conhecer” e o “pensar”. Conhecer o mundo é pressuposto para estabelecer vínculos de sentido na relação com ele, e esses vínculos se constituem no exercício do pensar.

Sobre isso, Arendt se inspira na Crítica da Razão Pura, de Kant (cf. ARENDT, 1993b, p. 13) quando relata a distinção kantiana entre “razão” e “intelecto”. A razão que pensa e o intelecto que conhece. E ilustra os desdobramentos disso no mesmo famoso ensaio de 1958, sobre a crise da educação, acima citado:

**Não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar; uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera, com muita facilidade, em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado (grifo nosso).** Tudo isso são detalhes particulares, contudo, que na verdade devem ser entregues aos especialistas e pedagogos (ARENDT, 2014, p. 246-247).

---

<sup>11</sup> Autoridade tem a ver com conhecimento, sim, mas desde já, porque se trata de uma categoria importante para nossa investigação, apontamos para aspectos como: o afeto, o encanto, a paixão, a reflexão e a responsabilidade.

Almeida desenvolve com bonita delicadeza essa compreensão do raciocínio de Arendt ao sinalizar, por exemplo, que ela discorda de Kant, quando este afirma que o pensar se ocupa apenas daquilo que está além dos limites do conhecimento. Para Hannah, não é bem assim. A razão pode tratar das questões últimas, mas não se restringe a elas, pois pensar diz respeito a qualquer assunto que se torne causa de reflexão sobre seu sentido. Em síntese, ocorre o seguinte:

Se o pensar não é definido a partir de seu objeto, ele o é por aquilo que procura: o sentido – em contraposição à cognição, que busca o conhecimento (...). O conhecer busca resultados relativamente seguros e verificáveis, tanto no quadro da ciência como também no âmbito do senso comum. O pensar, em oposição a isso, não produz nenhum resultado sólido, mas diz respeito ao sentido que estamos sempre procurando naquilo que nos ocorre. Não é possível nem razoável comprovar a veracidade do sentido. O conhecimento, por sua vez, deve ser verdadeiro, ou seja, sua validade depende da possibilidade de verificá-lo: ou ele é evidente por si mesmo, ou pode ser comprovado (...). Já o pensar não produz resultados definitivos que, uma vez consolidados, possuam uma validade por si só, independentemente da atividade do pensar. **Os “resultados” do pensar só continuarão válidos na medida em que forem repensados (grifo nosso)** (ALMEIDA, 2013, p.167).

Vejam que um aspecto incontornável a ser enfrentado dessa análise é que, se o critério de veracidade é essencial para o conhecer, o pensar não se submete a ele. Borghi, em artigo da revista da FAEEBA, “Deus é quem sabe: transcendência da verdade e educação” (v. 20, n. 35, p. 163) explica um desdobramento importante dessa racionalidade no campo da educação formal:

Na procura de certezas, queremos definir, conferir, possuir; mas isso prejudica a possibilidade do encontro com uma verdade que não se deixa encerrar nas nossas certezas e que permanece sempre inesgotável. **Por isso uma educação que admite a transcendência**

**da verdade será uma educação que ajuda as pessoas a aprender a pensar (grifo nosso).** E hoje sabemos que o pensar humano não leva à certeza, como queria Descartes, mas à capacidade de lidar com as incertezas.

Aqui neste trabalho, e sem que Borghi a nomine explicitamente, aposta-se no saber de base religiosa como potente mediação de abertura do conhecimento não só a verdades verificáveis, localizando cartesianamente ideias claras e distintas num conjunto de perguntas respondíveis, mas faz notar a importância do pensamento que localiza ideias obscuras e indistintas, admitindo reflexão sobre questões sem respostas verificáveis, mesmo quando ainda no campo da ciência, como as descobertas psicanalíticas de Freud<sup>12</sup>, por exemplo. Almeida (2011) é ainda mais didática nesse raciocínio:

Assim, é uma das tarefas fundamentais da escola transmitir conhecimentos que são componentes essenciais da matemática, da física e da história, mas também da filosofia e das artes, entre outras disciplinas. A aquisição ou produção desses conhecimentos, no entanto, exige escolhas que dependem do pensamento e de nosso lugar no mundo, já que não estão contidas no próprio conhecimento nem este nos isenta de interpretar e julgar determinados dados ou fatos e, enfim, buscar compreender de que modo eles nos dizem respeito<sup>13</sup>. A distinção realizada por Arendt entre conhecer e pensar, contudo, nos alerta a não submeter as relações pedagógicas e os conteúdos curriculares à “tirania da verdade” (p. 184).

E conclui:

Dados e leis da natureza e fatos do mundo – sejam eles contingentes ou necessários – podemos conhecer, mas o significado que atribuímos

---

<sup>12</sup> Cf. FREUD, S. O Mal-Estar na civilização. Sigmund Freud; tradução Paulo César de Souza — São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

<sup>13</sup> Os conteúdos ou objetos de conhecimento são heranças do processo civilizatório que interpelam os recém-chegados e lhes implicam no exercício de compreensão, no modo como lhes dizem respeito, exigem interpretação, juízo, posicionamento e, no frígir dos ovos, reconhecer, referencialmente, seu lugar no mundo.



a eles, à nossa existência no mundo e às nossas experiências é de nossa autoria, e nisso reside a liberdade do pensamento. Essa é a principal diferença entre o conhecer e o pensar (p. 185).

Fica posto então que a mais importante distinção entre pensamento e conhecimento, razão e intelecto, implica a distinção entre *sentido* e *verdade*. Sendo que a verdade não pode ser critério de sentido e que, por conseguinte, o critério do pensamento não está submetido ao conhecimento científico.

Isso tudo dito, o leitor nota o caminho inicial tomado pela pesquisa. Para nós, é imprescindível situar tudo o que investigamos no horizonte teleológico da educação: o papel da escola, a distinção entre conhecimento e pensamento, o potencial de transcendência da verdade e do sentido<sup>14</sup>, o mundo comum, entre outros aspectos imprescindíveis.

É dessa maneira que, reposicionando-nos em relação ao saber de base científica – e reconhecendo sua importância –, concentraremos esforços dessa investigação na pergunta sobre como professores constituem e elaboram o saber de base religiosa na escola contemporânea.

## **1.2. O objeto de estudo**

Mas, como se decodifica esse saber de base religiosa? E o fenômeno religioso? Onde entra? Notem que, acima, temos pistas das confluências que

---

<sup>14</sup> Importante deixar claro que para Arendt não existe o *sentido* “a priori”, nem “definitivo”, nem “além mundo”. Há aqui, uma perspectiva potencial desdobrada das considerações fecundas da filósofa.

desembocarão mais adiante. Já apontamos a religiosidade como mediação de abertura ao pensamento e do conhecimento. Outra pista é a compreensão da educação como apresentação do mundo aos recém-chegados, isto é, a transmissão intergeracional do legado humano. Isso inclui a arte, a filosofia, a ciência e, obviamente, a religião. De modo que a categoria “tradição”, também relevante em Arendt, passa a ocupar papel importante neste trabalho, devendo ser compreendida num horizonte comum de legitimação de conhecimentos elaborados pela humanidade, ao longo de milênios. É o caso das *tradições religiosas*, desde a Idade Antiga, forjadas com uma linguagem narrativa e relações simbólicas. Também é o caso ilustrativo da *ciência*, nascida no bojo da Modernidade, cuja mentalidade, forjada no paradigma da eficácia e performance, determina fortemente, muito mais que instituições religiosas, o tipo de legado oferecido na educação escolarizada.

A religiosidade, como acima mencionado, ainda voltará a aparecer como mediação na elaboração de sentidos e significados da vida e da experiência do mundo comum. Essa ideia está, seguramente, dentre as mais importantes desta comunicação. A ela recorreremos ao longo do texto. Ocorre que também importa afirmar como a religiosidade opera na contemporaneidade de forma mais concreta e estável<sup>15</sup>, de modo a revelar como se dão seus movimentos de forma mais explícita, sistemática e capilarizada no espaço público através da *religião*. Quem nos fornece pistas disso são João Batista Libânio, Manfredo Oliveira, Juan Carlos Scannone e Michael Löwy. Mas é com a ajuda de Libânio que estabelecemos os primeiros esclarecimentos entre os diferentes conceitos que

---

<sup>15</sup> Cf. ALMEIDA, 2011, p. 171.

estamos anunciando ao tratar do “saber de base religiosa”: religião, fé, religiosidade e espiritualidade.

João Batista Libânio (2002), apoiado em O. Maduro, ao tratar sobre o entrelaçamento de sociedade e religião:

Religião e sociedade situam-se entre si em três posições. A sociedade exerce com suas estruturas econômicas políticas e culturais enorme influência sobre a religião. Por sua vez, a religião influencia também a sociedade. E além disso, cada uma dessas instâncias conserva um grau de autonomia em relação à outra (p. 45).

Aqui, a análise de Maduro, citada por Libânio, equilibrou, em nossa percepção, as influências mútuas daquilo que sociologicamente se convencionou chamar estruturas e superestruturas. Nessa perspectiva, é comum aos sociólogos de inspiração marxiana descreverem a religião enquanto mecanismo meramente determinado pela infraestrutura econômica. Da mesma maneira, mas em sentido inverso, também descartamos a percepção da religião como num trono soberano, pautando os processos sociais na política, economia e cultura.

Hoje há clareza suficiente para saber como as relações são mútuas, mas não iguais no tempo, no espaço e nas questões. Há momentos, há lugares, há temas em que a religião influencia mais a sociedade. Há outros em que o braço da balança inclina-se para a sociedade. Dito de maneira simplificada, na Idade Média a religião influenciava mais a vida da sociedade do que por ela era influenciada. E na modernidade inverte-se o processo<sup>16</sup> (p. 46).

---

<sup>16</sup> Prof. Luciano Santos pondera que “o caráter fortemente hierárquico, monárquico, da religião na Idade Média sugere que a influência da sociedade feudal sobre ela fosse bastante profunda. A questão é que, em razão dessa própria influência, o papel da religião como elemento de organização social passou a ser preponderante. O que mudou, na passagem para a modernidade, foi o modelo de sociedade, não o peso da influência da sociedade sobre o campo religioso.”

Após esses e outros esclarecimentos proporcionados por Maduro e Libânio, o percurso clareou. Passamos a entender que nossa dissertação precisaria realizar uma análise da influência da sociedade contemporânea sobre a questão religiosa, as consequências disso no interior dessa experiência mesma<sup>17</sup> e; numa segunda e mais intensa etapa, vislumbrar-se-ia algo do movimento inverso, mas com a lupa voltada aos potenciais formativos da religiosidade na ambiência escolar, enquanto mediação na relação entre professores e alunos<sup>18</sup>.

Logo, chegar à descrição desses capítulos não foi algo tão óbvio, ou pelo menos deixou de sê-lo em algum momento do percurso. Mas, para dar vazão a nossas inquietações originais de pesquisa, discernimos em tempo hábil que o aspecto do saber de base religiosa que incide na ambiência escolar não é exatamente a *religião*, por se dar plenamente na vida do mundo público (ainda não característico da escola), nem a *fé*, por ser expressão de uma adesão mais específica a uma narrativa mitológica (muito limitada na instituição escolar, mesmo confessional). O aspecto do fenômeno religioso que se dá com mais força e pertinência na ambiência escolar, é o que se circunscreve ao conceito de *religiosidade*. É a religiosidade que emerge e toma centralidade nesta pesquisa. Sobre esse objeto de investigação, descobrimos diversas facetas, a partir de diferentes pensadores, de Libânio a Levinas, passando por Stein e Sberga, Scannone e Santos<sup>19</sup>. Não é nem a *fé*, nem mesmo a *religião*. Mesmo que, nesta pesquisa, estejamos inseridos na ambiência de uma escola confessional, esses dois aspectos do fenômeno religioso são bem menos relevantes quando postos

---

<sup>17</sup> O capítulo 2 se dedicará basicamente a esse objetivo.

<sup>18</sup> Os capítulos 3, 4 e 5 se dedicarão com ênfase a analisar tais aspectos.

diante do potencial de elaboração pedagógica da *religiosidade*, núcleo de nossa pergunta de pesquisa. Aqui, recorreremos a Libânio basicamente para evidenciar nosso discernimento dela em relação à religião e à fé. Como ele mesmo diz “a inteligência busca entender o real, diante de sua complexidade, recorre à analítica para distinguir suas facetas” (2002, p. 99). Sobre a religião:

**O lado objetivo e social da experiência religiosa leva-nos a falar de religião** (grifo do autor). O ser humano cria ou encontra diante de si comunidades que vivem uma forma religiosa herdada dos antepassados e estruturada socialmente. É a Religião. Corresponde às exigências de objetividade, de sociabilidade, de historicidade do *homo religiosus* (Idem).

Sobre a fé:

Na experiência religiosa, além da alteridade dos ritos, das tradições, **interfere um Absoluto** (grifo do autor), Deus. Se a figura desse Absoluto se apresenta como alguém, uma pessoa, que interpela o ouvinte a uma acolhida de sua mensagem com as exigências existenciais e práticas, **falamos de fé** (grifo do autor) (Ibidem).

Sobre a religiosidade:

Diante do mesmo fenômeno a inteligência se pergunta pela realidade que existe no ser humano que o faz religioso, produtor e consumidor de símbolos religiosos. **É a face subjetiva, existencial, inerente ao ser humano. Fala-se então de religiosidade** (grifo do autor) (Ibidem).

E arremata, tratando do fundamento dessas distinções:

(...) encontra-se na estrutura da pessoa humana, no seu caráter pessoal e social, na sua dimensão existencial e pública, e no Outro que se apresenta como parceiro do diálogo religioso. O ser humano é um *homo religiosus* (religiosidade) que vive socialmente essa dimensão (religião) e responde a uma interpelação do Deus revelador (fé) (Ibidem).

Não seria, portanto, a *religião* (dimensão que tende a ser mais objetiva, que tem a ver com instituições, ritos e doutrinas), nem a *fé* (dimensão que tende a ser mais pessoal, misteriosa, transcendente, que se expressa como resposta a uma palavra de revelação) objetos de nosso estudo. De ambas trataremos sempre que necessário para explicitar os contornos próprios desse microcosmos composto por elementos que se implicam, mas mantêm autonomia. Identificamos, com a ajuda inicial de Libânio (2002), a *religiosidade* como nosso objeto de estudo, que integra uma face subjetiva, antropológica, existencial do humano.

A ela corresponde a necessidade afetiva pessoal de estar ligado com algo distinto de si mesmo. Vem ao encontro de aspiração confusa para estar em simpatia harmônica com todas as coisas. Revela um afã de penetrar todos os segredos. Traduz um desejo de comunicar-se com as forças sensíveis, presentes e atuantes no universo. Casa-se com a inclinação para o mistério. Prolonga uma afetividade sem um objeto preciso, satisfaz-se com vagas efusões, busca sensações e emoções que lhe dão a ilusão do amor universal. A religiosidade bate bem com uma comunhão panteísta sem precisar de doutrinas exatas. A religiosidade não se vincula necessariamente a uma religião e, quando o faz, assume da religião os elementos que a satisfazem e não enquanto são tradição e comunidade (p. 90).

A ideia de trabalhar com uma definição mais precisa do nosso objeto de estudo foi um ganho. Não obstante, essa última descrição mais difusa, pouco objetiva do que tratamos quando dizemos “religiosidade” abriu flancos importantes que terão que ser preenchidos. Aspectos da metodologia, mais atrelados à observação de fenômenos vinculados à face objetiva, ritualística, orante e doutrinária da religião, ou aqueles aspectos mais pessoais desdobrados da adesão confessional de fé numa revelação, foram, no entanto, repensados e

demarcaram melhor o que não seria pertinente para nossa pesquisa. Desde que estes contornos conceituais foram aqui assegurados, assumimos que, provavelmente, religião e fé só somariam informações conexas à pesquisa, no contexto das práticas docentes, em momentos pontuais, fora de aula, espaço-tempo em que se dá de forma privilegiada a relação formativa e de ensino-aprendizagem, e é o que nos interessa objetivamente. A pergunta fecunda da pesquisa passou a ser: como a religiosidade se torna mediação de ensino dos docentes e de aprendizagem dos alunos? Ou, de outro modo, como o professor opera elementos derivados da dimensão da religiosidade para estabelecer aprendizagens significativas na vida do estudante que potencializem sua experiência de acolhimento, envolvimento, compreensão e responsabilização sobre o mundo? Notem, não se trata de conteúdos religiosos enquanto objetos de aprendizagem (próprios do componente curricular de Ensino Religioso), ainda que estes possam servir de referência para elaboração do pensamento reflexivo. Falamos de religiosidade enquanto recorte categórico da dimensão socioemocional<sup>20</sup> consagrada em Lei pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e elemento constitutivo da formação humana integral.

---

<sup>20</sup> “A ‘onda socioemocional’ chega, então, ao Brasil, com peso de lei – tanto na BNCC como na LDB – sem que haja uma delimitação clara do que se pretende com o termo. Na busca por uma definição objetiva e conceitual, percebe-se a dimensão socioemocional como uma pauta ampla de ensino e de aprendizagem, que deve contemplar uma perspectiva de autoconhecimento, relação com outras pessoas, ética e tomada de decisões, vinculadas nas competências e nas habilidades ligadas diretamente às áreas do conhecimento (...). A dimensão socioemocional, portanto, de acordo com a BNCC, precisa estar incorporada ao cotidiano escolar, permeando os ambientes, as relações e os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, o compromisso com o desenvolvimento integral dos estudantes, perpassado pelo conjunto de competências gerais, que abarcam a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes e valores, bem como a valorização do tempo vivido pelos estudantes e seu protagonismo, contribuirá para uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (UNÍÃO MARISTA DO BRASIL. Posicionamento do Brasil Marista sobre educação integral e a dimensão socioemocional [livro eletrônico]. 1. ed. Brasília, DF: UMBRASIL, 2021, p. 10). Surgem, no entanto, grandes questionamentos dos sistemas de ensino, especialmente os de perfil confessional, quanto à admissibilidade do socioemocional enquanto “competência” e “habilidade”. Identificam-se lacunas importantes dessa perspectiva na própria BNCC: “Cabe

Mas a partir do que disse Libânio acima, como distinguimos religiosidade de espiritualidade? O que se chamou “espiritualidade” acima não teria o mesmo significado de “religiosidade”? Antes de responder ao questionamento, vale a pena lembrar que todas as categorizações desta seção revelam zonas de intercessão umas com as outras. Portanto, aqui pedimos licença e, com muito cuidado, respeitosamente, propomos uma pequena inflexão no que Libânio (2002) expressa por “religiosidade”. Como dissemos, a descrição acima foi pouco objetiva e difusa o bastante para dificultar uma abordagem mais consequente com o trabalho de campo que projetamos, na ambiência escolar e com as interfaces de ensino-aprendizagem próprias de sala de aula. Nesse sentido, os textos e interlocuções com Prof. Luciano Santos foram chave para a abordagem que ora propomos. Nosso posicionamento é tratar a religiosidade numa perspectiva mais assumidamente judeu-cristã, menos panteísta e esfumaçada. Enquanto mediação formadora, que mais adiante ampliaremos e aprofundaremos, a religiosidade se manifesta a partir de quatro eixos hermenêuticos: a espiritualidade, a ética, a autoridade e a tradição. Os contornos conceituais difusos que Libânio dá à *religiosidade* serão manifestos nesta comunicação enquanto “espiritualidade”.

---

considerar que, estranhamente, esse termo em si só é citado na Base uma única vez, sem que de fato se tenha uma definição dele” (Idem, p. 9). Assim, tende a se consolidar – ao menos em parte dos sistemas de ensino de perfil mais humanista – o tratamento do socioemocional enquanto dimensão, não “competência” ou “habilidade”: “Tais ações requerem o desenvolvimento da dimensão socioemocional, pois exigem a construção de sentidos pessoais, nas interações escolares. Logo, a dimensão socioemocional é um elemento constitutivo das competências e não se apresenta como uma nova categoria. Cabe, assim, considerar que somente há sentido em olhar para a dimensão socioemocional, quando se considera a pessoa integralmente, como sujeito que pensa, sente, deseja, indigna-se, imagina, cria e relaciona-se. Ao trabalhar pedagogicamente essa dimensão com o estudante, deve-se considerar o conteúdo da sua aprendizagem, ou seja, aquilo que ele toma para si e internaliza, e como essa aprendizagem potencializa o seu desenvolvimento, contribuindo para a constituição da sua individualidade” (Idem, p. 14).



De forma que o que acabamos de delimitar com Libânio e agora ampliamos com Giovanetti (2015) é, melhor dito, a “espiritualidade contemporânea”:

Valores externos não têm mais o poder de nos guiar, por isso temos que fundar os próprios valores. É a Sociedade da Imanência. Hoje o fenômeno religioso tem como polo mais importante o indivíduo, isto é, não é o conteúdo que vai mobilizar o militante religioso, mas o seu desejo, as suas sensações. A religião terá o seu lugar no campo da satisfação das necessidades subjetivas do indivíduo, daí todo o surgimento e a propagação dos grupos carismáticos. A vivência da religião crescerá muito mais num apelo individual do que por meio do apelo social ou do engajamento social. Desse modo, o indivíduo passa a ser o centro do fenômeno religioso. A religião está aí, então, para aplacar as frustrações que a sociedade atual me impõe. É o predomínio da religião vivida sobre a religião institucional (...). Hoje, as pessoas buscam explicitar sua relação com o transcendente em crenças que não derivam da Igreja, mas de convicções pessoais (...). A religião aparecerá agora como espaço de articulação do sentido de vida (p. 104-105).

É referência importante para apreciação mais pertinente possível à visão que aqui especulamos junto ao leitor. Aqui, a observação da face mais difusa da religiosidade será por nós nominada como “espiritualidade”, vinculada a demandas imanentes da cultura contemporânea, customizadas às circunstâncias e personalidades próprias de cada subjetividade. Esses são os contornos que Giovanetti (2015) nos ajuda a delinear. Com isso, já traçamos algumas diferenças em relação ao nosso conceito central de religiosidade.

Seguimos no intuito de explorar outros conceitos peculiarmente importantes desta comunicação com duas intencionalidades básicas: dar centralidade ao objeto de estudo desta comunicação – a religiosidade – e, ao mesmo tempo,

distingui-lo mais nitidamente de outros desse mesmo microcosmos. Mais que isso, é importante a demarcação da religiosidade na vida das pessoas e sua relação com as dimensões da fé, da religião ou da espiritualidade, isto é, num horizonte de relação cotidiana com o mundo da vida, sob pena da discussão se reduzir à mera teoria epistemológica. Libânio é extraordinário na aproximação dessas distinções, de forma que seguiremos na esteira dele.

#### a) Religião e religiosidade

As religiões ocupam o espaço social público. Através de seus ritos, mitos, doutrinas, celebrações, tradições, respondem a desejos, anseios, angústias e esperanças de pessoas das mais diversas origens em suas vidas cotidianas. Para Libânio (2002), “a religiosidade é a pergunta. A religião é a resposta” (p. 100). Como afirmamos mais de uma vez ao longo deste trabalho, a religiosidade é uma dimensão antropológica, estrutural do ser humano. Pede e provoca religiões. Aliás, sobre o aspecto do diverso, embora estrutural, a religiosidade “assume o colorido conjuntural das épocas e dos lugares” (p. 101).

Mas não há garantia de que as religiões concretas se harmonizem com a religiosidade de determinado momento cultural. As religiões nascem e morrem. A religiosidade estrutural permanece, modificando-se conjunturalmente. Até então não se conseguiu provar que a religiosidade fosse puramente conjuntural e pudesse um dia desaparecer totalmente, como certas teorias da secularização pensaram. Os fatos têm desmentido tal hipótese (Idem).

Aqui, para efeito de análise, optamos por apontar como “espiritualidade” derivações de uma face da religiosidade que se dá contemporaneamente – que faz a pergunta, mas também dá a resposta (ainda que reduzidas ao imanente),

independente das tradições institucionalizadas, – com as características que já detalhamos acima.

#### b) Fé e religiosidade

Fé e religiosidade mantêm relações importantes. A fé interpreta a religiosidade à luz da Palavra de Deus (Revelação) e oferece-lhe um sentido, evitando que ela se perca na confusão de expressões do momento. A religiosidade, por sua vez, busca contentamento com sinais religiosos. Nesse sentido, a fé lembra à religiosidade sua verdadeira natureza, isto é, tender para Deus em quem consegue encontrar sua plenitude.

Outro aspecto: enquanto a religiosidade tende a buscar mais estética (fruição e beleza da natureza), a fé se alinha mais à ética. A fé também induz desejos por beleza, gozo e felicidade, mas o faz sem prescindir de apontar ambiguidades nas relações humanas e sociais. A religiosidade se move mais por si. A fé se move pelo Outro e por outros que concebe como “irmãos e irmãs”. A partir do Outro, critica o “si”. Há uma expressão de *angústia religiosa* que demarca as diferenças entre religiosidade e fé. Enquanto a religiosidade tende ao encantamento e sentimento de gratidão, a fé, por outro lado, tende a dar agudez crítica às contradições da realidade, especialmente, às forjadas pelas relações humanas.

A religiosidade adapta-se facilmente à realidade presente, abelhandando-se o néctar gostoso. A fé grita profeticamente contra o horror de uma realidade de injustiça. A religiosidade gosta dos ambientes bonitos, perfumados, agradáveis. A fé sente o cheiro acre do pobre com anseios de libertação. A religiosidade para no sujeito. A fé move-se pelo ímpeto questionador da Palavra revelada (Libânio, p. 104-105).

Por fim, se é verdade que a religiosidade humana revela algo de incompletude e carência humana, também é verdade que a fé cristã traz um sentido e satisfação. Isso vale, aliás, para a fé cristã e para qualquer outra fé: quanto melhor souberem comunicar a religiosidade humana, mais serão críveis e significativas. “A fé necessita ter sentido na experiência humana em sintonia com a dimensão da religiosidade” (p. 105).

Cabe aqui registrar como essa perspectiva de religiosidade trabalhada por Libânio ganha outras conotações quando comentadas por Emanuel Levinas. Muda-se o eixo. O que Libânio chama de *fé* (a sensibilidade ética), é o que se expressa em Levinas com enorme riqueza filosófica ao conceito amplo de *religião*. Santos (Cf. SANTOS, 2007, p. 227-228) nos ajuda a entender e distinguir as nuances levinasianas, levando em consideração a visceral pertença judaica do filósofo lituano, destacando os pressupostos fundantes sobre o que ele chama religião (mas por nós analisado como *religiosidade*). Em primeiro lugar, em contraste com a tradição greco-cristã, a afirmação de que seria impossível uma abordagem direta do Divino, o trato com ou a experiência do Divino. “Levinas parte precisamente da impossibilidade de estabelecer-se qualquer relação imediata com Deus, de abordá-lo, quer como objeto de visão ou de experiência, quer como interlocutor” (SANTOS, 2007, p. 227). Na esteira de Luciano Santos, concordamos que esse pressuposto não significa que o filósofo judeu tratou como impossível pensar a questão de Deus, mas por assumir outro lugar de sentido “a partir do qual – e unicamente a partir do qual, a seu ver – tornar-se-ia possível pensar Deus sem objetivá-lo, até o

esvaziamento de sua divindade mesma. Este outro lugar de sentido é a ética<sup>21</sup>” (Idem, p. 228). Em segundo lugar, como desdobramento do primeiro pressuposto, para Levinas “religião diz a relação face-a-face com o Outro, o recebimento do Outro antes e para além de qualquer laço prévio, visão ou querer que me vincule a ele” (Ibidem).

Para confluir com nossa pesquisa, sempre nos inspirando no recorte que Luciano Santos faz, poderíamos dizer que: assim como pensar *religião* e *ética* em Levinas “não é pensar uma dimensão após outra” (Ibidem), a religiosidade enquanto “inquietação difusa e busca de contentamento com sinais religiosos” (LIBÂNIO, 2002) é organizada e determinada eticamente pelo rompimento com a indiferença, reconhecimento da alteridade de outrem e a responsabilização de uma “relação sem relação” que se consuma como justiça (Cf. SANTOS, 2007). “O sentido do Divino se abre como epifania ética” (Idem, p. 228)<sup>22</sup>. Mas chama atenção sobre a delicadeza do pensamento levinasiano:

---

<sup>21</sup> Santos apresenta outra face da religiosidade que aprofundaremos nesta pesquisa: “a ética é a única dimensão da existência na qual o homem se encontra impossibilitado, por princípio, de exercer-se como poder. Na dimensão ética, tal como Levinas a entende, o homem não se encontra propriamente *diante* de Deus, como se acha diante dos entes intramundanos e, portanto, não tem como apropriar-se de seu sentido, do modo como se apropria do sentido das coisas, seja como objetos da percepção, seja como objetos de uso (...). Mas é dessa transcendência mesma, a salvo de qualquer visada, contato ou locução, que advém o novo sentido do Divino – o sentido do Divino sempre Novo – enquanto aquele que cria o homem, separado e livre (a-teu), *para ordená-lo a outro homem*. O vestígio de Deus não é um fulgor, mas uma ordem. Deus faz sentido no mandamento ético que me envia a outro homem; Ele se comunica em se retraindo, para que o Outro se faça ouvir, e seja acolhido, como Outro. O sentido do Divino se abre como epifania ética (Santos, 2007, p. 228).

<sup>22</sup> “Levinas chama *desejo* a essa resposta ética suscitada pela epifania do infinito em outrem. Mas (...), desejo aqui não significa carência ou aspiração à satisfação, como no senso comum, no qual o desejável conta na medida em que preenche alguma falta em quem deseja. O desejo do infinito – desejo meta-físico –, que me impele ao Outro, é desejo em um ser já satisfeito, vivendo para si, emancipado de qualquer participação ou vínculo ontológico – *eu*, em suma –, que se deixa atrair pela única coisa que absolutamente não tem como tirar de ou produzir por si mesmo: a própria alteridade do Outro. Desejo desmedido, desejo como desmedida de uma aspiração que nada pode aplacar – fome do infinito. Consagração à “maravilha da exterioridade”, o desejo é a consumação do despertar” (Santos, Tese, p. 232).

É importante ressaltar que a consagração à exterioridade de outrem não tem, em Levinas, qualquer laivo místico (...). Em sua relação ética com outrem, o eu, embora reinstalado, permanece integralmente eu, falando e respondendo por si, e sua racionalidade, mesmo não recebendo de si mesma a fonte do sentido, não somente não se desfaz em irracionalidade, como chega a atingir sua estatura maior (Ibidem, p. 232-233).

Em suma, as distinções e relações dos conceitos mais fecundos do saber de base religiosa com os quais temos trabalhado até aqui (religiosidade, espiritualidade, religião e fé) estão postos. Libânio os apresenta, explica e relaciona, enquanto Levinas muda o lugar de sentido, amplia e os consolida como pressupostos que consideramos determinantes para nossa investigação, que supera e dá contornos mais consequentes à ideia refletida desta pesquisa: a religiosidade como mediação formadora, que resgata fontes geradoras de inteligibilidade, sentido e significado que estão fora do campo de forças da razão instrumental (cf. SANTOS, 2013, p. 207) e que se revelam importantes nos processos de formação praticados na escola contemporânea, a saber: a espiritualidade, a ética, a autoridade e a tradição.

Em seguida, vamos voltar a concentrar o texto sobre o aspecto mais socioinstitucional e consequente ao mundo público do fator religioso: a religião. Espaço em que o dinamismo da religiosidade se expressa com maior intensidade e impacto nas relações sociais, refletindo também no mundo da educação. Como dito no início deste capítulo, continuará importante nossa atitude de compreensão num horizonte de reconciliação com o mundo comum em sua interface religiosa.

### 1.3. O problema, a pergunta e objetivos da pesquisa

Aqui entramos num terreno mais firme, que traz aspectos que não podemos deixar despercebidos. Nos orientamos pelas seguintes perguntas: como a religiosidade é percebida no cotidiano de uma escola? Quais os processos de legitimação que se dão para que a religiosidade se torne uma mediação de ensino-aprendizagem pertinente nas práticas educativas? Como se dá, numa escola confessional, a confluência do tripé pedagógico (currículo, didática e avaliação), quanto à perspectiva da religiosidade subjacente aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP's)? Esta pergunta é notavelmente aguda pois, quando religiosidade é uma dimensão fundante no PPP de determinada escola, ela precisa habitar o núcleo das relações de ensino-aprendizagem cotidianas da comunidade educativa, o que, na educação formal, se situa privilegiadamente no chão da sala de aula e nas inter-relações ali pactuadas. Se a religiosidade é operada em sala de aula como um “anexo” ou “*plus*”, estabelece-se não seu caráter fundante, mas basicamente sua função ilustrativa ou, melhor, decorativa. Isto significa que enquanto dimensão humana, a religiosidade, prevista pelo PPP no *currículo*, não teria implicações reais, ou ao menos sistêmicas, nem nas estratégias da *didática* cotidiana nem, muito menos, na *avaliação*, com atenção processual aos indicadores básicos do aluno na percepção compreensiva da vida e compromisso com o mundo a partir dessa dimensão. Aqui, vale chamar atenção: não se trata de cobrar conteúdos de viés religioso em provas trimestrais para dar nota em boletim. Como já alertamos, para isso já existe a disciplina de Ensino Religioso. Trata-se de se estabelecer, sob a perspectiva desta humanidade atravessada pelo *religioso*, uma conexão do professor com seus alunos, bem como de todos os saberes e conteúdos trabalhados (em biologia,

química, física, matemática, história, geografia etc.) e seus sentidos para a vida do estudante, num horizonte de favorecimento da experiência de pertença ao mundo e de responsabilidade compartilhada sobre nosso único lar e “casa comum”<sup>23</sup>.

Mas, o leitor pode indagar: essa já não seria a virtude de qualquer escola contemporânea, de qualquer professor, em qualquer tempo? Pois bem, essa é uma questão inescapável. De saída, podemos afirmar que a maioria das escolas contemporâneas prevê e propaga o que se consensou chamar “formação integral” contemplando, inclusive, o que o senso comum chama de “espiritualidade”, mas o fato é que, em função de uma série de pressões externas e internas às escolas, o compromisso com a “formação integral” tem sido atropelado ou se confundido com a noção de carga horária integral do aluno na escola, o dia todo. Vetores que confluem para projeção de uma “escola de resultados” são predominantes no mercado das escolas, públicas ou privadas, por bônus governamentais ou maior procura por matrículas, respectivamente. Isto significa que, por pragmatismo, o que predomina nos esforços pedagógicos das escolas brasileiras do séc. XXI é o objetivo de serem reconhecidas por seus resultados. Em muitas delas, lembra Almeida (Cf. 2011), especialmente no período do Ensino Médio, passa-se ao largo de perguntas fundamentais sobre *quem* é o professor, mas interessa-se sobre *o que* ele é capaz de ensinar com excelência acadêmica e efetiva produção de resultados em avaliações de larga

---

<sup>23</sup> A expressão “Casa Comum” é aqui utilizada com sentidos idênticos aos descritos no texto do Papa Francisco na encíclica *Laudato Si'* (em português: 'Louvado sejas'; subtítulo: "sobre o cuidado da casa comum"), na qual o pontífice critica a cultura consumista, o desenvolvimento irresponsável e faz um apelo à mudança pessoal e à unificação global para combater a degradação ambiental e as alterações climáticas. A encíclica do Papa Francisco faz menção ao cântico de São Francisco de Assis em virtude de fazer uma analogia do planeta Terra como sendo nossa casa comum, que pode ser comparada ora a uma irmã, com quem partilhamos nossa vida, ora a uma mãe, que acolhe os filhos.



escala. Paradoxalmente, é justo isso que faz a educação perder dramaticamente sua potência e sentido. É o que Vanessa Sieveres de Almeida aborda, de forma pouco otimista:

A escola passa por tempos sombrios, não apenas porque os resultados do Pisa<sup>24</sup> colocam o Brasil numa das últimas posições entre os países avaliados, mas porque as pessoas envolvidas na educação tornam-se cada vez mais supérfluas. Pouco interessa *quem* é o professor e sua relação com o mundo, se pelo menos ele souber aplicar os métodos prescritos ou se seus alunos obtiverem os conhecimentos necessários para os provões, vestibulares e outras avaliações de larga escala. Quanto aos alunos sabemos *o que* eles são: ricos ou pobres, negros ou brancos, onde moram e os conhecimentos que possuem ou não, mas, muitas vezes, ninguém sabe *quem* são os alunos, já que as condições de trabalho e o modo de funcionamento da escola fazem com que o professor nem sequer saiba o nome deles. **Numa educação anônima não há pessoas que se revelam, nem experiências sobre as quais possamos pensar e nas quais possamos encontrar algum tipo de sentido para a educação (grifo nosso)** (ALMEIDA, 2011, p. 225).

Para nos ajudar a ampliar a compreensão dos questionamentos que nos movem, recorreremos ao artigo “O pensamento fecundo: elementos para uma racionalidade transmoderna”, de Prof. Luciano Santos. Para ele, os pressupostos internos da racionalidade que caracterizam a escola contemporânea remontam ao pensamento moderno. São eles: objetividade, eficácia, produtividade, conforto, planificação, equanimidade (Cf. SANTOS, 2013, p. 206). Para Santos, caberia a pergunta se esses pressupostos implicam

---

<sup>24</sup> Pisa é o *Programme for International Student Assessment*, principal programa internacional de avaliação educacional organizado pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico). São escrutinados estudantes de quinze anos de idade para obtenção de indicadores relativos aos sistemas educacionais dos países participantes.

num horizonte de “progresso” que valha a pena ser perpetuado pelas novas gerações nas sociedades contemporâneas:

Tendo em vista os graves desarranjos sociais e ambientais decorrentes da expansão planetária da civilização moderna, importa ainda questionar se o próprio ideal de progresso é não somente viável (ou “sustentável”), mas apropriado para corresponder às mais exigentes aspirações humanas de sentido e convivência. Noutras palavras, o que está em jogo é a suposta equivalência de progresso e crescimento, ou modernização e humanização (Idem, p. 207).

Luciano Santos nos ajuda a demarcar que se trata de uma discussão que toca o assunto das revisões paradigmáticas, que é relevante como horizonte de consecução de nossa pesquisa, mas que não nos propusemos, como tarefa, responder aqui. Nosso problema é vinculado, mas específico: a religiosidade cumpre um papel de mediação capaz de deslocar o pensamento para fora dos pressupostos modernos e forjar um novo tipo de educação? Em outras palavras, a religiosidade é capaz de ajudar os sistemas de ensino a não serem simplesmente submissos à lógica de mercado? Se sim, como a religiosidade acontece como mediação formativa e de ensino-aprendizagem, sem cair na lógica funcionalista de práticas educativas com foco restrito em resultados?

Só por exemplificação, nesse período de pesquisa, tivemos notícias inicialmente animadoras de escolas que introduziram aulas de “meditação” em seus horários semanais, mas logo causaram frustrações neste escriba, seja porque eram vinculadas a uma pretensa terapia de controle emocional “para a hora da prova”, seja porque eram cosméticos pedagógicos, sem vinculação nítida com aprendizagens de sala de aula, pois restritas a “acalmar as crianças”. Na escola

contemporânea, é muito comum associar religiosidade e questões afins a certos silenciamentos ou reduzi-la a propósitos meramente utilitários.

Enquanto objetivo geral, portanto, pretendemos analisar de que modo a religiosidade influencia pertinentemente a educação formal numa escola confessional do século XXI, sob o ponto de vista do professor e daquilo que se revela em suas práticas educativas, de forma que se possa fecundar novas interpelações à escola contemporânea sobre sua tarefa de suscitar experiências de *pertença responsável* ao mundo nos discentes.

Para dar suporte a esse objetivo mais amplo, elencamos alguns objetivos específicos:

- Apresentar o debate a respeito da presença e do papel da religião no contexto sociocultural contemporâneo, urbano e plural, como apontado por Manfredo Oliveira, João Batista Libânio e Michael Löwy, frente às diferentes perspectivas herdadas da modernidade e às releituras pós-modernas.
- Contrastar a racionalidade técnico-científica, que fundamenta a instituição escolar moderna, com uma *racionalidade sapiencial*, derivada da religiosidade e que abriga eixos sapienciais de sentido renegados pela razão moderna, como a *Tradição*, a *Autoridade*, a *Espiritualidade* e a *Ética*.
- Compreender os processos de legitimação do saber de base religiosa e sua relação com o sentido da educação numa era de desagregação

civilizatória, a partir das contribuições teóricas de Hannah Arendt, Jean-François Lyotard, Juan Carlos Scannone e outros pensadores.

- Mapear os eixos sapienciais de sentido exercidos na ambiência da educação formal, especialmente no tripé pedagógico (currículo, didática e avaliação), que revele interpelações, confluências e releituras do docente sobre a religiosidade na formação do aluno e nas práticas educativas vivenciadas entre docentes e estudantes do 3º Ano do Ensino Médio.
- Potencializar intervenções da escola como agência de formação de sentidos e de modos de ser e estar no mundo, entre docentes e discentes, numa perspectiva de induzir Projetos de Vida fecundados pelo que Jorge Larrosa Bondía chamou de “saber de experiência” que enseje, ademais, um projeto civilizatório crítico, reflexivo e criativo.

#### **1.4. A escolha da escola para pesquisa de campo**

A realização desta pesquisa se dará numa escola particular, confessional cristã católica, que atende crianças, adolescentes e jovens da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Fundada em 2003 e ampliada em 2007, esta escola funciona nos turnos da manhã e da tarde e fica localizada na orla de Salvador, bairro Pituaçu, próximo à praia de Patamares: trata-se do Colégio Marista Patamares. Em 2020, iniciou o ano letivo com mais de 2.000 estudantes matriculados e ao redor de 340 colaboradores, sendo 140 professores. Desde sua fundação, atende a um público de classe média alta ao mesmo tempo que, pela lei da filantropia, administra 1 matrícula gratuita para cada 5 pagantes. Em termos quantitativos, isso implica o significativo número de 400 alunos bolsistas

no Colégio. Esse dado tem relação direta com o perfil religioso da escola e como ela é percebida, por isso, é importante levá-lo em conta. Muitas famílias vinculadas ao colégio são compostas por pais ex-alunos da unidade que existia no bairro do Canela, até 2008. Esse grupo comumente sustenta sua opção de matrícula na busca pela confluência entre a “tradição” do colégio e de sua própria “identidade familiar”. Para além desse grupo de pais, também é relativamente comum justificarem a matrícula dos filhos por aquilo que eles genericamente chamam “formação em valores”, característica muito próxima ao verbalizado no reconhecimento deste colégio como espaço de referência em “formação religiosa”. Outro dado relevante, tanto quanto os demais, é o reconhecimento do colégio com “ensino forte”, isto é, apto a fazer estudantes passarem em vestibulares difíceis e concorridos<sup>25</sup>. O Colégio Marista Patamares é administrado por Irmãos Religiosos vinculados ao Instituto Marista, de origem francesa (1789), que realiza missões educativas em mais de 80 países, nos cinco continentes. Os “Irmãos”, como são chamados, são celibatários, vivem em pequenas comunidades, geralmente próximas às escolas que administram sob o modelo de governança corporativa. O colégio de Salvador compõe uma rede de 29 escolas de perfil filantrópico e confessional organizadas sob a gestão da Província Marista Brasil Centro-Norte (PMBCN), presente em 16 estados e no Distrito Federal. No Brasil, além da PMBCN ainda estão presentes a Província Marista Brasil Centro-Sul e a Província Sul-Amazônia. Em 2020, o diretor do Colégio Marista Patamares é Ir. Carlos Henrique da Silva, homem preto, mineiro da cidade de São Vicente, pedagogo e bacharel em direito.

---

<sup>25</sup> Dados levantados em Processo de Captação de Estudantes, através de questionário.

Há, de partida, fortes razões pela opção desta escola como nosso campo de pesquisa. Além do acesso privilegiado que este pesquisador tem aos espaços e pessoas, por ser colaborador dessa instituição, o estudo da religiosidade exercida no ambiente confessional é muito mais simples e evidente, dado que seu aspecto objetivo, a religião, ali é institucionalizado e estimulado. Dessa maneira, suscita diversas formas de emergência e movimentação dessa dimensão subjetiva, especialmente entre estudantes e professores. Diferentemente do receio encontrado no cotidiano de escolas públicas dos grandes centros, em que gestores e educadores são efetivamente influenciados pelas bases da laicidade, a qual, em que pese a nova compreensão do Supremo Tribunal Federal (STF) sobre o componente curricular Ensino Religioso<sup>26</sup>, desestimula o exercício religioso (e expressões manifestas de religiosidade) em ambientes administrados pelo poder público.

A escolha desta escola também se deve à proposta pedagógica ali executada, que publica, em seu documento de referência, seus princípios alicerçados em bases cristãs, no sentido de ser explícito o estímulo à formação integral dos estudantes, levando em consideração a importância da dimensão religiosa<sup>27</sup>. Há,

---

<sup>26</sup> Cf. <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=357099>

<sup>27</sup> UMBRASIL, 2010, p. 15-16: Pautado pelo fundamento confessional da educação marista e considerando os novos apelos oriundos dos contextos contemporâneos, o Projeto Educativo do Brasil Marista orienta-se pelos seguintes princípios:

1. Educação de qualidade como direito fundamental.
2. Ética cristã e busca do sentido da vida.
3. Solidariedade na perspectiva da alteridade e da cultura da paz.
4. Educação integral e a construção das subjetividades.
5. Infâncias, adolescências, juventudes e vida adulta: um compromisso com as subjetividades e culturas.
6. Multiculturalidade e processo de significação.
7. Corresponsabilidade dos sujeitos da educação.
8. Protagonismo infanto-juvenil como forma de posicionamento no mundo.

então, uma fundamentação documental de que se oportunizem experiências pedagógicas vinculantes a essa dimensão: desde o cultivo da interioridade, prática de orações, passando pela formação de grupos de iniciação à religião, até ações sociais protagonizadas pelos jovens, inspiradas em bases religiosas e com incidência sobre políticas públicas.

Em que pese o quadro teoricamente descrito, é possível relatar grandes desafios na operacionalização dessa abertura prevista à religiosidade como mediação formativa, nos processos cotidianos do colégio, em especial onde mais interessa: a sala de aula. Podemos detalhar mais adiante. Primeiro desejaríamos descrever o cerne da questão, aquilo que suscita o núcleo da pergunta da presente pesquisa.

O específico do nosso problema acontece com mais nitidez no contexto das práticas educativas entre professores e alunos, a partir do 6º Ano do Ensino Fundamental e só vai se intensificando até o 3º Ano do Ensino Médio. Trata-se de legitimar a religiosidade – e seus saberes derivados – como confluente com os conteúdos originados do saber científico, que são trabalhados em sala de aula. Estamos falando de tudo que diz respeito ao currículo, didática e avaliação executados em sala. Desde um plano de aula que preveja a compreensão de um conhecimento específico “para além” de sua utilidade, passando por uma didática que leve em conta corpo, afeto, crenças e inteireza do aluno, até atividades avaliativas que aprofundem a percepção do sentido vinculante das

---

9. Cidadania planetária como compromisso ético-político.

10. Processo educativo de qualidade com acesso, inclusão e permanência.

11. Currículo em movimento.

aprendizagens realizadas em relação ao cuidado com o mundo. Em poucas palavras, se a religiosidade não “entra” no currículo, didática e avaliação cotidianas da escola, ela simplesmente vira um anexo, um acessório cosmético às pretensões do projeto educativo para ser comercializado junto às famílias “tradicionais” que a esta imagem se vinculam.

É a partir do lugar de *assessor de missão*<sup>28</sup>, responsável exatamente por fomentar a religiosidade como mediação formadora em toda a comunidade (alunos, funcionários, professores e até famílias) que fala este escriba. Após quase 14 anos nessa função, em diferentes escolas da rede na região Nordeste, é possível identificar obstáculos semelhantes para consecução de maior fluidez na operação do saber de base religiosa como imprescindível, sob o ponto de vista da própria instituição, no cotidiano escolar, em especial quando tratamos das ações que acontecem em sala de aula. Além de fazer o levantamento desses aspectos limitantes, nossa motivação também é compreender as experiências em que a mediação da religiosidade se dá e tem impactos individuais e coletivos, numa tentativa de decodificar e organizar as forças desdobradas dessa formação como um tipo de racionalidade sapiencial, que responda às demandas contemporâneas, para além da razão científica e do paradigma da performance, mesmo quando este se mantenha compreensivamente incontornável.

### **1.5. A base teórico-metodológica: fenomenologia**

Uma nova forma de vinculação religiosa mais autônoma e, seguramente, até mais privatizada, se faz notar neste século. Ao mesmo tempo, há uma incidência

---

<sup>28</sup> Instância responsável pela animação, articulação, gestão e acompanhamento da missão evangelizadora e solidária na ambiência escolar marista.



do discurso religioso no espaço público que tem repercutido destacadamente, como lembramos antes, no campo político, jurídico e até do campo educacional da história recente do Brasil, por interferência direta e, ao mesmo tempo, difusa nas crenças, cosmovisões, princípios éticos e valores morais em voga. Mais adiante, nos dedicaremos à apresentação pormenorizada desse cenário. Aqui é necessário, ante o exposto, apresentar uma abordagem metodológica condizente com os objetivos desta pesquisa que pretende explorar a religiosidade como dimensão subjetiva e, ao mesmo tempo, sua incidência no mundo comum enquanto acontecimento, intersubjetividade, fenômeno materialmente perceptível, inclusive nas relações formais de ensino-aprendizagem. Nesse ponto, Merleau-Ponty se antecipa e nos ajuda ao sinalizar que “a aquisição mais importante da fenomenologia foi sem dúvida ter unido o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção de mundo ou da racionalidade” (1999, p. 18). E amplia: “a racionalidade é exatamente proporcional às experiências nas quais ela se revela” (Idem).

Sob o ponto de vista do comportamento religioso na ambiência pública ou privada, e alguns reflexos desdobrados sobre o campo educativo, as professoras Tânia Regina Dantas e Liège Sitja fazem uma boa síntese no editorial da revista da FAEEBA que trata sobre Educação e Religião:

As estatísticas no Brasil têm mostrado que, ao longo das últimas décadas, não apenas os indivíduos estão se declarando pertencentes a uma religião, como também têm participado de vários grupos religiosos emergentes. **Esse novo tipo de moral, construída no âmbito da intimidade (em que participam do diálogo a família/comunidade na sua relação com terreiros, centros, templos, igrejas), estende-se ao espaço público**

**(escolas/instituições). Essa dupla condição que caracteriza o mundo das crenças – ser expressão da intimidade e construir-se nas relações sociais, revelando-se no âmbito público pela inevitável externalidade do *éthos* dos grupos (grifo nosso)<sup>29</sup> – tem alimentado amplas discussões no campo da educação na medida em que é na prática que professores e estudantes têm se deparado com a questão da convivência com a pluralidade religiosa. (Revista da FAEEBA, v. 20, n. 35, jan./jun. 2011)**

Assim, o discernimento sobre a base teórico-metodológica mais pertinente a esta pesquisa considerou seriamente qualidades de diversas abordagens. Da hermenêutica à abordagem autobiográfica, passando até pelos encantos da etnografia. Será, para tanto, uma pesquisa qualitativa com a realização de estudo de caso. Como toda pesquisa qualitativa, ocupa-se do nível subjetivo e relacional da realidade social, por meio da história, mundo, significados, motivos, crenças, valores e atitudes dos atores sociais. Prof. Luciano Santos diz: “é como que auscultar o mundo desses atores sociais, os significados que constituem esse mundo, os valores desse mundo, na tentativa de compreender mundos de subjetividades que a fenomenologia vai operar”<sup>30</sup>.

Opta-se, portanto, como dito acima, por uma investigação de base fenomenológica que alcance o mundo das crenças, sensível à pluralidade constitutiva da religiosidade no Brasil, constituído na intimidade e nas relações

---

<sup>29</sup> Aqui são referidas as crenças de natureza religiosa, mas pode-se ampliar seu espectro quase indefinidamente.

<sup>30</sup> SANTOS, Luciano. IV Seminário de Pesquisa em Educação do ForTEC. Youtube, 7 de out. de 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=CIYxpmJnT0Y&list=FL\\_4kCXJ2b25IhmfbfJzjTRQ&index=4](https://www.youtube.com/watch?v=CIYxpmJnT0Y&list=FL_4kCXJ2b25IhmfbfJzjTRQ&index=4). Acesso em: 07 de out. 2020.

sociais, notadamente as geradas na ambiência da educação formal, num horizonte de compreensão do *éthos* comunitário.

Sobre a fenomenologia enquanto concepção epistemológica e fundamento da nossa pesquisa (que vai bem além de aspectos procedimentais), optamos por assegurar algumas balizas nesta seção, ao modo de garantir o estritamente indispensável, dada a imensa produção teórica que se tem dessa perspectiva metodológica, mas que já estão ampliadas quando da descrição de nossas ações no campo de pesquisa. Junto com Luciano Santos e Urbano Zilles<sup>31</sup>, acrescentamos a essa jornada as contribuições de Edith Stein<sup>32</sup> pelas iluminadoras mãos de Adair Aparecida Sberga<sup>33</sup> (2014), que serão nossos guias na apresentação do pensamento de dois autores imprescindíveis para a fenomenologia: Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty. Sendo que Sberga aproveitará as excelentes contribuições de Stein para situarmos a abordagem fenomenológica ao campo da educação.

Antes de mergulhar no método fenomenológico, em si, vale realçar algo de suas origens que compõem uma confluência interessante a este trabalho, enquanto crítica à insuficiência da razão técnico-científica na elaboração do saber humano.

---

<sup>31</sup> Atualmente é professor titular de teologia sistemática da PUCRS, chefe do Departamento de Teologia da PUCRS, membro da Academia Brasileira de Filosofia e da Academia Brasileira de Filósofos Católicos.

<sup>32</sup> Edith Theresa Hedwig Stein, O.C.D., canonizada como Santa Teresa Benedita da Cruz (12 de outubro de 1891 – 9 de agosto de 1942), foi uma santa, filósofa e teóloga alemã nascida judia que se converteu à Igreja Católica. Ela foi canonizada em 11 de outubro de 1998 pelo Papa João Paulo II, sendo mártir da Igreja e uma das seis santas co-padroeiras da Europa.

<sup>33</sup> Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP-RP); Mestre em Educação pela Università Pontificia Salesiana (UPS-Roma/Itália). Atualmente compõe a Diretoria Nacional da Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC) como 1ª Vice-Presidente.

A fenomenologia nasce de uma crise civilizatória. Ela tem a ver com a maturação da expansão do sistema capitalista no ocidente no fim do século XIX. Para Santos:

O capitalismo não seria possível sem uma armadura epistemológica cientificista, que converte tudo em objeto de conhecimento factual, objetivo e, ao mesmo tempo, em objeto de exploração, manipulação para que seja possível a demanda produtiva a que o capitalismo se expanda. Tudo foi sendo reduzido a mera descrição factual, tudo empapado pelo cientificismo na cultura ocidental moderna, o que foi gerando uma crise de sentido (SANTOS, 2020).

Assim, a fenomenologia surge como crítica ao positivismo, ao objetivismo, ao naturalismo, dado que, segundo essas visões científicas da época, a subjetividade humana virou uma espécie de subproduto de mecanismos fisiológicos de ordem puramente natural. Com essa dinâmica reducionista estabelecida, gerou-se o impasse que oportunizou à fenomenologia ser apresentada por Husserl como reivindicação de que se constituísse uma ciência própria para abordagem daquilo que o cientificismo amputou, ou, em outras palavras, o reconhecimento da fenomenologia como uma *ciência da consciência*.

Não mais a consciência como subproduto, mas como fonte geradora de experiência que dá sentido às coisas. A consciência como produção de sentido, pois nenhum sentido pode ser reduzido a uma causalidade externa. Não havia, até então, a tarefa posta de trato científico dessa produção de sentido, somente da produção de fatos a partir da remissão a suas causas, assim a fenomenologia veio ocupar esse vazio. O sentido é o modo como as coisas são postas na/para a subjetividade na sua relação com o mundo. Por isso é ciência da consciência (SANTOS, 2020).

Feitas as considerações mais pertinentes sobre as pretensões da fenomenologia nesse recorte mais histórico, a partir de agora mergulharemos no método de forma mais densa.

Zilles (2002) confirma que Edmund Husserl se tornou nome principal da fenomenologia e a desenvolve nada menos que como ciência fundadora de toda a filosofia e de todas as outras ciências. Ele se baseia numa análise reflexa do conteúdo do ato de pensar enquanto manifesta a realidade ou fenômeno. Fenômeno é “tudo que está presente à consciência, sendo para esta uma significação” (p. 6). Diz-se aí que os estados mentais são sempre dirigidos para além de si mesmos, isto é, para Husserl “a consciência é *intencionalidade*, ou seja, somente existe como consciência *de algo*. Esse algo, que não é a consciência, mas nela se torna presente, chama de fenômeno” (2016, p. 26). E mais: “o conjunto das significações chama de ‘mundo’” (2002, p.6). Isto significa que Husserl deu novo significado ao termo “fenômeno”, vinculando-o exclusivamente ao campo imanente da consciência. Não se confunde com *fenomenismo*, no sentido de que tudo que existe seja apenas fenômeno da consciência. Isto significa que ele não nega a relação do fenômeno com o mundo exterior, aquilo que aparece e se manifesta materialmente falando, mas prescinde dessa relação, suspende-a. Interessa-se, assim, pelo puro fenômeno enquanto aquilo que se torna presente e se mostra à consciência.

Mas, dessa forma, não se pode confundir o *fenômeno* com o *ser* propalado em outras tradições filosóficas? Especialmente nas tradição ocidental? Zilles (2002)

aprofunda a análise e diz que o sentido do ser e do fenômeno são inseparáveis, entretanto:

A reflexão sobre os fenômenos da consciência é (...) o ponto de partida para examinar os diferentes sentidos ou significados do ser e do existente à luz das funções da consciência. Através deste método pretende chegar a um fundamento certo e evidente do ser e de suas aparições. A tarefa da fenomenologia é, pois, **estudar a significação das vivências da consciência (grifo nosso)** (p. 12).

Com o cuidado de ater-se ao brotar dos sentidos na consciência e de descrevê-los tal como se mostram a partir de si mesmos, sem submeter sua manifestação à referência prévia a quaisquer explicações científicas, postulados dogmáticos ou certezas do senso comum, Husserl desejava voltar “às coisas mesmas” (Idem, p. 13). Aqui se crava seu conceito original de *intencionalidade*, que descola o conceito de fenômeno e fenomenologia do que já se havia debatido outrora na própria filosofia moderna.

A *intencionalidade da consciência*<sup>34</sup> enquanto eixo de sua metodologia filosófica e, nesta comunicação, pista para nossas abordagens em campo, exige três condições (Cf. Zilles, 2016):

a) Ausência de pressupostos

Para Husserl, a filosofia não começa pelos grandes textos dos imortais do pensamento humano, mas das coisas e problemas, prescindindo do que os

---

<sup>34</sup> Luciano Santos, no vídeo supracitado, expressa de forma bastante didática a ideia de intencionalidade: “Há muitos modos de intencionalidade porque há muitos modos como a consciência se dirige às coisas. Por exemplo: ela pode imaginar as coisas, pode desejar as coisas, perceber as coisas etc. cada um desses modos como a consciência visa as coisas é uma intencionalidade. Não há possibilidade de que as coisas nos cheguem à consciência sem uma intencionalidade concreta, sem um modo concreto como a consciência as aborda e ilumina de sentido. Ou eu ilumino de sentido imaginando, ou desejando, ou qualquer outra intencionalidade” (2020).

outros já disseram e até mesmo do mundo exterior. É a *epoqué* ou redução filosófica (cf. p. 26).

b) Caráter *a priori* da fenomenologia

Husserl explica que, enquanto a base das ciências empíricas ou dos fatos é a intuição dos fatos individuais, a base das ciências eidéticas é a evidência intelectual ou intuição eidética, que é um dar-se do *eidós* ou essência – objeto universal. A metodologia de Husserl afirma que não se deve fundamentar em dados empíricos, mas num *a priori* universal. Parte de idealidades porque somente estas são válidas, independente de contingências, para construírem aprioridade radical para a filosofia e todas as ciências. “Enquanto a consciência transcendental constitui as significações, é *a priori* de possibilidades de conhecimento. A fenomenologia torna-se ela mesma *a priori* das ciências” (p. 27)

c) Evidência apodítica

Por “evidente” costuma-se entender um saber certo e indubitável, um critério de verdade e certeza. Zilles lembra que Descartes reduzia a evidência à clareza e distinção de ideias, vinculando-a à intuição. Já Husserl, descreve-a como “preenchimento de intenção”. Sem evidência não podemos falar de fundamentação radical. Para tanto não serve qualquer evidência, mas apenas a evidência apodítica, isto é, com ausência de qualquer dúvida (Cf. Idem). A fenomenologia é, portanto, fundamento radical de todas as ciências como *atitude* e *método* de evidenciação.

Em outro livro, o autor reporta a intencionalidade de forma diferente, detalhando-a:

A intencionalidade conduz à redução, ou seja, à colocação entre parênteses da realidade como a percebe o senso comum pela atitude natural. Nesta a consciência ingênua vê o objeto como exterior e real. Pela atitude fenomenológica, o objeto é constituído na consciência. E a fenomenologia é o estudo da constituição do mundo na consciência (...). Propõe como princípio metódico descrever as vivências da consciência tais como se apresentam à reflexão de maneira imediata (...) analisa dados inerentes à consciência, não especulando sobre cosmovisões (Zilles, 2016, p. 29-30).

Ocorre que o mundo do velho Husserl mergulhou ainda mais em sua crise civilizatória. As ciências, por conseguinte, entraram em notável crise. A filosofia europeia, assim como sua perspectiva descolada do mundo, entrou em crise. Estamos tratando do período que antecede a Primeira Grande Guerra e que só veio a arrefecer sobre as ruínas de uma Europa após a Segunda Grande Guerra. Havia uma humanidade em crise. Já em seus últimos anos de vida, entre 1934-1937, Husserl persegue as causas dessa crise sem precedentes, e, notadamente influenciado pelos sinais que via ao seu redor, identifica no objetivismo científico uma ruptura com o “mundo da vida”<sup>35</sup>, isto é, o mundo “histórico-cultural concreto, sedimentado intersubjetivamente em usos e costumes, saberes e valores, entre os quais se encontra a imagem do mundo elaborada pela ciência” (Idem, p.31).

---

<sup>35</sup> “O *Lebenswelt* não é uma soma de objetos mas o mundo do subjetivo do qual emerge toda a atividade humana. O homem exerce sua função de criar fatos culturais no mundo da vida (...). A categoria de ‘horizonte’ supõe que cada experiência, cada dado ou cada palavra, se encontra num nexos global de sentido proveniente da intencionalidade subjetiva. Os dados e as experiências singulares compartilham ser e sentido com a totalidade na qual se inserem. O horizonte, entretanto, constitui uma totalidade aberta e viva” (HUSSERL, Edmund. A crise da humanidade europeia e a filosofia; Introd. e Trad. Urbano Zilles, 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 34).



Para nossos propósitos neste trabalho, as ideias de Husserl, especialmente o “último Husserl”, amadurecido em sua proposta epistemológica, é bastante relevante, afinal pretendemos refletir sobre do mundo da vida, em especial em seu recorte religioso na ambiência educacional, numa atitude fenomenológica, isto é, investigando o modo como o mundo comum e a experiência religiosa se vinculam em nossa consciência, não nos cabendo tanto a discussão de sua mera factualidade “objetiva”, “positiva”, mas, antes, sua produção de *sentidos*.

Merleau-Ponty (1999), como indicado no início desta seção, é outro autor que nos areja a inteligência e confirma a fenomenologia como possibilidade mais pertinente à nossa empreitada. Sob diversos pontos de vista, ele toma a dureza metodológica de Husserl e lhe dá um tratamento fino, em especial às percepções que podem se embaralhar nessa tarefa, como quando fala sobre a forma mais adequada de redução:

É porque somos do começo ao fim relação ao mundo que a única maneira, para nós, de apercebermo-nos disso é suspender este movimento, (...) não porque se renuncie às certezas do senso comum e da atitude natural – elas são, ao contrário, o tema constante da filosofia –, mas porque (...) enquanto pressupostos de todo pensamento, elas são “evidentes”, (...) para fazê-las aparecer, precisamos abster-nos delas por um instante (...). A melhor fórmula da redução é (...) de uma “admiração”<sup>36</sup> diante do mundo (p. 10).

E explica:

A reflexão não se retira do mundo em direção à unidade da consciência enquanto fundamento do mundo; ela toma distância para ver brotar as transcendências, ela distende os fios intencionais que

---

<sup>36</sup> A capacidade de admiração se aproxima consideravelmente à atitude de contemplação reverente da dinâmica religiosa. A capacidade de indignar-se também.

nos ligam ao mundo para fazê-los aparecer, ela só é consciência do mundo porque o revela como estranho e paradoxal (Idem).

Dito de outra forma, é necessário romper nossa familiaridade com o mundo para conseguir vê-lo e acessá-lo como paradoxo ou, ao menos, desnaturalizá-lo. E, nessa tarefa, a fenomenologia se faz relevante.

Outra delicadeza valiosa do texto de Merleau-Ponty (Cf. 1999, p. 11) é quando ele desembaralha o mal-entendido das “essências” apontadas por discípulos e dissidentes de Husserl. Merleau-Ponty parte da impossibilidade da redução completa, afinal de contas, não somos um espírito absoluto que a tudo capta e percebe. Com efeito, justamente porque estamos no mundo, nossas reflexões têm lugar no fluxo temporal, o que significa que o filósofo não considera como completamente adquirido nada do que os homens ou cientistas consideram saber. As aprendizagens estão sempre em aberto. Há, assim, uma dinâmica de perene começo e recomeço. Mas assim, nessa marcação espaço-temporal, não se compromete o conceito de “essência”? Merleau-Ponty (1999) explica que toda redução transcendental é necessariamente eidética. Com isso, entendemos que “essências” não são metas da filosofia, mas meios; e nosso engajamento efetivo no mundo é que se precisa compreender e assimilar conceitualmente. Em outras palavras, pois isso é importantíssimo: buscar a compreensão das essências é uma maneira de compreender, assimilar e conquistar a facticidade de nosso engajamento, de reconhecemo-nos nele, entender nosso lugar teleológico no mundo. Nas palavras do autor:

Não podemos submeter nossa percepção do mundo ao olhar filosófico sem deixarmos de nos unir a esse interesse pelo mundo que nos define, sem recuarmos para alguém de nosso engajamento para fazer com que ele mesmo apareça como espetáculo, sem passarmos do *fato* de nossa existência à *natureza* de nossa existência, do *Dasein* ao *Wesen*. Mas é claro que aqui a essência não é a meta, que ela é um meio, que nosso engajamento efetivo no mundo é justamente aquilo que é preciso compreender e conduzir ao conceito (...). **A necessidade de passar pelas essências não significa que a filosofia as tome por objeto, mas, ao contrário, que nossa existência está presa ao mundo de maneira demasiado estreita para conhecer-se enquanto tal no momento em que se lança nele, e que ela precisa do campo da idealidade para conhecer e conquistar sua facticidade (grifo nosso) (p. 11-12).**

Por isso, através desse raciocínio, concordamos com Merleau-Ponty, que ter unido o extremo “subjetivismo” ao extremo “objetivismo” em sua noção de mundo e racionalidade, foi a maior aquisição da fenomenologia. Notem como a racionalidade fenomenológica dá destaque ao aparecimento de sentidos, ainda que não remetidos a espíritos absolutos. E há mais:

O mundo fenomenológico é não ser puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências, e na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto, inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha (p. 18).

É nesse ponto do “chegar às coisas mesmas” e “chegar ao educando mesmo” que Sberga (2014) afirma o interesse da pedagogia “enquanto visa processar uma formação que seja adequada à sua realidade e conforme a sua singularidade” (cf. 146). Sberga caminha na esteira de Stein, que busca assegurar, a partir da fenomenologia, um procedimento preliminar para conhecer

o ser humano, pois “é conhecendo-o na sua estrutura essencial e totalidade que se pode traçar os caminhos para a sua formação” (p. 150). As reflexões de Stein, amplificadas no Brasil por Sberga, são a pedra de toque para a pertinência das abordagens elaboradas para nossa pesquisa de campo, que visa conhecer mais estruturalmente a dimensão religiosa para identificar suas nuances. Entre outras tantas razões de suas influências, podemos citar o que ele disse sobre a fenomenologia como via essencial para a formação dos estudantes:

**É preciso partir da sua situação antropológica, da sua realidade concreta de vida, dos seus interesses, das suas indagações e das suas necessidades e daí elaborar os conteúdos programáticos condizentes (grifo nosso).** Se o procedimento não leva em consideração essas questões e problemáticas, o educando não se torna o centro do processo educativo, e teorias que podem até ser relevantes e significativas, ou ainda, outras coisas e modelos podem se sobrepor àquilo que é essencial, desviando-se do centro de interesse dos educandos e do verdadeiro objetivo da formação. É o primeiro passo, a *epoqué*. Depois é preciso conduzir ao segundo passo do método, a uma análise reflexiva para entrar na subjetividade do sujeito e compreender como é que ele percebe a si mesmo e como interpreta e avalia suas próprias vivências (SBERGA, 2014, 150).

O ganho para a pesquisa aqui é o proveito que Stein faz da novidade de Husserl sobre o segundo passo supracitado: a descrição do modo como o ser humano chega a ser consciente de seus atos, ou seja, a consciência do ato como uma vivência. Sendo que a finalidade da educação está nesse segundo nível, que ela descreve abaixo:

A vivência pode ser um ato de percepção por meio do qual o sujeito vê ou toca alguma coisa, **mas pode ser também um ato de reflexão sobre o próprio ato de percepção (grifo nosso)**. O ato de reflexão

é uma consciência de um grau mais elevado, quer dizer, **o ser humano tem a consciência de tocar um determinado objeto, mas quando reflete sobre o modo como toca o objeto, tem outro tipo de consciência (grifo nosso)**. Assim a consciência dos atos perceptivos é de um primeiro nível, e a consciência dos atos reflexivos é de um segundo nível (SBERGA, 2014, p. 151).

Para Stein, é nesse segundo nível que se alcançam e ativam os “atos de controle dos próprios comportamentos, (...) de compreensão, de avaliação, de tomada de decisão etc.” (p. 152). É devido ao alcance desses atos reflexivos, que conduzem o sujeito ao conhecimento de sua estrutura pessoal, que se abrem portas e janelas de acesso à subjetividade do educando para, a partir daí, mobilizar suas forças para que ele assuma as responsabilidades perante o processo da própria formação. Sempre em vista de seu aprimoramento humano, em âmbito pessoal e social. Em outras palavras:

Esse processo educacional pode se dar por meio da revisão de seus comportamentos e atitudes, da averiguação de suas posturas relacionais e tomadas de decisão, da capacidade de construir seus projetos futuros e concretizar seus sonhos etc. (SBERGA, 2014, p. 152)<sup>37</sup>.

## **1.6. Etapas e dispositivos metodológicos previstos para a pesquisa**

Em comum acordo com nosso orientador, os procedimentos metodológicos, de base fenomenológica, utilizados nesta pesquisa correspondem ao método do

---

<sup>37</sup> O que Sberga expressa pelo viés da educação é muito próximo ao que o Documento de Aparecida, n 331, discorre sobre o papel dos centros educativos católicos, senão vejamos: “A missão primária da Igreja é anunciar o Evangelho de maneira tal que garanta a relação entre a fé e a vida tanto na pessoa individual como no contexto sócio-cultural em que as pessoas vivem, atuam e se relacionam entre si. Assim, a Igreja “procura transformar, mediante a força do Evangelho, os critérios de juízo, os valores determinantes, os pontos de interesse, as linhas de pensamento, as fontes inspiradoras e os modelos de vida da humanidade que estão em contraste com a Palavra de Deus e o desígnio de salvação”.

estudo de caso com coleta de dados através de grupos focais, análise documental, questionários e aplicação de entrevistas semiestruturadas. Os principais interlocutores serão professores (de diferentes áreas do conhecimento) e alunos do 3º Ano do Ensino Médio.

Em razão das circunstâncias pandêmicas, todas as ações da pesquisa tiveram que ser adaptadas a protocolos de biossegurança, especialmente as que previam interlocução entre os participantes.

Os caminhos para a realização desta pesquisa estão alicerçados em cinco etapas.

*1ª Etapa: Relativa ao Levantamento Bibliográfico.*

Consistiu no levantamento de pesquisas, livros, revistas, artigos, periódicos, dissertações e teses que já tenham contribuído cientificamente para a reflexão do tema abordado e assuntos correlacionados.

*2ª Etapa: Relativa à coleta de dados documentais.*

- Consistiu no levantamento dos documentos legais, institucionais e curriculares que tratam dos conteúdos, competências e habilidades diretamente relacionados à dimensão da religiosidade no dia a dia do colégio que será campo de pesquisa.
- Consistiu no levantamento dos planos de aula elaborados por professoras e professores escolhidas(os) para fazerem parte do grupo focal.

*3ª Etapa: Relativa à coleta de dados em questionários.*

Através de questionários, levantou-se o perfil de estudantes e docentes que apresentassem perfil colaborativo para o projeto de pesquisa. Feito o devido discernimento, aplicaram-se questionários com cinco docentes e cinco discentes – assegurando-se a maior diversidade possível – sobre aspectos contextuais da vida (gênero, raça, religião, tempo de escola, formação) e conceituações (Exemplos: O que é religiosidade? O que é fé? Você pratica alguma religião? O que são crenças? O que são valores? Valores e crenças influenciam minhas ações? Valores e crenças dizem respeito a meu compromisso com o mundo?) relativas ao nosso objeto de estudo.

*4ª Etapa: Relativa à coleta de dados em grupos focais.*

Consistiu em aplicar a técnica de grupos focais com educadores e educandos. Estiveram divididos em duas categorias:

- Grupo Focal Professores e Professoras do 3º Ano do Ensino Médio – Composto por cinco docentes que lidam em sala de aula com estudantes concluintes que, teoricamente, acumulam maior contato com elementos de religiosidade em anos de estudo na ambiência escolar, sejam alunos/as oriundos/as da Educação Infantil ou de séries posteriores. Para a pesquisa, trata-se do grupo de educadores e educadoras que apresenta maior potencial de captar identidades, percepções e instigar alunos concluintes sobre cosmovisões, filosofias de vida e valores ditos civilizatórios. Cada docente era oriundo de uma área de conhecimento, sendo todas representadas.

- Grupo Focal com estudantes do 3º Ano do Ensino Médio – Composto por cinco estudantes concluintes de diversos perfis de gênero, raça, religião, tempo de escola, nível de engajamento religioso etc..

*5ª Etapa: Relativa à análise reflexiva e sistematização dos dados coletados.*

- Diz respeito ao propósito mesmo desta pesquisa, do início ao fim, expresso em forma de texto dissertativo e apresentado à academia em rito de validação ao final de ciclo determinado pelo Universidade.

Na seção seguinte abordaremos mais especificamente a religião como campo do mundo comum em que os movimentos da religiosidade humana se dão de maneira mais explícita e influente no cotidiano das pessoas, desde a organização de sistemas de crenças no bojo do senso comum, até aspectos mais práticos da religião como resposta a necessidades do dia a dia. Compreender o fator religioso a partir desse lugar é pressuposto para a análise pertinente do que acontece com a religiosidade quando ela opera na mediação formativa conduzida por professores na educação básica.



## **CAPÍTULO II – O FATOR RELIGIOSO NO CONTEXTO SOCIOCULTURAL CONTEMPORÂNEO**

O cerne deste capítulo é apresentar o debate a respeito da presença e do papel da religião no contexto sociocultural contemporâneo, frente às diferentes perspectivas herdadas da modernidade e às releituras pós-modernas. Aqui sugerimos uma demarcação da religião, por um lado, sob o ponto de vista dos limites derivados de sua cooptação pela razão instrumental e, por outro, sua força e pertinência para o mundo a partir da original e expressiva religiosidade latino-americana.

Antes de refletir sobre o tema da religião que opera no espaço público, porém, é necessário reconhecer que em nossos dias a noção de adesão religiosa não é a mesma de pessoa para pessoa. Contemporaneamente, há novas conotações na medida em que cada um modifica sua relação com a dimensão religiosa (ou espiritual?) da vida. Em geral, aliás, a compreensão de religião, ainda que se conecte com a adesão institucional, é cada vez mais desassociada dela.

Por isso, a fim de evitar mal-entendidos com os vários sentidos atribuídos aos conceitos desse microcosmos (religião, espiritualidade, fé etc.), optamos por um ponto de partida mais comum e, por que não, mas seguro porque é mais constitutivo da experiência de todos nós: a noção antropológica de fé<sup>38</sup>, aquela que nos permite ter confiança que o outro não quer nos enganar. Aliás, isso é básico, já que sem isso o convívio social seria uma tarefa impossível. Seria como

---

<sup>38</sup> Sobre este ponto seguimos na esteira de LIBÂNIO, J. B. Fé. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2010.

ter que plantar o próprio alimento por medo de que ele possa ter sido envenenado. Deste modo, a fé em seu sentido mais básico é uma realidade estrutural da vida humana, e é condição para a descoberta daquela fé solicitada pela religião, esta última entendida como relação com um Deus (ou deuses) pessoal e comunicativo.

É nessa linha da fé antropológica que se dá uma das ideias mais interessantes que Arendt levanta sobre nossa condição de *homo sapiens sapiens*, e que Almeida destaca como algo nuclear: a constatação de que o ser humano só se torna “pessoa” na medida em que estabelece relações com os outros “e constitui assim o que ela chama de *espaço-entre*, isto é, o *mundo humano*. Agir e falar com os outros são ‘o modo pelos quais se revela a própria humanidade’” (ALMEIDA, p. 198). Ou, dito de outra maneira, as ações criam e recriam o “espaço-entre” que constitui o mundo comum e que se exerce diretamente entre os seres humanos, sem mediação de coisas ou da matéria<sup>39</sup>.

O ser humano não é autossuficiente. Vanessa de Almeida desenvolve esse ponto estabelecendo a “fé”, como fundamento imprescindível para as relações que estabelecemos. E cita:

Faz-se tanto estardalhaço em relação à fé em Deus porque é tão difícil admitir para si mesmo que todas as relações humano-pessoais se fundamentam na fé. [...] Sem fé, as circunstâncias humanas (...) não

---

<sup>39</sup> “Há coisas e assuntos essenciais que só existem porque são comuns e que, portanto, não são derivados de interesses particulares. A linguagem talvez seja o exemplo mais claro de um bem comum (...). Assim, por exemplo, dizer que algo é bom ou belo só é possível no contexto de significados que determinada linguagem oferece – significados que não podem ser “possuídos” individualmente, mas só podem existir *entre* as pessoas. De modo semelhante aos nossos atos de fala, que se situam na linguagem, nossas ações têm como “pano de fundo” determinadas práticas, instituições e compreensões compartilhadas. O mundo comum depende fundamentalmente da possibilidade de comunicação entre as pessoas” (ALMEIDA, 2014, p. 26).

poderiam subsistir em nenhum grau, nem sequer por minutos. Desconfiança total é a ausência total de contato, assim como confiança total é tolice total. Visto bem, a fé não é uma virtude, mas surge do fato de os homens precisarem uns dos outros. A mera fé (...), indispensável para qualquer relação, sempre pode ser corrigida (ARENDRT apud ALMEIDA, p. 198).

A fé não é, então, uma virtude, mas uma demanda da condição humana. Trata-se, aliás, de uma fé vinculada à esperança<sup>40</sup>, que não se confunde com certezas ou convicções. É fundada na aposta de que cada ser humano pode trazer e realizar algo inédito e benéfico para o mundo comum, a partir de sua singularidade, num sentido de superação de desafios presentes no mundo impostos pelas circunstâncias que não dependeram de nossas escolhas, mas também aquelas resultantes de nossas próprias ações.

Almeida segue desenvolvendo essa ideia como pressuposto de uma exigência de responsabilidade do ser humano para com o mundo comum, que surge do fato dos seres humanos precisarem uns dos outros para seguir vivos, ainda que haja incontáveis razões para uma vida em atitude de ataque/defesa (o que seria altamente perigoso e destrutivo) em relação a esse mesmo mundo comum cheio

---

<sup>40</sup> Esperança é “toda confiança na realização daquilo que constitui as nossas aspirações e crenças mais profundas. Não se trata apenas de acreditar em algo, colocar ali seu coração, mas crer que este algo está votado a se realizar, a se tornar corpo, a se tornar vida. É isso: a confiança na realização daquilo que mais profundamente nós aspiramos. Não se mede ou motiva por evidências. Em certo sentido, ela sempre é uma ‘esperança contra toda esperança’ porque, de alguma maneira, a vida tende a não estar à altura do que nós esperamos. A vida tende a nos trair, a não preencher as aspirações que trazemos na medida em nós as trazemos. Não depende de cenários otimistas. Agora, o que a faz deixar de ser um esperar ‘passivo’ é que ela assume a forma da ‘responsabilidade’, de dar corpo a essa aspiração ideal que se confiar ver realizada, pois me compromete, e daí, vira *esperançar*, vira uma tarefa. Ela portanto, é à prova de fatos ou então não seria esperança, seria probabilidade, estatística. Por isso a esperança é a última instância da insurgência” (SANTOS, Luciano. Qual a essência da esperança?. Youtube, 12 de out. de 2020. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=PqK4-jWmOLI&list=PL9GjenE4ZT0WcFIQfsJBplie3d8X-w\\_f7&index=8](https://www.youtube.com/watch?v=PqK4-jWmOLI&list=PL9GjenE4ZT0WcFIQfsJBplie3d8X-w_f7&index=8). Acesso em: 20 de ago. 2021.

de hostilidades. Assim, para resolver esse desafio que nos condiciona, Arendt evoca a fé.

Para além de resolver as questões presentes da convivência humana, Arendt também explica que a fé também tanto se projeta para o futuro, como se debruça sobre o passado. Para o futuro, já apontamos acima, no âmbito da ação, a capacidade humana de “natalidade” ou, em outras palavras, agir criativa e ineditamente, considerando nossas singularidades, gerando algo novo no mundo e nos salvando da ruína. Já a fé voltada para o passado é demandada pelo *modus operandi* do pensamento humano “que busca o sentido daquilo que já aconteceu, na intenção de reconciliar-se com o mundo que nunca é da forma como desejaríamos” (ALMEIDA, p. 199). A ideia central de Arendt é, portanto, a busca de compreensão. E Almeida descreve:

Reconciliar-se com o mundo não é tudo aceitar nem conformar-se com o que passou, mas **significa que temos que entrar em algum acordo com este espaço comum do qual dependemos e que depende de nós (grifo nosso)**. Talvez haja coisas que não podemos perdoar, mas elas não devem, em princípio, nos fazer abrir mão da possibilidade de criar e preservar o lugar da convivência. Pensando-o podemos atribuir-lhe algum sentido. É a tentativa de compreender os acontecimentos no mundo que nos ajuda a lidar com o ocorrido de modo que ele não destrua a possibilidade de continuarmos convivendo (Ibidem).

Importante destacar que essa relação de fé para com o passado, como atitude de reconciliação, tem em Arendt um particular esforço de compreensão do totalitarismo e seus eventos desdobrados historicamente na Europa, como o nazismo e o fascismo. Para ela, a compreensão desses eventos, por mais

imperdoáveis que sejam, têm relação direta com a luta contra tendências totalitárias.

Se, no âmbito da ação, o perdão e a punição são mecanismos relevantes para assegurar a convivência futura, no âmbito dos pensamentos buscamos compreender os acontecimentos. Assim tentamos nos reconciliar com o mundo, porque somente quando os fatos fazem algum sentido podemos aceitá-los. Isso não é resignação, mas é dizer que este mundo continua sendo nosso, mesmo que não concordemos com muitas coisas nele. Ele não deixa de ser constitutivo para cada um de nós e não podemos desistir dele sem perdermos a nós mesmos (ALMEIDA, p. 199-200).

E complementa explicitando sua fé no mundo fundada numa postura perene de compreensão:

(...) é a maneira especificamente humana de estar vivo, porque cada pessoa precisa se reconciliar com o mundo, no qual nasceu como estrangeiro e onde, na medida em que é singular, sempre será um estrangeiro. Compreender começa com o nascimento e termina com a morte. Na dimensão em que o surgimento de regimes totalitários é o evento principal de nosso mundo, compreender o totalitarismo não significa desculpar qualquer coisa, mas reconciliar-se com um mundo no qual essas coisas, em princípio são possíveis (ARENDRT apud ALMEIDA, p. 200).

Isto tudo dito, avancemos na tentativa de melhor compreensão de nosso mundo pandêmico, infelizmente atravessado pelo reaparecimento de forças totalitárias<sup>41</sup> que cooptaram a política e religião, causando destruição parcial do legado civilizatório e minando a essência humana, no Brasil de forma particular.

---

<sup>41</sup> “A tentativa totalitária da conquista global e do domínio total constituiu a resposta destrutiva encontrada para todos os impasses. Mas a vitória totalitária pode coincidir com a destruição da humanidade, pois, onde quer que tenha imperado, minou a essência do homem. Assim, de nada serve ignorar as forças destrutivas de nosso século” (ARENDRT, 2012, p. 13).

Quando aterrissamos a discussão da fé, acima, na forma como a religião e suas instituições eclesiais têm operado no Brasil, tudo indica que se possa falar de um novo impulso (não previsto), marcado por características tão diversas que fazem dela “algo indeterminado e ambíguo (...), apta a exercer muitas funções na vida humana individual e social” (OLIVEIRA, 2013, p. 10), ainda que se reconheça perda de prestígio das instituições religiosas. Senão, vejamos os dados abaixo.

Pesquisa do Instituto Datafolha “Nós e as desigualdades”, feita em parceria com a ONG Oxfam Brasil, realizada em fevereiro e publicada em abril de 2019, revela que, no país, é comum a ideia de que só com “fé e estudo” haverá oportunidade de “ascensão social e melhoria de vida”<sup>42</sup>. O levantamento da Oxfam, que está em sua segunda edição<sup>43</sup>, consolidou entrevistas com 2.086 pessoas para medir a percepção sobre a desigualdade no país e trouxe um retrato da opinião pública no início de um novo ano e de um novo governo. Numa das questões, os entrevistados tiveram de colocar em ordem de importância 8 aspectos pré-definidos: *fé religiosa; estudar; ter acesso a atendimento de saúde; crescer no trabalho; ganhar mais dinheiro; ter acesso à aposentadoria; cultura & lazer e*

---

<sup>42</sup> "Quanto às prioridades que levariam a uma melhora de vida, os entrevistados tiveram de elencar em ordem de importância oito aspectos pré-definidos. Aquele que recebe o maior contingente de prioridades é a “fé religiosa”, com 28%, seguido por “estudar” (21%)” cf. <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/04/fe-religiosa-e-mais-importante-que-educacao-para-mudar-de-vida-diz-brasileiro-em-pesquisa.shtml>, acessado em 09/03/2020, as 22h.

<sup>43</sup> Na 1ª edição, a Oxfam Brasil, em parceria com o Instituto Datafolha, lançou uma pesquisa de percepção pública para investigar o que pensam os brasileiros sobre as desigualdades no país. Os resultados são significativos. Os dados da pesquisa foram coletados em agosto de 2017 e publicados em dezembro do mesmo ano. A pesquisa aponta que a população percebe as desigualdades, suas causas e soluções – o que consideramos condição fundamental para mudarmos o estado das coisas. Revela também grandes desafios para a agenda de redução das desigualdades no Brasil. Cf. <https://oxfam.org.br/um-retrato-das-desigualdades-brasileiras/pesquisa-nos-e-as-desigualdades/pesquisa-nos-e-as-desigualdades-2017/>

*apoio financeiro da família*. O que recebeu o maior contingente de prioridades foi a “fé religiosa”, com 28%, seguido por “estudar” (21%) e “ter acesso à saúde” (19%). “Acesso à aposentadoria” se destaca como mais citado na última posição, o que denota pouca confiança no papel garantidor do Estado. Aqui, a novidade foi o aparecimento da “fé religiosa” sob um novo papel, alargando a percepção de sua influência para além das tradicionais fronteiras<sup>44</sup>, no quadro de uma pesquisa abrangente e cientificamente fundamentada. Não auferida na primeira edição (2017), os resultados de 2019 despontaram a fé como “causa que leva as pessoas à melhoria de vida” e, nesse horizonte de percepção da superação de desigualdades sociais, revelou que ela ocupa nada menos que o primeiro lugar no imaginário coletivo do brasileiro, desbancando até o “estudo”. Ora, num país desigual como o Brasil, pode-se dizer que o que a pesquisa fotografou foi a perene mobilização das pessoas na busca por melhores condições de vida, desde a educação como forma histórica de habilitação para o mercado de trabalho e ascensão profissional, mais vinculadas à vida social, até condicionamentos da subjetividade como uma atitude de fé religiosa que, mesmo relacionada imediatamente à experiência privada, abarca todas as dimensões do indivíduo. Mesmo a segmentação por extratos sociais, também mensurados pela pesquisa, mostra que, inclusive entre os mais ricos – e conseqüentemente com melhor formação acadêmica –, esse resultado, com pequena variação relativa (30% entre os mais pobres, 24% entre os mais ricos), se confirma. Isto é, no Brasil, diferente de países que compõem o Norte Global<sup>45</sup> (Europa – EUA)

---

<sup>44</sup> Junto com outros teóricos, Manfredo Oliveira sustenta que a secularização não se reduz agora ao encolhimento da esfera religiosa diferenciada, mas ela manifesta também uma disseminação dos fenômenos de crença: há hoje o religioso por todas as partes (Cf. OLIVEIRA, 2013, p. 13)

<sup>45</sup> O “sistema-mundo”, Cf. DUSSEL, Enrique. (2016). **Transmodernidade e interculturalidade: Interpretação a partir da filosofia da libertação**. Sociedade e Estado. 31, p .57.

inaugurado na Modernidade, o acesso à educação e adesão à fé religiosa são como portas da esperança que se comunicam e aumentam a expectativa de ascensão social ou, minimamente, de melhores condições de sobrevivência e bem-estar social.<sup>46</sup>

Mas, afinal de contas, segundo projeção dos pensadores modernos, tudo apontava para o recrudescimento da religião, sim ou não? Os dados acima ajudam a diagnosticar e recolocar a potência da religião como elemento imprescindível para compreensão das sociedades contemporâneas, notadamente do sistema de crenças e valores em que se forjam as relações no Sul Global. Não se poderá compreender o mundo contemporâneo sem considerarmos a religião e suas expressões mobilizadoras no cotidiano das pessoas.

## **2.1. A ressurgência do religioso e suas limitações**

Manfredo Oliveira, em seu livro *A religião e a sociedade urbana e pluralista*, de 2013, faz uma análise ampla sobre o fenômeno religioso contemporâneo. Sustenta, ao lado de Clévenot e outros diversos intérpretes do mundo contemporâneo, que: “o religioso é, de agora em diante, um componente essencial na cena geopolítica mundial” (apud OLIVEIRA, 2013, p. 10). Essa afirmação não deixa de ser uma surpresa, dado que havia uma visão de que a relevância e os processos de legitimação do discurso religioso, sustentado em

---

<sup>46</sup> O que também mostra grande susceptibilidade do Brasil ao viés mercantilista da “teologia da prosperidade”, que contradiz a perspectiva profética da vertente de religiosidade trabalhada, por exemplo, por Libânio, Dussel, Scannone etc.



metanarrativas (LYOTARD, 2009, p. 11), perdiam cada vez mais espaço na vida pública. Com efeito, era comum aos principais pensadores da Modernidade projetar uma projeção da realidade em que era largamente prenunciado o desaparecimento da religião.

A surpresa com a ressurgência do religioso se justifica quando analisamos as características da racionalidade que se expandiu a partir do Iluminismo. Esta descartou o senso de mistério, a relação com a transcendência, a corporeidade, a sensibilidade e tudo que extrapola a lógica e reflexão como meios de produção e legitimação de entendimento humano (Cf. SANTOS, 2013). O que, antes de tudo caracterizou a racionalidade moderna, derivada do Iluminismo, foi a decisão de não contar com outras fontes de sentido que não se originassem no próprio sujeito, pois “só pode fazer sentido o que não somente se apresenta ante a consciência do sujeito, mas o que provém de seu ato intencional” (SANTOS, 2013, p. 207). Nessa esteira, foi desautorizada, por princípio, “qualquer forma de conhecimento constituída aquém ou além do campo de força da razão, seja esta científica, especulativa ou crítica” (Idem). Ficaram em segundo plano, portanto, a revelação, a tradição, a autoridade e toda herança histórico-cultural prévia ao sujeito ou à reflexão<sup>47</sup>. Por conseguinte, a relevância institucional das religiões teve uma queda acentuada. O núcleo da operação religiosa, isto é, reconhecer, atribuir e enxergar o sentido revelado nas coisas, foi esvaziado. “Sentido revelado” passou a significar algo exótico na elaboração do

---

<sup>47</sup> Eixos hermenêuticos originados em diferentes fontes de sentido ao que a racionalidade moderna costumava recorrer.

conhecimento produzido em espaços institucionais da ciência, como a escola e a universidade.

A racionalidade moderna passa a confundir-se com a própria vida da razão, longe da qual não restariam senão sombras e incertezas, fanatismos e fantasias. No interior dessa jurisdição hermenêutica, questionar a objetividade como critério de sentido é correr o risco de cair no subjetivismo, questionar a eficácia e produtividade como critério de valor é resignar-se ao inútil, questionar o progresso como sentido da história é correr o risco de retroceder ao “arcaico”, questionar a equanimidade normativa como critério de justiça é correr o risco de ceder ao arbítrio, questionar, enfim, a modernidade como critério de civilização, é correr o risco de tornar-se “bárbaro” (SANTOS, 2013, p. 207.)

A leitura feita por Libânio (2002) sobre a descrença dos pensadores modernos na religião, era de que eles apostavam num movimento a partir da elite acadêmica em direção aos estratos mais populares, com forte secularização<sup>48</sup> das classes trabalhadoras. Esse movimento, de fato, se fortaleceu até a Segunda Grande Guerra, evento traumático que alterou significativamente valores da cultura europeia e desacreditou ainda mais a influência do fator religioso na vida das pessoas. Paralelamente, a velocidade das inovações tecnológicas e certo bem-estar econômico registrado entre as populações do Norte Global secularizado, davam maior nitidez à percepção de uma religião que definhava e tinha seus ecos cada vez mais restritos. Leituras críticas da tradição religiosa judaico-cristã, como a dos “mestres da suspeita” (Marx, Nietzsche e Freud), significaram, para Libânio (Cf. 2002, p. 15), entre as décadas de 1960 e

---

<sup>48</sup> “Ora, a realidade estava marcada pela secularização, iniciada nos princípios da modernidade (...). F. Gogarten e outros teólogos não opunham a secularização à fé cristã. Introduziram uma distinção fundamental entre secularização e secularismo. O secularismo é uma degeneração da secularização. Em suas formas de ideologia e niilismo, contradiz à fé cristã. Mas a secularização encontrava na tradição bíblico-cristã a verdadeira explicação” (LIBÂNIO, 2002, p. 18).

1970, o auge desse processo de secularização. O anúncio da “morte de Deus” e o “enterro de Iahweh” eram poetizados, como em Heine de Lubac: “Nosso coração...está cheio de um frêmito de compaixão; pois é o próprio velho Iahweh que se prepara para a morte...Não escutais o repicar dos sinos? De joelhos! Levam-se os sacramentos a um Deus que morre” (LUBAC apud LIBÂNIO, 2002, p. 16). Havia, de fato, uma convergência ampla de todas as ciências (as naturais, a psicologia, a antropologia, a sociologia etc.) e cosmovisões circulantes para práticas de indiferentismo religioso e até ateísmo militante. Segundo Libânio (cf. idem), a ideia era reduzir e silenciar a religião. De Heidegger, inicialmente simpático a Hitler até Bonhöffer, mártir da repressão nazista, a maior parte dos cientistas e pesquisadores da academia anunciava que a secularização se impunha como evidência e que o tempo da religião havia passado.

Numa outra atitude, porém, um grupo de intelectuais e teólogos desse mesmo período (F. Gogarten, P. Berger, J. Robinson, P. Tillich e R. Bultmann, entre outros) guardava distância dos juízos sentenciadores. Distinguiram com maior nitidez diferenças entre secularização, secularismo e ateísmo e, em suma, não opuseram o processo de secularização em curso à fé cristã. Ficou estabelecido que o secularismo era uma degeneração da secularização. Lideraram uma exegese bíblica que fez uso de ferramentas novas, entre elas das ciências sociais que, de uma forma consistente e positiva, operaram um “desencantamento” do texto bíblico.

As primeiras páginas do Gênesis são como uma carta magna em oposição à deificação da natureza cósmica, animal e de personagens humanas das religiões circunvizinhas. “Deus nos liberta das mãos dos

deuses...O mundo foi desdivinizado por Deus” (WEIZSÄCKER, C. apud LIBÂNIO, p. 18)

Os intelectuais acima concordaram, então, que o desmonte do cristianismo tradicional ou o rompimento com o sistema de pensamento religioso hegemônico (que contrapunha o “além” e o “aquém”, numa lógica dualista) , tal como ele tinha se estabelecido nos últimos três séculos, seguia em curso. É inegável, no entanto, o fenômeno da ressurgência do religioso e sua relevância para uma adequada compreensão sobre as mudanças do mundo nas últimas cinco décadas, pelo menos.

A relevância da religião depois do longo período de marginalização, a que a submeteu a razão ilustrada, já vinha sendo vislumbrada também no campo da política. “Ouso afirmar”, observava já nos inícios da década de 1970 W. Hennis “que o grande tema político a ser oferecido ao resto deste século não é o da linguagem, nem o das “relações materiais”, nem mesmo o do comportamento, mas o da religião (LIBÂNIO, 2002, p. 21).

O Censo 2010<sup>49</sup> também dá de ombros às previsões modernas e detecta um aumento pífio de quem se declara “sem religião” nesse início de século XXI (de 7,4% em 2000, para 8%, em 2010). Atesta-se, pelo contrário que, no Brasil, desde o fim dos anos 1990, há efetivamente um quadro de maior demanda religiosa no país. Sob certo ponto de vista, a sociedade brasileira se tornou “mais religiosa”, menos “moderna”<sup>50</sup>. No fundo, o que houve foi um acirramento da

---

<sup>49</sup>Cf. [https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/pdf/Pag\\_203\\_Religi%C3%A3o\\_Evang\\_miss%C3%A3o\\_Evang\\_pentecostal\\_Evang\\_nao%20determinada\\_Diversidade%20cultural.pdf](https://censo2010.ibge.gov.br/apps/atlas/pdf/Pag_203_Religi%C3%A3o_Evang_miss%C3%A3o_Evang_pentecostal_Evang_nao%20determinada_Diversidade%20cultural.pdf) , acessado em 28/04/2020, as 13h.

<sup>50</sup> No Censo do ano 2000, o IBGE perguntou: “Qual sua religião?”. Foram 35 mil respostas diferentes que, eliminando repetições e equívocos, consolidaram 5 mil registros que, por sua vez, foram agrupados em 144 respostas (Cf. LIBÂNIO, 2002, p. 25).

oferta religiosa, gerando maior mobilização por conquista de fiéis. Isso, claro está, não se deu espontaneamente e sim em razão da pluralização de ofertas, com investimento no uso de técnicas de marketing e propaganda, para ampliar captação de membros. O catolicismo sincrético, amplamente majoritário até a década de 1970, continua se desconstituindo, como mostram progressivamente dados do IBGE. Notadamente, em favor do surgimento de grupos religiosos emergentes que se propagam portos-seguros num “mundo perdido”, a maioria deles de perfil evangélico (pentecostal e neopentecostal). Há projeções, inclusive, de que na década de 2030 as denominação evangélicas contabilizem número suficiente de membros que superem o número de católicos<sup>51</sup>. Isto revela que as pessoas não têm se tornado menos religiosas, como previa a racionalidade moderna, pelo contrário. O que se observa é que as pessoas têm tornado sua experiência religiosa mais vinculada a preferências e demandas subjetivas, transitando entre diferentes expressões e desvincilhando-se das filiações historicamente tradicionais. Essa, aliás, é uma característica do fenômeno religioso em solo brasileiro (Cf. OLIVEIRA, 2013).

Tudo indica que se pode falar de um impulso novo e de um florescimento não esperado do fenômeno religioso no mundo de hoje, marcado por uma enorme diversidade e por características próprias. Acentua-se a compreensão da religião como espaço de articulação do sentido de vida e, por essa razão mesma, capaz de exercer muitas funções mesmo que muitos desses analistas falem de uma perda da autoridade vinculante das instituições religiosas (p. 81).

E arremata:

Trata-se de uma forma nova de viver e avaliar as religiões institucionais e as experiências religiosas no novo contexto societário

---

<sup>51</sup> Cf.: RITTO, C. Católicos deixarão de ser maioria no Brasil em 2030, prevê especialista. Revista Veja. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/catolicos-deixarao-de-ser-maioria-no-brasil-em-2030-preve-especialista/>. Acessado em 13 março de 2021.

que agora valoriza o simbólico, a intuição, a experiência, a emoção, o afetivo<sup>52</sup> (Idem).

Tal quadro, de contornos religiosos, expressa o que vem se consensuando sobre a simultaneidade e complexidade de características aparentemente contraditórias do mundo pós-moderno. Para José Paulo Giovanetti (2015), há a passagem de uma sociedade centrada em valores advindos da religião para uma sociedade centrada em princípios norteadores que brotam do “eu” (cf. p. 93). A religião chegou a ser, do ponto de vista institucional, uma potente força organizadora da sociedade. Hoje, porém, ela se expressa como influente força organizadora de subjetividades. A relação com a transcendência, elemento constitutivo da “espiritualidade”, passou a se estruturar e organizar em função do “eu” e menos em função da busca pela “verdade”. E quais características dessa expressão contemporânea da religiosidade podemos aqui marcar? Giovanetti (2015) nos propõe tratar a espiritualidade contemporânea a partir de características bem demarcadas:

- Uma espiritualidade que tem como lema “viver o presente”: Vive-se para (fruição de) si próprio, sem maiores preocupações com manutenção de tradições. Curtir o momento é mais relevante que fazer sacrifícios para uma conquista futura. Desvaloriza-se, assim, o passado e o futuro (cf. p. 99).
- Uma espiritualidade vinculada às sensações como sentido da experiência (mais que como experiência de sentido): O desfrute das sensações ocupa lugar predominante na busca religiosa das pessoas, inclusive sob o ponto de vista de uma relação de consumo de produtos religiosos. Não é o

---

<sup>52</sup> Todos eixos hermenêuticos que rompem os parâmetros da racionalidade moderna.

conteúdo da mensagem religiosa que mobiliza a pessoas, é a chamada “espiritualidade do arrepio” em que a imagem, a música, enfim, o emocional e o desejo se sobrepõe ao pensamento e reflexão (cf. p. 100)

- Uma espiritualidade que precisa ser “light”: Constituída à base do que é imediato e sensorial, há um eclipse do sentido grave da existência e uma certa conotação mágica da relação com o transcendente em que a mensagem é de que a vida deve ser “leve”, “suave”, “soft”, “clean” etc. Aqui, a dimensão estética é superdimensionada em detrimento da ética (cf. Idem).
- Uma espiritualidade centrada menos no espírito e mais na psicologia: Uma sociedade voltada para à prática terapêutica como refúgio diante da dureza da vida e do ritmo desgastante do cotidiano, especialmente nos centros urbanos. Enfoca a revitalização do ânimo através de experiências de restabelecimento do bem-estar e prazer, numa perspectiva de autoajuda (cf. p. 102).
- Uma espiritualidade em que as convicções pessoais pesam mais que as doutrinas que derivam das igrejas e instituições afins, inclusive naquilo que concerne à modulação da relação mais direta com o transcendente (cf. p. 105).

A espiritualidade descrita acima é um recorte didático. Expressa o alcance (e profundidade) da ruptura causada pela racionalidade moderna nos nossos destinos civilizatórios. Como dissemos com a ajuda de Oliveira (2013), deixa completamente para trás a tradição de se mobilizar pela compreensão ontológica das coisas, isto é, pela busca da verdade, da essência, dos significados, do valor.

Do ponto de vista epistemológico, o que houve foi uma ruptura inaugurada pela racionalidade moderna em que tudo é contraposto à consciência, numa separação radical entre sujeito e objeto. Tudo vira objeto a ser dominado pela subjetividade que passa a se mobilizar para responder “como” as coisas se comportam (ou devem se comportar) no mundo, num tipo de racionalidade que se consolidou com a denominação “instrumental”.

A razão não é mais a razão integral coextensiva à totalidade do ser, mas a razão da pergunta sobre como o mundo se comporta, como ele funciona, como condição para que suas forças possam ser conquistadas e controladas e, portanto, para que se possa, a partir daqui, intervir nele com eficácia (...). Já que o objetivo básico do conhecimento agora é exprimir como o mundo funciona para possibilitar o alargamento do controle sobre a natureza e uma intervenção eficaz nela, é tarefa fundamental do saber moderno fornecer as informações que tornam esse controle possível e eficiente (OLIVEIRA, 2013, p. 19).

O paradigma nesse quadro passa a ser a eficácia, a performance, ou seja, o sucesso funcional das intervenções do ser humano sobre a realidade por ele dominada. O saber votado não mais aos “por quês” mas aos “comos” se impõe. Este, de cunho científico, forjou-se e se constituiu pelo tipo de racionalidade instrumental que efetivamente se hegemonizou como paradigma civilizatório, com implicações sobre a organização social, incluindo a religião.

É dessa maneira que Oliveira (2013) olha para a forma como se dá a “espiritualidade” descrita por Giovanetti (2015) e ilumina os fundamentos sobre os quais a religião vai, pouco a pouco, sendo instrumentalizada até se tornar, contemporaneamente, uma espécie de catalisador meritocrático do



individualismo neoliberal e de instituições (igrejas e escolas confessionais, incluídas) que funcionam como uma “bolha funcional” voltada a seus propósitos e objetivos privados, que pouco ou nada ressoam as questões e desafios que nascem no mundo público.

Em seguida, detalhamos motivos pelos quais – com deformações e cooptações da lógica neoliberal de mercado sobre a mensagem religiosa, especialmente do cristianismo no ocidente – o fator religioso não só se manteve relevante, como, sob certo ponto de vista, ainda mais influente no nosso contexto sociocultural contemporâneo.

### **2.1.1. A religião cristã se adaptou e se pôs a serviço do mercado e sustentáculo do capitalismo**

As forças econômicas capitalistas atuaram na América Latina e, de forma estrutural, induziram a religião a se fazer neoliberal, bem como o neoliberalismo ser fetichizado à maneira de uma pseudo-religião. Essa é a tese de João Batista Libânio, teólogo jesuíta, que seguiremos nesta seção em que pretendemos esmiuçar a relação entre capitalismo e cristianismo (Cf. 2002, p. 152). O que o leitor encontra abaixo é a leitura de um sistema que, se bem não podemos confundir sua face econômico-produtiva e sua face político-administrativa, certamente notamos que se articulam de modo firme. Senão vejamos, já com as lentes de nossa intencionalidade sobre os vínculos com o fator religioso.

O sistema econômico-produtivo se baseia em livre mercado, concorrência, orientado à produção de menor custo e maior lucro.

Implica uma série de valores: cálculo, rendimento, rentabilidade, eficácia, disciplina, ordem, hierarquia, austeridade, laboriosidade, poupança, ação a longo prazo, investimento, entre outros. Para Libânio, “tais valores só se mantêm se sustentados por virtudes que o fazem funcionar. Estas necessitam da força motivadora que só a religião pode dar e, de modo especial, o cristianismo” (p. 153).

De forma idêntica, é possível analisar o sistema político-administrativo parlamentar, democrático.

Requer participação, responsabilidade, preocupação com o bem comum, descentramento dos próprios interesses em benefício dos demais, solidariedade, respeito à ordem legal (...). Daí lhe vem a legitimidade da ordem e do poder. Como mantê-lo sem a força religiosa? Estamos diante de uma ordem cultural cujos valores e orientações normativas são a ética puritana (...). Está aí a função da religião (...). Isso significa que se dá maior primazia à conversão pessoal propiciada pelo reforço do papel socio-cultural da religião pietista sobre a da transformação das estruturas” (Cf. 2002, p. 153-154).

Segundo o autor, o puritanismo é a ideia de que há uma “crise espiritual” no mundo e que a religião é capaz de purificá-la. Uma estratégia do sistema capitalista para dar sentido à vida pessoal e comunitária. Assim, necessitadas de sentido – papel central da religião – para viver e sobreviver, as pessoas se acomodam ao sistema de produção e consumo através dos conteúdos e crenças da religião. Por isso Libânio alerta em tom de ironia: “O desaparecimento da religião ameaça todo o sistema. Logo favorecê-la ao máximo” (Idem, p. 153).

Nessa perspectiva, a religião atua como antídoto face aos valores deformados da modernidade e pós-modernidade:

Tais valores levam ao niilismo<sup>53</sup>. Só uma volta à religião, como integradora social, é capaz de dar às novas gerações a vontade de continuar o sistema, de integrar-se a ele e de salvar o indivíduo. Portanto, sem religião é impossível recuperar um sentido unificador e dar solidez ao sistema moral que deve constituir o “espírito do capitalismo democrático”. Só ela revaloriza o sistema cultural como força social conservadora da sociedade, reagindo contra a decadência de valores da “liberação” hedonista das décadas de 1960 e 1970 com a volta dos valores capitalistas tradicionais “calvinistas” de poupança, de austeridade, de ação racional a longo prazo e de ascetismo intramundano.

Portanto, o sistema de produção que se hegemonizou no ocidente percebeu na religião um eficiente dispositivo de reforço destes valores acima. O que desencadeia nada menos que um alinhamento constitutivo com a mentalidade capitalista. A contribuição original da religião passou a ser o favorecimento da integração social e comunitária. O alívio ante o individualismo incontornável do estilo de vida capitalista. Um arranjo que deformou a sensibilidade religiosa para os sentidos do mundo comum. O que Berger também afirma, conforme registrado por Libânio (2002): “O capitalismo precisa de instituições que compensem os aspectos anônimos da autonomia individual mediante a sociedade comunal (...) entre estas instituições contam, sobretudo, a família e a religião” (p. 155)

Para avançarmos, precisamos fazer um recorte da religião, enquanto cristã, e sua geolocalização, enquanto latino-americana, para que identifiquemos consequências mais diretas do que tratamos de compreender a seguir. Para

---

<sup>53</sup> Ponto de vista que considera que as crenças e os valores tradicionais são infundados e que não há qualquer sentido ou utilidade na existência.

tanto, continuaremos caminhando com o teólogo João Batista Libânio, o filósofo Manfredo Oliveira e nos uniremos a Michael Löwy, sociólogo brasileiro, filho de migrantes austríacos e radicado na França. Todos fazem análises bem assertivas sobre as características da religião cristã nesses tempos.

Iniciamos com uma consideração de ordem histórica: o cristianismo, enquanto sistema cultural, passou por transformações nos diversos períodos históricos.

Conforme Löwy (2016):

Primeiro, como uma religião de escravos, depois como a ideologia estatal do Império Romano, a seguir feita sob medida para a hierarquia feudal e, finalmente, adaptada à sociedade burguesa. Aparece assim como um espaço simbólico pela qual lutavam forças antagônicas – no século XVI, por exemplo, a teologia feudal, o protestantismo burguês e as heresias plebeias (p. 38).

A religião se revela, assim, com duplo caráter: tanto exerce o papel de legitimadora da ordem social estabelecida, como, a depender das circunstâncias históricas, assume um papel crítico, de protesto e até revolucionário (cf. LÖWY, 2016, p. 39).

Sob a ótica historicista, a mentalidade moderna destronou a religião, promoveu seu desencantamento, induziu-a a processos de secularização. A racionalidade instrumental desqualificou a experiência religiosa e elevou o experimento científico. Até a própria filosofia moderna abalou os alicerces da categoria de transcendência. A religião foi sendo, então, excluída do espaço público e se forjou seu movimento de privatização.

Até meados do séx. XX esse processo se deu sem maiores solavancos, até que surgiram dois momentos de desprivatização da religião, um na Europa e outro na América-Latina. Segundo Libânio (2002), ambos reivindicavam o lugar público e crítico da religião, “no entanto, a preocupação europeia concentrava-se na elaboração teórica da fé, da religião em registros conceituais desprivatizados” (p. 136) enquanto a América Latina assume um caminho próprio, mais original e promissor, isto é, “alimentada por uma reflexão teológica crítica, de alcance social e societário para além da esfera privada” (p. 136-137). O projeto latino-americano alcançou vários níveis de setores civis e eclesiais, bem como colocou a opção preferencial pelos pobres no centro das agendas de governos e comunidades eclesiais. Foi um momento importante, ainda que curto, de desprivatização radical da religião, da fé e da Igreja em relação ao sentido individualista desencadeado pela modernidade. Para Libânio (2002), no entanto,

Este interregno crítico e público da religião ajuda a entender o atual momento de exacerbada reprivatização da religião. Tanto mais vigorosa ela se dá, quanto mais na América Latina o momento desprivatizante fora intenso. Sem o período de hegemonia da compreensão libertária, pública e social da religião, não se entende a onda avassaladora da pós-modernidade religiosa interiorizante (...). Crescem as críticas e ataques da onda neoliberal contra o interstício crítico-público da libertação, vinculada com o mundo religioso (...). Nesse momento do triunfo e de uma segunda onda mais poderosa de privatização da religião, explode o atual fenômeno religioso (p. 138-139).

É nessa esteira que a religião, em especial o cristianismo, engata um caminho de re-privatização também na América-Latina. Com isso, setores de linha libertadora são ocupados por movimentos de perfil carismático, reforçando um clima religioso mais intimista.

Vale registrar que o descrédito da política (e, em especial, dos políticos) foi forte e se deu no bojo da falência dos grandes sistemas éticos seculares, colaborando decisivamente no refluxo da proposta libertadora (cf. Idem, p. 145).

E assim, foi se configurando outra adaptação da religião ao cenário composto por novas forças hegemônicas. O poder que sempre tentou a religião, que sempre conviveu com ela ao longo de milênios, viabilizou, agora pela atuação da “mão invisível do Mercado”, sua restrição ao mundo privado (que é onde interessa ao sistema), mesmo com notáveis expressões de resistência, que seguem existindo.

Abaixo trataremos de mostrar como isso se expressa mais amplamente.

### **2.1.2. Religião cooptada pela racionalidade técnico-instrumental**

A técnica é a primeira invenção conceitual, categoria central, que se gestou na modernidade para reinterpretar o mundo. Segundo OLIVEIRA (2013), a técnica é o primeiro “produto da idade da ciência (...) em que ocorre (...) a progressiva perda de privilégio do credo cristão como centro de referência das ideias e valores dominantes no mundo ocidental” (p. 65). A técnica tornou-se uma espécie de automeadiação do ser humano no mundo, desembocando num eixo de compreensão do todo de significação da vida humana: o cosmo, o mundo, a sociedade, a história, a si mesmo (cf. 67). Virou um elemento decisivo, não mais um fator ou característica da cultura. Sobre essa mudança, Oliveira (2013) descreve:

(...) o progresso, a exatidão, a eficiência se transformam nos grandes objetivos a serem sempre perseguidos num processo de revolução permanente das próprias bases da vida humana (...), inclusive os

espaços mais íntimos e privados da vida, os hábitos e costumes, as instituições e os valores, os modos de pensamento e de ação (...). Esse mundo simbólico abre espaço para uma leitura de toda a vida humana (...) no horizonte funcional da técnica. Isso implica considerar o ser humano enquanto possuidor, pela mediação da técnica, de enorme poder e liberdade, mas exclusivamente como integrante de um sistema de eficiência que, uma vez absolutizado, desemboca em coisificação e objetificação dele mesmo e da natureza (...) reduzindo assim a ética à técnica (p. 66-67).

De forma objetiva, dizemos: foi a técnica (a racionalidade instrumental, a lógica utilitarista) que substituiu a religião como cerne configurador do mundo cultural.

A religião, que vem em segundo plano nesse sistema, adaptou-se e elaborou uma teologia “da prosperidade” que, aos olhos de Libânio, serve de “óleo lubrificador do sistema, oferecendo-lhe justificativa e legitimação de nível maior. Ela é criada e pedida pelo sistema e também o reforça” (2002, p. 155). São muitas as igrejas pentecostais, neopentecostais e comunidades católicas que participam dessa lógica técnico-instrumental. O individualismo que tece sua compreensão teológica não vê o fomento da competição, da concorrência, o estímulo a ser mais forte, vencedor, próspero como paradoxos da mensagem cristã. É uma visão maniqueísta e meritocrática, aos moldes da mentalidade neoliberal, com afirmações do tipo: “Se você prosperou, é porque mereceu” ou “se alguém é pobre e assim permanece, deve-se a sua culpa, pois não tem se esforçado por conquistar a bênção material”. Raciocínio que tem pouco ou nada a ver com a gratuidade divina presente na tradição teológica cristã.

A técnica que se impõe é semelhante a uma transação financeira. Você colabora com Deus e ele derrama bênçãos sobre sua vida. “É uma teologia feita sob medida para alimentar igrejas que sustentam o sistema (...) nessa religião não cabem práticas de solidariedade, de opção pelos pobres. É uma religião tipicamente materialista” (Idem).

### **2.1.3. Religião privatizada e neoliberal**

A pesquisa da Oxfam nos interessou como ilustração de partida por medir aspectos socioeconômicos amplos, em sua metodologia, entre os quais explicitar as formas privatizada e neoliberal como o sentir religioso da população se expressa contemporaneamente. Mas também, efetivamente, por ter revelado a potência do fator religioso na percepção que o cidadão comum tem da realidade, naquilo que lhe diz respeito economicamente e que, portanto, tem a ver com sua inescapável dinâmica de sobrevivência, dia após dia. “Prioridades para melhoria de vida” é o núcleo de uma pergunta que estabelece um horizonte muito mais vinculado à afirmação imanente do indivíduo “materialista” do que propriamente a uma expectativa de encontro com o transcendente ou de acesso ao sentido do mistério. O dado concreto da pesquisa, naquilo que concerne ao nosso objeto de estudo, é que, ao serem perguntadas, em 2019, sobre reflexos esperados de sua fé na vida cotidiana, as pessoas estão falando de casa própria, do carro ou moto, do acesso à medicina e à estética corporal, da capacidade de desfrutar bens de consumo, viagens, shows, enfim. Nesse ponto, não se perca de vista, como dito acima, a capilarização de grupos religiosos de pequeno, médio e grande portes, autodenominados “evangélicos”, que, grosso modo, sustentaram sua multiplicação de fiéis em discursos centrados no individualismo,



tais como prosperidade material e proteção contra o mal (inveja, olho gordo, diabo etc.). Ao que parece, conseguiu-se promover uma transformação da percepção das pessoas quanto ao papel da religião em suas vidas privadas e públicas, para além de suas assembleias e cultos, fazendo com que o conteúdo teológico de seu discurso rompesse limites institucionais. Isto significa que a mensagem de prosperidade material no mundo terreno, associada ao medo do mal advindo do mundo psíquico, entrou no senso comum da sociedade brasileira e é um apelo que só parece aumentar, independentemente da vinculação eclesial dos indivíduos.

Sobre isso, vale ilustrarmos com o que Maria Rute Gomes Esperandio escreveu sobre a experiência religiosa contemporânea promovida pela Igreja Universal do Reino de Deus (IURD), na revista *Psicologia & Sociedade*: “Narcisismo reativo e experiência religiosa contemporânea: culpa substituída pela vergonha?”. Ela faz um relato muito interessante sobre o que percebeu da experiência de visita a uma tradicional reunião de terça-feira da IURD, de “descarrego e cura”. O relato inicia com Maria Rute de pé, esperando, no *hall* de entrada da igreja, alguns colegas pesquisadores, quando uma obreira surge distribuindo minúsculos plásticos contendo areia. Maria Rute pergunta a uma senhora próxima qual o significado e uso daquele objeto. Ao que a mulher responde que se trata de “terra santa”, trazida diretamente de Israel por bispos da IURD. Segundo esta senhora, a terra contida no saquinho deveria ser espalhada pela casa, escritório, ou qualquer lugar sobre o qual se desejasse bênção de prosperidade e sucesso financeiro. Ao mesmo tempo, a terra atuava na desobstrução dos espíritos malignos que oprimem esses espaços físicos e impedem sucesso pessoal. A

propósito, segundo Esperandio, “a mulher sente-se privilegiada pela pergunta, interpretando a situação como tendo sido o próprio Deus que me impelira a perguntar-lhe, dando-lhe, assim, a oportunidade para dar seu testemunho e trazer-me a mensagem” (2007, p. 89). E a mensagem fundamental da IURD, que esta senhora transmitiu a Maria Rute, foi a do *sucesso*. Uma abordagem chama a atenção desde o início, quando a fiel afirma, sem saber que se tratava de uma pesquisadora, que ela “será grande se entrar para a Igreja Universal (...) você será grande financeiramente, emocionalmente e terá muita saúde. Essas são as três áreas em que a pessoa se torna grande quando entra para a IURD” (Idem). Não há dúvidas da atratividade desse discurso, conforme relata Esperandio:

De fato, a proposta de **felicidade plena – baseada na posse de dinheiro, saúde e bem-estar (grifo nosso)** – resume o ideal de vida socialmente produzido na contemporaneidade. As redes de produção de subjetividade, ao trabalhar com essas mesmas coordenadas, produzem, simultaneamente, a ideia de que esse é o “modo natural” de ser e de viver (Ibidem).

A mensagem de sucesso nessas três áreas, segundo Esperandio, destacadas pela IURD como sintetizadoras de felicidade, opera um dispositivo de legitimação muito disseminado na contemporaneidade: o paradigma do desempenho e performance (LYOTARD, 2009). A religião ou a igreja tanto será mais relevante quanto mais pessoas a elas vinculadas prosperarem materialmente na vida.

Essa questão constitui uma marca, uma cisão interna profunda, tida como normal na experiência religiosa contemporânea, o que implica um cruel sentimento de impotência por parte dos mais pobres, tradicionalmente os interlocutores

privilegiados da mensagem de Jesus de Nazaré. Com ajuda de OLIVEIRA (2013), vamos expor um pouco mais amplamente esse Brasil contemporâneo profundamente marcado pelo retorno do Sagrado com conotações bem específicas.

Natabiliza-se com a religião algo equivalente ao dito por Lyotard (2009) quando descreve o momento em que o saber científico se transforma em força de produção do sistema capitalista:

A administração da prova, que em princípio não é senão uma parte da argumentação destinada a obter o consentimento dos destinatários da mensagem científica, passa assim a ser controlada por outro jogo de linguagem onde o que está em questão não é a verdade mas o desempenho (cf. 2009, p. 83).

Note-se como se torna relevante entender o processo de cooptação do sistema capitalista sobre os saberes. Tanto o saber religioso quanto o científico. Lyotard (2009) descreve esse mecanismo. Para ele, os saberes são jogos de linguagem. No caso da linguagem científica, quem tem mais capacidade financeira para administrar provas, tem mais condições de elaborar seu “discurso denotativo” sobre a realidade. O saber científico é uma espécie de discurso *descritivo*, ou seja, diz *o que o mundo é e como ele funciona*. O que gera enorme controle e poder sobre a realidade. Ao passo que o discurso religioso é um saber narrativo, outra espécie de discurso, de perfil *prescritivo*, ou seja, diz sobre *como a realidade deve ser* segundo critérios que extrapolam a razão. A crença nesse saber também gera enorme controle e poder sobre comunidades de fé. Dito isso, enquanto a administração da prova científica é a tecnologia que supera a “verdade” e dá acesso à performance, de forma equivalente, usando a ilustração

da IURD, a administração do sacrifício em dinheiro é a tecnologia que supera a “vida eterna” e dá acesso ao êxito de uma felicidade plena, sem sofrimento, aqui e agora. Uma variação da lógica da performance:

O sujeito que se abre a uma experiência religiosa pressupondo que a religião tem poder para “curar” sua sensação de mal-estar difuso é acolhido na IURD com singular empatia. Ele se identifica com este lugar que reúne milhares de pessoas cujas necessidades emocionais e espirituais são espelhadas. Porém, mais do que isto, este indivíduo é instrumentalizado para a operacionalização do universo sobrenatural em seu benefício. Essa instrumentalização baseia-se na oferta (feita por uma *autoridade espiritual*) de uma tecnologia: o sacrifício em dinheiro. O sacrifício funciona, então, como uma técnica através da qual o indivíduo busca alcançar o ideal de felicidade, bem-estar e sucesso financeiro (ESPERANDIO, 2007, p. 90).

Uma tarefa elementar deste trabalho é suscitar no leitor uma tomada de consciência sobre lugares e papéis ocupados genericamente pela experiência religiosa contemporânea, bem como situá-la em relação ao saber científico próprio das instituições de educação formal, com o qual pretendemos desvelar pontos fecundos de confluência. Por fim, nesta seção destacamos um importante eixo pós-moderno da nossa discussão, a saber: a religião reduzida à imanência e à busca de realização humana. Vimos que ela teve, sim, seu conteúdo radicalmente afetado e moldado pelo processo de secularização induzido pela civilização moderna em suas diferentes etapas. A religião não desapareceu, como previam os pensadores modernos, mas se liquefez de tal forma que é possível perguntar-se sobre o que sobrou dela em nossos tempos. Em seguida, com a ajuda de Oliveira (2013), desenvolveremos: a) A questão da redução da religião à mera realização humana e b) A religião enquanto terapia.

#### **2.1.4. Religião reduzida: a mera busca de realização do humano e do terapêutico**

Manfredo Oliveira explica que, no contexto da virada dos anos 2000, havia ceticismo generalizado. Tanto a fé como o ateísmo tinham muitas dificuldades de se definir. Do lado da fé, havia um quadro ainda pior, pois sua referência a um conteúdo determinado empalidecia. Para Oliveira, então, a religiosidade que subsiste é uma religiosidade “sem credo”, a saber:

A religião não desapareceu propriamente do contexto societário das sociedades pós-modernas, mas seu conteúdo foi profundamente transformado à medida que foi radicalmente secularizado. Assim, fala-se de Deus, mas ele está cada vez mais ausente, uma vez que o que se busca, acima de tudo, é a realização do ser humano, o equilíbrio interior, a serenidade e a satisfação de todas as necessidades vitais, ou nas correntes que têm consciência política maior, a justiça, a solidariedade e a paz, mas num plano estritamente horizontal (...). Uma religiosidade sem Deus em que a linguagem sobre o sagrado, até mesmo sobre o divino, permanece no nível da pura imanência (OLIVEIRA, 2013, p. 133).

Daí se desdobram duas formas de verificar a redução da religião. Por um lado, a religião vira mera realização do humano. Por outro, se associa a simples espaço-tempo terapêutico. Sem desconhecer esses papéis desde sempre exercido pela experiência religiosa, nota-se certa angústia do autor ao reconhecer que, hoje, o que parece haver é uma decomposição do religioso no mágico ou, por outro lado, numa espécie de novo humanismo que significaria algo como a “transformação do próprio eu pela mediação de técnicas psicocorporais que buscam a realização da felicidade na terra” (Idem, p. 134).

Quase se pode comparar à mescla de técnicas motivacionais coaching<sup>54</sup> com pitadas de ações assistencialistas. Essa mentalidade ao mesmo tempo que provoca, reivindica uma espécie de reconhecimento meritocrático que se desdobra tanto em bênçãos de prosperidade quanto de proteção divina àqueles indivíduos fiéis.

No horizonte desse papel da religião, Oliveira reconhece que esta pode ser transformada numa espécie de oásis protetor em meio a uma realidade atravessada por tantas e diversas violências. Assim, nessa ambiência religiosa, as pessoas podem encontrar “na participação durante longas horas nas orações coletivas em busca de terapia e cura corporal e espiritual, o que o sistema não oferece, sem precisar combatê-lo ou transformá-lo” (Ibidem). O que a religião oferece de diferencial em condições contemporâneas de conflito e incertezas geradoras de angústias é, justamente, segurança e, por conseguinte, paz.

#### **2.1.5. Religião reduzida: as deformações radicalistas**

O teólogo João Batista Libânio (2002) apresenta análise importante de uma religião que não só se fecha diante da cultura moderna e pós-moderna, mas também assume uma atitude agressiva contra ela. Trata-se das expressões religiosas do fundamentalismo, neoconservadorismo e neopentecostalismo.

---

<sup>54</sup> Oriundos de corporações empresariais e conhecedores das demandas de treinamento para performar no mercado de trabalho, os *coachs* são tutores profissionais em técnicas e métodos voltados para o desenvolvimento pessoal-profissional. Trabalham com foco em valores como resiliência, flexibilidade, autoconhecimento, aprendizagem e, durante o processo, definem metas, que podem ser acompanhadas junto a seus clientes durante sessões realizadas periodicamente.

Há uma postura de cruzada<sup>55</sup>, isto é, de forma geral são expressões que não somente se encerram numa fortaleza, mas implementam mentalidade de exército em combate. Mobilizam comunidades inteiras pelo poderoso discurso da posse da verdade e salvação. De posse desse conteúdo, estimulam-se atitudes de engajamento proselitista, de aguerrida condenação do mundo secular e reivindicação de única religião verdadeira. Não é que, sob o ponto de vista dos militantes, as outras denominações e propostas sejam apenas diferentes ou caminhos alternativos. Não. São falsas, são más. Precisam ser combatidas. Libânio (2002) sintetiza, assim:

A salvação da sociedade virá no momento em que ela triunfar sozinha sobre todas as outras fontes de valor e referência, religiosas ou civis. Identifica a própria religião com o Reino de Deus na terra. Se há ação do Espírito, é somente nela e em nenhuma outra, nem no mundo. Implica positivo desconhecimento, desprezo e rejeição de tudo que não seja ela. Domina-a o espírito de intolerância, do absolutismo de sua verdade. Em geral, é conservadora no campo moral. Agarra-se a posições tradicionais e tradicionalistas (p. 167)

O autor faz uma rápida, mas aguda análise das características específicas dessas mentalidades organizadas (Cf. 2002, p. 167-171), que optamos mostrar sob forma de tópicos aqui. Começamos descrevendo os fundamentalistas por serem, antes de um movimento organizado sob essa bandeira, exercerem enorme influência sobre as demais expressões deformadoras da religião.

#### **Fundamentalismos:**

- Expressão mais comum
- Agressivo, autoritário e proselitista

---

<sup>55</sup> Movimentos militares de inspiração cristã que partiram da Europa Ocidental em direção à Terra Santa e à cidade de Jerusalém com o intuito de conquistá-las, ocupá-las e mantê-las sob domínio cristão.

- Presente em todas as religiões como facção interna
- Repulsa à mentalidade moderna e pós-moderna
- No campo judaico-cristão, ligado à interpretação literal das Escrituras, sem espaço para questionamentos
- Horror à interpretação do texto sagrado
- Condenação do pluralismo religioso
- Rejeição a posições baseadas em experiências existenciais do sujeito
- Facilidade em encarnar inimigos em pessoas, movimentos ou tendências religiosas
- Inibição do enfrentamento religioso de problemas sociais
- Apresentam-se como “defensores da fé”
- Programáticos na “defesa dos direitos fundamentais tradicionais”
- Veem comunismo, reformas político-sociais, valores liberais como maiores inimigos

Libânio reforça a análise do fundamentalismo citando Lustosa:

Por fundamentalismo entende-se comumente o movimento ultraconservador e autoritário, surgido em certos meios protestantes, que, em reação ao modernismo teológico e religioso, prega como fundamentos inabaláveis da fé verdades tradicionais de sua confissão. A designação “fundamentalismo” deriva da preocupação de manter como absolutos os fundamentos doutrinários confessionais, aos quais se agarra literalmente, excluindo toda interpretação crítica do texto (LUSTOSA apud LIBÂNIO, p. 169).

### **Neoconservadorismo católico:**

- Retorno neoconservador a esquemas tridentinos<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Refere-se ao Concílio de Trento, realizado de 1545 a 1563, foi o 19º concílio ecumênico da Igreja Católica. Foi convocado pelo Papa Paulo III para assegurar a unidade da fé e a disciplina eclesial, no contexto da Reforma da Igreja Católica e da reação à divisão então vivida na Europa devido à Reforma Protestante, razão pela qual é denominado também de Concílio da Contrarreforma. O Concílio foi realizado na cidade de Trento, no antigo Principado Episcopal de Trento, região do Tirol italiano. Mais de 300 anos se passaram até o Concílio Ecumênico seguinte. Foi o Concílio Vaticano I, de 1869 a 1870, convocado pelo Papa Pio IX, que basicamente reforçou a ortodoxia estabelecida no Concílio de Trento. Condenou o Racionalismo, o Naturalismo, o Modernismo e, mais, numa reação ao pensamento técnico-científico reconhece como dogmas o Primado do Papa e a infalibilidade papal na definição expressa de doutrinas de fé e de costumes.



- Busca de manutenção da antiga identidade à margem da modernidade e pós-modernidade
- Reação negativa às mudanças na Igreja, especialmente provocadas pelo Concílio Vaticano II<sup>57</sup>
- Percepção de mudanças como “concessão” ou “fraqueza”
- Insistência na religião como instituição
- Pouco interesse na crítica social, devido a alinhamentos praticamente acríticos aos sistemas eclesiástico e político
- Ênfase no poder clerical, ainda que se fale do leigo de forma acolhedora
- Centralidade na instituição em suas diferentes instâncias: Vaticano, Diocese, Paróquia.

Cintando D. Hervieu-Léger, Libânio ilustra a análise do neoconservadorismo atrelando-o ao papado de João Paulo II:

Algumas pessoas, hoje, perguntam-se se, após um parêntese conciliar, agora terminado e bem terminado, a Igreja Católica, voltada a um intransigentismo, que somente colocou em questão superficialmente, não confirmaria nesta fase de “pôr em ordem”, sua natureza profunda, seu estranhamento estrutural diante do mundo moderno, sua alergia à mudança. A tese de uma identidade de fundo entre o intransigentismo e o catolicismo se encontra reforçada: o papa polonês, para além do estilo muito pessoal, que é o seu, é um papa tipicamente intransigente (Hervieu-Léger apud LIBÂNIO, p. 170).

### **Neopentecostalismo:**

- Indiretamente fundamentalistas, mas sectários e ascéticos em relação à modernidade e pós-modernidade

---

<sup>57</sup> Realizado entre outubro de 1962 e dezembro de 1965, 21º concílio ecumênico da Igreja Católica. Foi convocado pelo Papa João XXIII e concluído, após sua morte, por Paulo VI. Significou uma abertura ao mundo moderno. Tratou de reforma da liturgia, constituição e pastoral da Igreja, revelação divina, liberdade religiosa, novo ecumenismo, apostolado dos leigos e leigas, entre outros temas incontornáveis do mundo pós Segunda Grande Guerra. Este Concílio gerou muitas polêmicas, inclusive por não ter sido um Concílio dogmático. Os neoconservadores dizem que o Concílio Vaticano II rompeu de modo herético com a tradição milenar da Igreja, a missa tridentina, o canto gregoriano e o modo como os sete sacramentos eram celebrados.

- Cumprem função de ajustamento e integração social, especialmente para população pobre de grandes centros urbanos
- Repulsa contracultural do mundo moderno através da clássica separação entre material e espiritual, tendo-as como “coisas do mundo”
- Fomento de expectativas escatológicas e proximidade do fim do mundo
- Igrejas criadoras de laços e formas de relacionamento primário em populações que deixaram a cultura da zona rural
- Predominância entre evangélicos, dada a proximidade física e cultural do pastor em comparação com a gigantesca desproporção entre ministros ordenados e o povo na ambiência católica.

Libânio também culmina a análise dos pentecostais com o suporte de outro estudioso, destacando sua principal relevância social:

Com o propósito de superar precárias condições de existência, organizar a vida, encontrar sentido, alento e esperança diante de situação tão desesperadora, os estratos mais pobres, mais sofridos, mais obscuros e menos escolarizados da população, isto é, os mais marginalizados – distantes do catolicismo oficial, alheios a sindicatos, desconfiados de partidos e abandonados à própria sorte pelos poderes públicos –, têm optado voluntária e preferencialmente pelas igrejas pentecostais. Nelas, encontram receptividade, apoio terapêutico-espiritual e, em alguns casos, solidariedade material (MARIANO apud LIBÂNIO, p. 171)

## **2.2. A força da religião desde a América-Latina**

Nesta seção, a ideia é discutir a religião que se organiza socialmente desde uma religiosidade enraizada na América Latina frente as cooptações e deformações limitantes que estudamos acima. A considerarmos o cenário acima como exclusivo e incontornável a toda experiência histórica da religião, não seria razoável seguir um caminho de validação do saber religioso que pleiteamos

nesta comunicação. Ocorre que quando a admitimos como raiz organizadora da base comum e da cultura de um povo (Cf. 1990, SCANNONNE, p. 67) e – ao mesmo tempo – mobilizados com a ressurgência de sua intensa presença na vida dos indivíduos, neste início de século, torna-se uma tarefa esmiuçar suas forças visando impactos de ordem mais social e civilizatória.

Em primeiro lugar, para Oliveira (2013), a religião que recupera seu caráter fecundo, iniciático e mistagógico é a que emerge como crítica à modernidade e abre espaço para considerações além da razão técnico-científica e recoloca o Absoluto como critério de leitura do mundo: “e, com isso, mostra o lado do mistério da realidade e aponta para a presença de Deus em tudo” (p. 134). Trata-se do fundamento e do sentido que fecundam toda a realidade.

Sendo assim, cada realidade se revela como uma forma específica de manifestação do Absoluto (...). **A grande chance aqui é não só compreender a religião como conhecimento do Absoluto e de tudo à luz do Absoluto, mas como “fruição do Absoluto”, como impulso de aproximação, de comunhão com o Absoluto como Mistério último que envolve a vida humana (grifo nosso.** Aqui há uma antropologia pressuposta: o ser humano é, em última instância, enquanto ser espiritual, presença do Absoluto. No mais íntimo do espírito, o Absoluto está presente na sua radical transcendência e na sua radical imanência (p. 134-135).

Trata-se de uma compreensão forte de Campbell, citada por Oliveira, que evidencia algo da dimensão mistagógica para a sustentação da religião no séc. XXI, fundamentado num princípio da experiência religiosa que é a atração. Aqui se deriva em um tipo de *saber* que, aqui, pedimos licença para afirmar ser um

*de experiência*<sup>58</sup>, sobre o qual nos deteremos mais adiante (2013, p. 136): “O cristianismo necessita de homens (...) que cultivem uma loucura, uma ‘paixão por Deus’. Só assim poderá responder aos questionamentos que vêm da religiosidade que marca nossa época”.

### **2.2.1. Religião urbana que envolve os mais pobres**

Libânio (2002) faz algumas ponderações sobre esse fenômeno. De início, ele descreve o ponto de vista ambíguo de classes mais letradas e reconhece que, para eles, a religião institucional tradicional perde força, enquanto formas religiosas soltas conseguem responder e gerar razões por uma vida materialmente confortável (sem culpa), mesmo que sem consistência existencial (cf. p. 211). É possível, porém, reconhecer nas expressões mais comezinhas do fenômeno religioso presente, o caminho através do qual a religião seguirá relevante do ponto de vista da construção social: ela tem um papel ainda mais preponderante na geração de sentidos para a vida dos mais pobres.

Para os mais pobres a questão se desdobra de forma significativamente diversa, senão vejamos (cf. p. 211-215):

- A religião assume um papel fundamental na vida dos pobres, oferecendo esperança num mundo em que, numa perspectiva material realista, só haveria desespero: se para os letrados a religião perdeu força, para os pobres a percepção é a de que adesão religiosa só cresce. É presença certa e auspiciosa no meio dos pobres no presente e no futuro.

---

<sup>58</sup> CF. Larossa, J. B., 2002, p. 27.

- O pentecostalismo parece assumir a frente dessa manifestação de “religião dos pobres”: há maior liberdade e flexibilidade, espontaneidade e proximidades, além de relação mais direta com as lideranças nesse tipo de comunidade, o que desafia as igrejas tradicionais.
- A maior força da religião num recorte pentecostal é oferecer sentido ao existir dos pobres: nas celebrações e cultos infere-se um clima de entrega e abandono que se materializa fortemente na oferta de dinheiro. Em que pese as críticas externas, os fiéis se mobilizam e se fortalecem uns aos outros em momentos assim, atribuindo-as a perseguições previstas nas Escrituras ou, quando comprovados desvios, na compreensão da fraqueza humana de seus membros que merecem perdão.
- Interface mais direta entre o dia-a-dia dos fiéis e sua reunião celebrativa: é muito mais viável suportar a pressão da vida cotidiana quando as lideranças religiosas conseguem articular os espaços de atuação dos fiéis. Dos cultos saem muito mais animadas, não frustradas como é comum acontecer no trabalho cotidiano.
- Espírito de solidariedade e segurança comunitária: a fome, o desemprego, a violência, as estruturas injustas e situações degradantes e inumanas levam as pessoas a se sentirem mais protegidas no contexto do vínculo comunitário. Há, além disso, uma ambiência de fraternidade, camaradagem, apadrinhamento e responsabilidade mútua.
- Sentimento e vocação à missão: percebido como movimento para além de suas circunstâncias locais, os fiéis realizam uma resignificação de seu lugar no mundo num processo de “conversão” que o convence de sua

missão, o que opera potentemente na realização de sentido na vida das pessoas.

Feitas as considerações mais notáveis – e talvez otimistas do ponto de vista do sistema capitalista – do papel da religião num presente e futuro próximos, a partir de Libânio (2002), passemos à compreensão do projeto latino-americano de religião que melhor se estruturou nesta porção do planeta.

### **2.2.2. Religião e sabedoria de um projeto original e enraizado na cultura do povo latino-americano**

Nesta seção estudaremos o projeto latino-americano de religião que deriva da sabedoria de nossos povos originários. Por um lado, a abordagem mais sociológica de Löwy e, por outro, mais filosófica desenvolvida por Scanonne.

Na frente mais filosófica, Juan Carlos Scanonne, filósofo argentino e sacerdote jesuíta, articula epistemologicamente a religião e a linguagem desde nossa sabedoria popular latino-americana no livro “Nuevo punto de partida de la filosofía latino-americana” (1990). Entre outras ideias fecundas explicadas por Scanonne está a proposição da religiosidade enquanto religação ao Transcendente divino “por arriba y por abajo” (SCANONNE, 1990, p. 28), isto é, partindo da *terra* como categoria chave para compreensão do núcleo ético-mítico da religiosidade latino-americana. Expressa que nossa relação com a terra não é meramente de trabalho (econômica, ainda que também o seja), senão uma relação principalmente religante (religiosa) e ético-comunitária (cultural). Implica ao mesmo tempo realidade e simbolismo. “Terra” não é, dessa maneira,

reduzível à ideia grega de *physis*, nem à concepção moderna de *natureza* (relacionada a “sujeito-objeto”).

La tierra es símbolo de lo numinoso, sagrado, ctónico, materno de la religiosidad (que no se reduce a lo ético, escatológico, uránico y paterno), y, por ende, del misterio de Dios, sin negar su trascendencia sino, por el contrario, reafirmandola desde otro ángulo: como centro del “nosotros”, al que trasciende por dentro, y como raíz misteriosa de su estar.

A religiosidade do povo latino-americano recebe uma nomenclatura, criticada por muitos por induzir a uma compreensão reducionista, que é “religiosidade popular”. A crítica surge pela compreensão do núcleo duro de nossos povos tradicionais, em especial os indígenas, para os quais essa dimensão, acima denominada, significaria muito mais. São numerosos os relatos de que, quando se trata de descrever sua experiência religiosa, os povos tradicionais referem-se ao coração mesmo de sua relação com a vida total, isto é, com o cosmos, o sol, a lua, as águas, enfim. E tudo isso vai se dando (e aqui o gerúndio é proposital) em suas próprias vidas. A essência dessa experiência se vive num horizonte celebrativo, principalmente quando se reúnem para festejar (com músicas, danças, discursos e bênçãos) os ciclos da vida, de onde todos viemos e para onde convergimos. Nesse bonito relato de convergência, há uma consciência de que não estamos sozinhos, como humanos, mas integrados a todo o universo. Há uma noção de experiência totalizante. É a *religiosidade*, que aqui pedimos licença para tratar sem adjetivação “popular”, mesmo que a consideremos componente importante na apreciação da experiência totalizante de um povo.

Dito isso, como não considerar seriamente a religiosidade em nossos processos intergeracionais de produção e transmissão de conhecimentos? Ou, ajustando a pergunta ao núcleo desta comunicação: como potencializar a religiosidade, que está e acontece na formação do(a) professor(a), nos processos de ensino-aprendizagem conduzidos por ele(a)? Que fontes da religiosidade, enquanto saber docente, se revelam dispositivos reflexivos, críticos, éticos e políticos (Cf. ANDRÉ, 2002), que podem ser intencionalmente operados na relação formativa entre professor(a) e aluno(a)? Vejamos alguns dos fundamentos das respostas e estas perguntas.

#### **2.2.2.1. A racionalidade sapiencial: o “logos”**

Desde o título acima, sustentamos que, enquanto dimensão abrangente, a religiosidade também deriva num tipo de racionalidade. Aliás, essa é a condição de possibilidade para que ela se realize no contexto escolar, em especial no âmbito da sala de aula, dado que a *razão* se consolidou – no horizonte dos processos civilizatórios forjados na modernidade – como eixo formal de transmissão de conhecimentos e estímulo ao pensamento das novas gerações. No entanto, não se trata da racionalidade fundada nos ideais da modernidade eurocêntrica, baseada em performance, produtividade e competitividade. A racionalidade da qual tratamos a seguir é denominada por Scannone (1990) de “sapiencial”, distinta da instrumental, técnica, científica<sup>59</sup>, que se pretendeu confundir com a própria razão humana, ao longo desses últimos séculos.

---

<sup>59</sup> A partir de agora optamos por nos referir a esse tipo de racionalidade como *racionalidade instrumental*, ou *razão instrumental*.



O filósofo argentino expõe essa categoria de *racionalidade sapiencial* num contexto da segunda metade do século XX, de efervescência decolonial do pensar latino-americano sobre a história, economia e política global, como também sobre a própria América Latina, colonizada e plural em suas expressões culturais, religiosas, idiossincrásicas etc. O autor estabelece uma disposição de superar a suposta contradição entre a filosofia como ciência e a sabedoria popular; entre a busca de universalidade própria do filosofar e a singularidade histórico-cultural latino-americana; entre a noção filosófica de “ponto de partida” e o enraizamento histórico da sabedoria de um povo que é um “nós”, isto é, diferente do *ego cogito* ou do “eu transcendental”, *sujeito* aparentemente óbvio do filosofar moderno (Cf. 1990, p. 9).

Perceba-se que quando renunciamos a uma adjetivação “popular”, referente à religiosidade, não estamos desconsiderando a densidade cultural dos povos tradicionais e das enormes porções empobrecidas da população latino-americana (a imensa maioria) na constituição de tudo que se possa considerar como sabedoria “do povo” ou, nuclearmente, sua religiosidade. Nossa intenção é, antes, sublinhar a condição de possibilidade da *racionalidade* sapiencial se consolidar enquanto forma de conhecer e pensar. A propósito disso, Scannone (1990) realiza uma bonita distinção que nos ajuda a situar o viés desta racionalidade:

La mediación entre cultura, religiosidad, símbolos, narrativas populares, por un lado, y el pensamiento filosófico, por el otro, fue encontrada en la sabiduría popular. Pues, en cuanto a su contenido, ella implica el último sentido de la vida e, en cuanto a su forma, una racionalidad peculiar: la sapiencial (p. 18).

O filósofo lembra, portanto, que se pode – e se deve – explicitar conceitualmente dita sapiencialidade, inclusive como serviço e contribuição filosófica da América Latina para o mundo. É aqui que há algo tremendamente desafiador para este trabalho. Nosso exercício se dá precisamente na identificação e validação do que apostamos já refletir histórica e geoculturalmente no cotidiano das escolas de nosso continente, como um universal situado, mas ainda não elaborado nas ambiências acadêmicas em qualquer nível de ensino. De fato, tal racionalidade sapiencial se dá de forma muito mais natural, mesmo que não percebida estruturalmente, em outros âmbitos do viver e do pensar: o religioso, o político e o poético (Cf. SCANNONE, 1990, p. 18). Trata-se de um pensar sapiencial que é *práxico*, de uma linguagem humana *articulada pelos símbolos* e de um sujeito – o povo – que é *comunitário*<sup>60</sup>.

Tal pensar tiene su “logos”, y por tanto, su propia lógica. Por ello, aunque se vive y se dice primariamente en el elemento del símbolo, con todo la filosofía puede desgajar su momento especulativo, poniendo el concepto a su servicio. Para ello la forma del pensar filosófico ha de corresponder – en el elemento del concepto – a la del saber sapiencial popular, el cual usa preferentemente el lenguaje de los símbolos (Idem).

Scannone observa, usando a distinção de Ricoeur entre a “via curta” e a via larga” (1990, p. 19), que é possível acessar o saber popular a partir de um diálogo entre a fenomenologia existencial (via curta) e a hermenêutica dos símbolos e

---

<sup>60</sup> Scannone faz questão de pontuar que, quando se refere a “povo”, entende como o sujeito comunitário de uma história comum, de um sentido comum de vida, quer dizer, de uma cultura, e de esperanças e projetos históricos comuns. Além disso, quando fala em “sabedoria”, está assinalando que se trata de uma instância crítica a outras expressões do saber popular que são acríticas, às vezes até ideologizadas (1990, p. 18). Acrescentamos também que aqui a compreensão de “povo” se dá enquanto herança tanto da história ibérica como do sentido comunitário indígena, y também da tradição popular mestiça, com sua experiência histórica de resistência popular (religiosa, política e cultural) ante as investidas da mentalidade colonialista contra sua idiosincrasia.

obras da cultura (via larga), numa espécie de círculo hermenêutico. Com notável adensamento aportado pelas religiosidades latino-americanas.

#### **2.2.2.2. A eticidade: o “nós estamos”**

O curioso da “novidade” latino-americana é a impropriedade graciosa com que se fala de “novo” ao se referir ao que é resultado de uma tradição, quiçá milenar, de povos originários. Ocorre que, do ponto de vista da tradição filosófica, trata-se, sim, de algo original: não o *ego cogito*, mas um “*nós estamos*”, como primeira forma de sabedoria dos povos.

Para Scannone (cf. 1990, p. 23), o conceito de “estar” constitutivo do “nós estamos” é um novo ponto de partida que implica a primeira forma de saber fenomenológico. Não se confunde com o “ser no mundo”, dado que o “nós estamos” vive uma situação ambivalente: por um lado, enraíza-se na América “profunda”<sup>61</sup> – tradicional, comunitária, popular –, mas, ao mesmo tempo, desde aí, busca assimilar sua memória filosófica ocidental, abrindo-se ao horizonte humano enquanto um *universal situado*. Este é o primeiro desdobramento do “nós estamos”<sup>62</sup>.

O segundo desdobramento está focado no “nós”. Não se trata de uma universalização do “eu”, nem do “eu” compreendido transcendentemente, já que também implica o “tu” e o “ele” (e supõe o Ele). A propósito disso, Scannone

---

<sup>61</sup> Alusão à obra “América Profunda” (1962), do filósofo e antropólogo argentino Rodolfo Kusch (1922-1979), que elaborou um pensamento filosófico original a partir da investigação de extratos culturais pré-colombianos e populares da América Latina, exercendo forte influência sobre J. C. Scannone e outros pensadores latino-americanos.

<sup>62</sup> No “nós estamos” radica uma força de resistência à alienação, que constitui uma primeira afirmação *de si* como *nós* e do *se estar* nesta *terra* (Cf. p.24).

(1990, p. 25) detalha que a *experiência primeira* não é homem-natureza (espírito-matéria, sujeito-objeto), mas *ético-religiosa*, em unidade e distinção, na relação *homem-homem* (o nós como “eu”, “tu”, “ele”) e a relação ser humano-Deus<sup>63</sup>.

A terceira característica da racionalidade sapiencial, a partir do “nós estamos” (p. 26), é dada pela eticidade do saber que “sabe”<sup>64</sup> essa experiência. Se “sabe” a verdade em uma relação ética que é intrínseca ao “nós” (outros seres humanos e o absolutamente Outro), mesmo que esse “logos” e esse saber não se reduzam ao “éthos”. Sobre esse ponto, o autor fala com referências diretas a textos religiosos:

Así como en la comprensión del “nosotros” y del “pueblo” ese modo de pensar se acerca al pensamiento bíblico, también en este punto muestra convergencias con la concepción hebrea del conocimiento y la verdad: sólo conoce realmente la verdad quien la practica, es decir, quien obra la *justicia*. **Precisamente el ansia de justicia y el reconocimiento de su intrínseca relación con la sabiduría y la verdad son características del hombre latinoamericano (grifo nosso)** (SCANONNE, 1990, p. 26).

A *verdade* tem, para o novo ponto de partida do “nós estamos”, uma relação umbilical com *justiça*, e é *sentida como um saborear ético do “coração”*. A eticidade, portanto, não se reduz à moralidade interpersonalista, mas implica uma dimensão ético-política que não prescinde do universal e transcendente, pois também atenta à dimensão geocultural.

---

<sup>63</sup> Em espanhol, ele afina essa afirmação favorecido pela língua castellana, dizendo: “el nos-Otros que implica el absolutamente Otro” (p. 25)

<sup>64</sup> Para Scannone, a metáfora que melhor corresponde a esse tipo de pensamento é a do “sapere”, de onde deriva a palavra *sabor*, ou o sentir sabor. Trata-se, sim, de um saber não tanto da percepção intelectual do ver, ou da escuta do fiel ao ouvir. Tampouco seria um sentir “sentimental”, mas sapiencial e ético, isto é, do “coração” (p. 26).

O quarto desdobramento entra em cheio no nosso horizonte de pesquisa, pois traz para o centro a discussão de que a relação ética é, ao mesmo tempo, religiosa e num duplo sentido. Para Scannone (1990), é religiosa porque se dá horizontalmente (com os outros), mas também verticalmente (relação com o Numinoso). Trata-se do momento incondicionado e transcendente que é intrínseco ao “nós” ético e o desborda por dentro como alastro último, e por fora, como seu juízo (p. 27).

Em diálogo com Paul Ricoeur, Scannone designa o núcleo sapiencial da cultura de um povo como “núcleo ético-mítico”, já que abriga a referência ao sentido (“ético”) do bem-agir inscrito na relação com os outros no seio da comunidade, assim como a referência à fonte simbólica (“mítica”) de sentido – seja enquanto princípio divino criador/redentor que transcende pelo “alto”, tal como na tradição hebraico-cristã; seja enquanto instância sagrada, terrena, de arraigo e proteção, que transcende “por baixo”, como na tradição popular afro-ameríndia. Nas palavras do autor:

Se puede hablar del núcleo ético-mítico que, en cuanto es ético implica la relación horizontal comunitaria e intercomunitaria, y la vertical con el Absoluto, que la funda como relación ética (...). Nos abre también al segundo sentido de lo religioso, en cuanto éste trasciende al “nosotros estamos” no sólo por arriba, hacia la dimensión vertical, cuyo símbolo es el cielo (dimensión uránica), sino también “por abajo”, hacia el otro polo de lo religioso, cuyo símbolo es la tierra en cuanto sagrada y madre-tierra (dimensión ctónica) en la que se arraiga y acoge el nosotros. Pues la experiencia es que “nosotros estamos en la tierra” (SCANONNE, 1990, p. 27).

Assim, a “terra”, *Pacha Mama*, vira categoria-chave de compreensão da religiosidade, dado que o “nós-povo” está em relação com a terra em que se está, ou na qual estamos.

El simbolismo indoamericano de la Pacha Mama (madre tierra) – cuando es verdadero simbolismo – apunta a ese aspecto del Absoluto, que se manifiesta en la dimensión simbólica de lo religioso y es asumido desde la fe cristiana a través de la Encarnación, los sacramentos y la piedad mariana, que tanto dicen a la religión popular latinoamericana (SCANONNE, 1990, p. 27).

O quinto e último aspecto elaborado por Scannone foi a admissão da não autossuficiência ou “pobreza ontológica” do “nós” (p. 28) revelada pela dupla religação – simbólica e ética – à Transcendência. Quer dizer, é saber do Absoluto, mas não é saber absoluto, mas saber pobre, relacional, insuficiente. É um saber não constituído, *a priori*, por si mesmo, nem em si mesmo (diferente do *ego cogito*), previamente à experiência ético-religiosa do “nós estamos”. Precisa do diálogo ético com os outros e com o Outro (horizontal e vertical) e da mediação simbólica. Nas palavras do argentino:

Tanto el diálogo con los otros y con el absolutamente Otro como el símbolo implican la no absoluta autodeterminación del “nosotros”, pues el diálogo supone la alteridad ética, y el símbolo, el enraizamiento en un misterio previo a la libertad. Ni uno ni otro son reductibles a la autoconsciencia ni totalmente recuperables por la razón reflexiva del “ego cogito” ni por su autodeterminación autónoma. De ahí que el saber sapiencial no se determine sólo teóricamente, sino también ética e poéticamente (p. 28).

Até aqui, com a extraordinária ajuda de Scannone (1990), inferimos sobre as condições de possibilidade da religiosidade como mediação formadora. Assim, a *racionalidade sapiencial* é um “logos” arraigado culturalmente que assume a

*eticidade* do “nós estamos” como ponto de partida e se abre à relação com a transcendência religiosa por baixo (ctônica, telúrica) e por cima (urânica, celestial).

### **2.2.2.3. Um esforço de harmonização com a racionalidade instrumental**

É importante, então, demarcarmos algumas balizas para consolidação de distinções chave neste trabalho. A racionalidade instrumental, própria à racionalidade moderna eurocêntrica, se move no âmbito do abstrato (não do concreto), do universal (não do particular), do construído (não do culturalmente dado), do uniforme (não no da distinção de culturas). Ela é preocupada com a eficácia dos meios funcionais, deixando em suspenso o âmbito ético dos fins; ela tende a provocar o desenraizamento cultural e, por último, mas não menos importante, ela ameaça o núcleo ético-mítico das culturas. Mesmo assim, segundo Scannone (p. 98), o uso concreto da racionalidade instrumental é ambíguo, pois, se bem orientado, não só pode ajudar a resolver eficazmente (um critério praticamente imprescindível nos dias de hoje) nossos problemas estruturais, mas também, induzir um processo indireto de transferência de atitudes, mentalidade e valores a outros âmbitos da cultura que requerem esse tipo de racionalidade. Essas afirmações cabem, como numa luva, ao caso das instituições escolares, forjadas, tal como se constituem hoje, no auge da mentalidade cientificista dos séculos XVIII e XIX.

Daí se depreende que o futuro cultural e educacional da América Latina deverá ser marcado pelo modo como se vão resolver os conflitos históricos e teóricos entre a racionalidade sapiencial própria da cultura local e a racionalidade

instrumental moderna. Uma se sobreporá à outra ou haverá uma nova síntese?

A hipótese levantada por Scannone é que:

La cultura latinoamericana tiene capacidad de reubicar sapiencialmente la racionalidad científico-tecnológica, respetando su autonomía y especificidad. Pues esa cultura es fruto de un fecundo mestizaje cultural (y, por tanto, abierto a ulteriores mestizajes) y se ha mostrado ya capaz de creadoras “síntesis vitales” en la unidad de las diferencias. **La reubicación de la racionalidad científico-tecnológica desde la sabiduría popular latinoamericana es posible porque ésta también implica racionalidad: implica una racionalidad humana más englobante, arraigada en el suelo cultural, y éticamente orientada a la justicia, impregnada del sentido cristiano del hombre y de la vida; pero que no por ello deja de ser verdadera racionalidad humana** (grifo nosso) (p. 99)

De nossa parte, consideramos que isto nos coloca num conjunto de derivações da religiosidade, enquanto saber. Adentraremos de forma mais prática nos elementos que, segundo nossa elaboração inspirada em Scannone, se revelam dispositivos formativos efetivos. Mas, antes de avançar nisso falemos da abordagem mais sociológica da religião latino-americana desenvolvida por Löwy.

#### **2.2.2.4. Cristianismo da Libertação**

O material reunido por Löwy foi expresso no livro “O que é cristianismo da libertação” (2016). Na verdade, esta obra é uma re-edição após 16 anos da primeira versão, ampliada e atualizada. Digamos de saída: o cristianismo da libertação é um fenômeno político-teológico originado em meados da década de 1960, que se transformou num movimento social mais amplo que a própria Igreja Católica, em todos os países latino-americanos. Segundo Löwy, é, inicialmente,



a origem da Teologia da Libertação: “um corpo de textos produzidos a partir de 1970 por figuras latino-americanas<sup>65</sup>, (...) reflexo da práxis anterior e uma reflexão sobre essa práxis” (2016, p. 73). O *movimento* cristianismo da libertação não se confunde com a Teologia da Libertação fundamentalmente por duas razões: o movimento social/religioso é anterior à teologia e a maioria esmagadora de seus ativistas não é composta por teólogos. Foi combatido sistematicamente tanto pelo Vaticano, quanto pela Conferência Episcopal Latino-Americana (CELAM) ao longo de décadas, menos por sua dedicação à causa dos explorados e mais pelas inferências que bispos conservadores faziam da sua ação desestabilizadora sobre o *status quo* social e eclesial. Também é bom que se diga de uma vez que a Teologia da Libertação configura um movimento espiritual, não um discurso político ou social. É antes de tudo uma “reflexão religiosa e espiritual” (p. 75).

Se tivéssemos de resumir em uma única fórmula a ideia central da Teologia da Libertação, poderíamos nos referir à expressão consagrada pela Conferência dos Bispos Latino-Americanos de Puebla (1979): “**a opção preferencial pelos pobres**” (**grifo nosso**). Mas é preciso acrescentar imediatamente que, para a nova teologia, esses pobres são os agentes de sua própria libertação e o sujeito de sua própria história – e não simplesmente, como na doutrina tradicional da Igreja, objeto da atenção caridosa (p. 76).

Como vimos nas abordagens acima, o projeto latino-americano de religião não era monolítico, mas fecundado numa profunda raiz cultural e comunitária. Para

---

<sup>65</sup> Gustavo Gutiérrez (Peru), Rubem Alves, Hugo Assmann, Carlos Mesters, Leonardo e Clodovis Boff, Frei Betto (Brasil), Jon Sobrino, Ignacio Ellacuría (El Salvador), Segundo Galilea, Ronaldo Munoz (Chile), Pablo Richard (Chile-Costa Rica), José Miguez Bonino, Juan Carlos Scannone, Ruben Dri (Argentina), Enrique Dussel (Argentina-México), Juan-Luis Segundo (Uruguai), Samuel Silva Gotay (Porto Rico), para mencionar apenas os mais conhecidos.

resumi-lo, Löwy organizou 8 princípios comuns, extraídos dos principais autores que compunham o movimento:

1. A luta contra a idolatria (não o ateísmo) como inimigo principal da religião, isto é, contra os novos ídolos da morte adorados pelos novos Faraós, pelos novos Césares e pelos novos Herodes: Bens Materiais, Riqueza, o Mercado, a Segurança Nacional, o Estado, a Força Militar, a “Civilização Ocidental Cristã”.
2. Libertação humana histórica como a antecipação da salvação final em Cristo, o Reino de Deus.
3. Uma crítica da teologia dualista tradicional, como produto da filosofia grega de Platão, e não da tradição bíblica na qual a história humana e a história divina são diferentes, mais inseparáveis.
4. Uma nova leitura da Bíblia, que dá uma atenção significativa a passagens tais como a do Êxodo, que é vista como paradigma de luta de um povo escravizado por sua libertação.
5. Uma forte crítica moral e social do capitalismo dependente como sistema injusto e iníquo, como uma forma de pecado estrutural.
6. O uso do marxismo como instrumento socioanalítico a fim de entender as causas da pobreza, as contradições do capitalismo e as formas da luta de classe.
7. A opção preferencial pelos pobres e a solidariedade com sua luta pela autolibertação.
8. O desenvolvimento de comunidades de base cristãs entre os pobres como uma nova forma de Igreja e como alternativa para o modo de vida individualista imposto pelo sistema capitalista (p. 77).

Daqui se notam importantes críticas a teorias modernas, que supõem separação entre política e religião e, portanto, não se encaixam na realidade do continente. Essa nova perspectiva religiosa foi, assim, objeto de muitas reações de origem conservadora e mentalidade capitalista. Forçaram a compreensão de que a *religião* se reduzia à manutenção de ritos e cultos e que *política* se resumia a ações de governos. Esse tipo de imposição ideológica rompeu o significado de

religiosidade muito mais amplo que nossos povos tradicionais vivenciavam<sup>66</sup>. Comunidades com valores transindividuais centrais, que lidam com seus territórios de forma tanto transcendente quanto imanente, isto é, tanto numa atitude ético-religiosa quanto sociopolítica. A Teologia da Libertação lhes dá um tratamento reflexivo prioritário enquanto sujeitos protagonistas de sua própria libertação, sujeitos de sua própria história. Somados às numerosas porções empobrecidas e urbanas da população latino-americana, são considerados núcleo duro da “opção preferencial pelos pobres” consagrada pela Conferência de Bispos Latino-Americanos de Puebla (1979).

A Teologia da Libertação tem uma posição complexa quanto à modernidade. Adota os valores modernos emancipatórios da Revolução Francesa, a saber: razão crítica, autonomia, liberdade igualdade, fraternidade, democracia e, inclusive separação entre Igreja e Estado. O projeto latino-americano, portanto, não se alinha a práticas prévias ao Concílio Vaticano II, de perfil antimoderno, e germina no interior das comunidades eclesiais sob forma de mobilização das juventudes, das mulheres e de sacerdotes engajados, com miras a um diálogo mais profícuo com a sociedade moderna. Segundo Löwy (2016), por essa razão a maioria dos bispos latino-americanos que participaram do Concílio Vaticano II, celebraram-no como um “despertar saudável para as grandes reivindicações da modernidade (direitos humanos, liberdades e igualdade social)” (p. 102). Em

---

<sup>66</sup> De acordo com o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC, Lei 9.985/2000), a expressão “povos, comunidades ou populações tradicionais” surgiu no seio da problemática ambiental, no contexto da criação das unidades de conservação (UCs) que são áreas protegidas pelo Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (Ibama), para dar conta da questão das comunidades tradicionalmente residentes nestas áreas: Povos Indígenas, Comunidades Remanescentes de Quilombos, Extrativistas, Ribeirinhos, Pescadores, dentre outras. Do ponto de vista da própria consolidação legal do termo “povos tradicionais”, estabelece-se uma percepção de coletivos que lutam e resistem para sobreviver e preservar sua cultura ancestral.

que pesem áreas sensíveis de debate como a ética sexual, divórcio, aborto e métodos contraceptivos (em geral temas diretamente ligados à liberdade da mulher), é inegável o avanço no trato eclesial dos dramas do cotidiano moderno.

Por outro lado, se do ponto de vista da organização político-administrativa, a Igreja latino-americana da libertação acolheu e validou o legado da modernidade, do ponto de vista da organização econômica, esse projeto adota um tom muito mais crítico. Trata-se de mundo caracterizado, segundo Löwy (Cf. 2016, p. 105), como burguês/industrial, baseado no progresso técnico e científico, na acumulação de capital, na expansão de produção e consumo de mercadorias, individualista, mobilizado pelo cálculo econômico e pela racionalidade instrumental. Daí se desdobram consequências malignas e perniciosas que esse tipo de progresso econômico, de perfil liberal, trazia e traz aos países latino-americanos e suas populações mais vulneráveis. Para Löwy, essa crítica reúne valores pré-modernos subsistentes na Igreja, como a aversão ao espírito do capitalismo e reflexões contra-hegemônicas desdobradas da própria mentalidade moderna.

De forma bastante perspicaz, Löwy mostra que o projeto latino-americano conseguiu complexificar e aperfeiçoar a hostilidade à ordem econômica moderna:

- a) radicalizando-a e tornando-a muito mais abrangente e sistemática;
- b) combinando crítica moral com a crítica moderna (sobretudo marxista) da exploração;
- c) substituindo caridade por justiça social;
- d) recusando-se a idealizar o passado patriarcal;
- e) propondo como alternativa uma economia socializada (2016, p. 106).

O autor faz-nos saber de uma “afinidade negativa” que Weber identificava entre a Igreja e o capitalismo (Idem). Citando Pablo Richard, Löwy critica a tentativa da ordem econômica capitalista de ignorar a crítica religiosa sobre o jogo do capital. Até hoje, é sensivelmente presente a posição de economistas comprometidos com o sistema econômico vigente, segundo a qual religiosos não teriam conhecimento para opinar sobre o mundo do trabalho e produção.

“O cristianismo, reduzido a um código formal de valores e princípios pela modernização, não pode, de forma alguma, interferir com os cálculos econômicos, com a lei da maximização dos lucros, com a lei do mercado”. A vida econômica segue seu curso, segundo a “lógica impiedosa da racionalidade econômica e política do sistema capitalista moderno” (RICHARD apud LÖWY, 2016, p. 107).

Falando objetivamente, é o capitalismo como nova forma de idolatria, de fetichização que, segundo Jo Mo Sung (1995), como toda relação dessa natureza, também requer sacrifícios humanos – é uma “religião econômica”. As referências teológicas se multiplicam. Löwy nos apresenta o artigo de Hugo Assmann e Franz Hinkelammert, de 1989, *The Idolatry of the Market* (A idolatria do Mercado), um ensaio de leitura obrigatória para compreensão da relação entre economia e teologia.

Na teologia do mercado total – uma combinação do neoliberalismo econômico e do fundamentalismo cristão – “Deus não é nada mais que a personificação transcendentalizada das leis do mercado... A divinização do mercado cria um Deus-dinheiro: *em Deus confiamos.*” Assmann chama atenção para o conteúdo teológico explícito do liberalismo econômico – a “mão invisível” de Adam Smith, como sendo equivalente à divina providência – e para a cruel teologia sacrificial do capitalismo (ASSMANN, Hugo e HINKELAMMERT, Franz apud LÖWY, 2016, p. 108).

Podemos dizer que a tradição católica eurocentrada e sua expressão latino-americana na Teologia da Libertação, confluem nas rejeições ao liberalismo, à separação entre fé e política e à elaboração de teologias restritas às esferas individuais da consciência. É uma oposição contundente à privatização da fé e à exacerbação individualista que marotamente se nos impõe. Aqui, a religião de valores transindividuais confronta, para além da crítica moralista, a economia de valores individualistas, que produzem “atomização da existência e uma anonimidade geral de todas as pessoas” (BOFF apud LÖWY, 2016, p. 112).

Por fim, podemos dizer, na esteira de LÖWY (Cf. p. 118), que o projeto latino-americano de cristianismo da libertação, fundamentado tanto em valores pré-modernos como em valores críticos modernos (a exemplo da denúncia da sociedade de classes), insurge-se contra a imposição de um modelo de organização econômica sobre as populações destes países, que é produtor de dependência e desigualdade social. A Teologia da Libertação é expressão de confluência entre a tradição e a modernidade, como nos explica Löwy:

As posições modernas da Teologia da Libertação são inseparáveis de suas pressuposições tradicionais – e vice-versa. Temos aqui uma forma sociocultural que evita as dicotomias clássicas entre modernidade e tradição, ética e ciência, religião e mundo secular (...). sua opção preferencial pelos pobres é o critério segundo o qual julga e avalia a doutrina tradicional da Igreja e também a sociedade ocidental moderna (...). Ao contrário da cultura progressista europeia, a Teologia da Libertação rejeita a visão otimista da história como progresso (...). Isso não quer dizer que ela rejeita o progresso técnico e científico ou a estrutura formal das liberdades individuais: apenas ela não pode aceitar uma visão da história que tem como posto de observação esses critérios ambivalentes ocidentais (p. 119).

### **2.2.3. Religião plenificada: superação da religião alienante e que consegue oferecer futuro às pessoas**

A modernidade reduziu o cristianismo a um código formal de valores e princípios (Cf. Löwy, 2016, p. 106). Essa codificação reflexivo-comportamental, no entanto, não é aceita pelo sistema quando este é criticado em sua lógica interna, que exacerba o ciclo de produção e consumo em detrimento de todo o resto: pessoas, meio ambiente, recursos naturais etc. Assim, a superação de uma religião alienante passa necessariamente pela crítica às concessões feitas ao sistema de produção capitalista.

Do ponto de vista religioso, é possível naturalizar (e até fetichizar) a lógica econômica fundada em maximização de lucros, meritocracia e eficácia produtiva, por exemplo? Não criticar esses “bezerros de ouro” é o mesmo que se vincular a um tipo de idolatria e, por que não dizer, a uma nova religião ou, mais precisamente, a uma religião às avessas que, ao invés de possibilitar a relação com a transcendência, termina por encerrar o indivíduo absolutamente em si mesmo.

Um dos méritos da Teologia da Libertação é dar lastro à crítica moral das bases do capitalismo, mas, sobretudo, exigir sua rejeição enquanto “religião do mercado”.

É importante, nesse bojo, perceber a rejeição que o cristianismo da libertação faz da separação entre fé e vida induzida pela religião do mercado. Sendo assim, não é lícito que se permaneça indiferente ao uso da religião para “azeitar” as

roldanas do sistema, ou que se promova a separação artificial entre vida de Fé e vida Política. Temos uma única vida. Isto significa que a religião não pode ser encarcerada às esferas da consciência privada (cf. Löwy, 2016, p. 109). Toda experiência religiosa tem seus desdobramentos na vida pública. Só que, por princípio, ela não se move sob o ponto de vista doutrinal ou proselitista e, sim, como expressão de seu comprometimento com a dignidade sagrada da vida de todos, especialmente dos socialmente mais vulneráveis.

Em suma, a superação da religião alienante começa pela rejeição da “autonomia do mundo temporal defendida pelo racionalismo moderno ou a tranquilizante separação das esferas (temporal e espiritual) característica da ideologia liberal do progresso” (Löwy, 2016, p. 110).

Uma religião enraizada na América-Latina deriva de uma religiosidade que significa, segundo Javier Vargas, estudioso da religiosidade popular no México, “o coração mesmo das comunidades na sua relação com a vida total”<sup>67</sup>. A essência da religiosidade latino-americana se vive na festa, no celebrativo, na música, onde todos se reúnem para celebrar o ciclo da vida para onde todos convergimos, não sós, mas com todo o universo.

Por fim, o que fizemos neste capítulo, mesmo? Discorremos sobre as referências principais da religião que acontece contemporaneamente no espaço público, com um recorte latino-americano e decolonial. Seja do ponto de vista de seus

---

<sup>67</sup> VARGAS, Javier. Sacro y Profano - Religiosidad popular. Youtube, 3 de jul. de 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HDpg8mIRPd4>. Acesso em: 30 de ago. 2020.



limites, seja do ponto de vista de suas forças, aqui o que pretendemos foi identificar algumas interfaces próprias da religião com a cultura e a sociedade capazes de incidir diretamente no espaço escolar, enquanto conteúdos próprios com os quais precisamos lidar e ajudar nossas crianças, adolescentes e jovens a se familiarizar. Apenas quando somos cômicos da forma como a religião contemporânea opera nas subjetividades, como a religião se move a partir de lógicas próprias (ou de mercado) e das raízes que influenciam nossa forma de viver o cotidiano, seremos capazes de iniciar os recém-chegados no mundo de forma mais pertinente, com os encantos e desafios próprios derivados da religiosidade.

### **CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO FORMAL E A RELIGIOSIDADE**

O presente capítulo é provavelmente o mais importante desta comunicação, pois articula e tenta aprofundar as principais ideias desta pesquisa, fazendo convergir as reflexões para nosso objeto de estudo: a religiosidade enquanto mediação formadora nas práticas docentes da escola contemporânea. Deste capítulo, pretendemos fazer surgir as principais contribuições para o leitor, para os educadores comprometidos com o saber de base religiosa e, quiçá, para o enriquecimento da própria academia.

Permitam-me, então, dizer de saída e da forma mais direta possível, a esta altura do texto, antes que mergulhemos de cabeça no que vem a seguir. Religiosidade não significa crença no Deus judaico-cristão-islâmico, nem em Buda, nas divindades hindus ou Orixás do candomblé. A crença no divino não constitui por si religiosidade, nem esta se restringe a ela. Essa percepção precisa estar bem explícita para o leitor. A religiosidade constitui o humano mesmo que ele se decida por não crer em nada transcendente. A religiosidade que aqui discutimos se deriva em um tipo de saber que se debruça sobre perguntas não respondíveis pela racionalidade científica. Questões que brotam da alma humana ou, se queremos adotar conceitos validados na nossa Base Nacional Comum Curricular, que nascem de nossa dimensão socioemocional. Vinculadas a heranças, afetos e sentidos, que são inúmeros.

Isso não significa negar que as expressões da religião institucionalizada sejam produtos da religiosidade. Sim, são. Na verdade, a religião é sua expressão mais rica, consolidada na história. A busca desta comunicação, no entanto, é visar a

religiosidade enquanto recorte categórico da dimensão socioemocional humana e suas expressões derivadas em racionalidade, sabedoria, espiritualidade, ética e heranças da autoridade e tradição (inseridas ou não nas tradições religiosas). Sempre numa perspectiva formativa, de relação docente-discente, incorporada à iniciação ao mundo público através da educação. É disso que aqui trataremos.

Outro ponto a ser colocado nesta seção é – semelhantemente ao que acontece com a religião – a cooptação da educação pelo sistema econômico. Se bem podemos identificar ganhos com a inserção dos paradigmas de competências e habilidades nas bases curriculares, nem sempre é possível modular os tipos de conteúdo que geram aprendizagens significativas à lógica da performance. Por si, a formação integral que preconiza a educação brasileira é um indicador não identificável pelas avaliações de larga escala que orientam as políticas de educação no Brasil.

Diversos pensadores – de diferentes origens – nos ajudarão neste capítulo. Eles e elas demarcarão aspectos históricos, filosóficos, pedagógicos e, obviamente, fenomenológicos de nosso caminho investigativo. Situaresmos nossas referências teóricas à medida que forem contribuindo na costura do texto.

### **3.1. Formação como conceito confluyente de educação e religião**

Ao longo desta pesquisa, o principal desafio era, provavelmente, o de articular compreensivelmente a religiosidade e sua incidência direta e indireta nos processos formativos que se desencadeiam na educação formal. Adair Aparecida Sberga (2014), quem nos conduzirá desta seção em diante, é uma

brasileira estudiosa da obra da filósofa Edith Theresa Hedwig Stein, educadora, conferencista e escritora. Canonizada pela Igreja Católica como Santa Teresa Benedita da Cruz, Stein se tornou referência nos estudos de “formação da pessoa”, tema caro à história da literatura e das ciências humanas desde os filósofos da Antiguidade. O legado de Stein, traduzido e contextualizado no Brasil pelo excelente trabalho de Sberga, é mundialmente reconhecido pelo rigor do método fenomenológico, com oferecimento de amplo arcabouço teórico sobre o conhecimento da complexa estrutura do ser humano, presente em seus escritos de antropologia filosófica. O conceito de “formação” nos é chave para dar nitidez à confluência entre religiosidade e educação num horizonte de compartilhamento do mundo comum. Sob o prisma da “formação”, Sberga traduz o pensamento de Stein, que detalhamos em seguida.

A alemã desenvolveu a tese (Cf. SBERGA, p. 190) de que o *meio* e a *finalidade* da educação são representados pelas mesmas tarefas em três frentes: a) o educando deve adquirir ideias claras de projeto de vida, daquilo que deve se tornar para pautar uma autoformação; b) o educando deve ter princípios claros e sólidos, tecidos na convivência social, que implicam num modo coerente de se comportar e agir e c) o educando deve cultivar a empatia como acesso ao conhecimento de si mesmo, até o núcleo de sua alma. Tudo atravessado por muita autenticidade

No sentido de fazer a pessoa ir se conformando segundo suas características pessoais que estão em plena consonância com o projeto que Deus traçou para ela (...). Estas são as dimensões que compõem a finalidade da educação, e o formador e outros agentes educacionais são os mediadores para que tudo isso aconteça (SBERGA, p. 190-191).

Como vemos, ao vincular meio e finalidade da educação diretamente a um projeto divino, Stein dá as bases (sobre)naturais de nosso trabalho, que se ocupa em desvendar essas articulações entre religiosidade e práticas docentes na escola contemporânea. Ao leitor não religioso, pedimos que não desanime. A ideia de que cada indivíduo se constitui mais plenamente enquanto desenvolve sua singularidade na ambiência escolar – tese de Arendt – conflui naturalmente com as ideias desta investigação.

Antes de entrarmos de em cheio na tese de Stein, entretanto, entendemos que as noções trabalhadas por Ball (2014), Venera (2015), Pontes (2020) e Corazza (2010), em torno da “educação como mercadoria”, “sentidos do currículo” e “processos de subjetivação”, ajudam na percepção das diferentes agências formativas que cruzam a formação dos jovens, como a força do mercado sobre as políticas educacionais do Estado e a delimitação dos contornos que a religiosidade pode assumir na ambiência formativa da escola, consagrada como “agência de iniciação às tradições públicas” (PETERS, p. 120).

Stephen Ball (2014), assim como Stein no passado<sup>68</sup>, pondera contemporaneamente a forte influência do mercado e do Estado como agências formativas.

(...) na interface entre a política educacional e o neoliberalismo, o dinheiro está em toda parte. Como indiquei, a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há um mercado global crescente de ideias políticas. O trabalho com políticas está cada vez mais sendo terceirizado para organizações com fins

---

<sup>68</sup> Cf. SBERGA, 2014, p. 229.

lucrativos, que trazem suas habilidades, seus discursos e suas sensibilidades para o campo da política, por uma taxa honorária ou por um contrato com o Estado (BALL, S. 2014, p. 222).

Venera também válida as várias agências formativas que efetivamente compõem o caminho formativo de crianças, adolescentes e jovens. Destaca, porém, que, de forma incontornável, todas essas agências acabam tendo seus conteúdos e saberes articulados pela instituição escolar, consolidando seu papel privilegiado no processo formativo dos jovens:

O mercado editorial engendra uma tecnologia do Estado que faz os discursos oficiais atingirem o interior do espaço privado dos seus indivíduos. Este trabalho aponta os livros didáticos como corresponsáveis, além dos demais discursos oficiais, do professor, todo o currículo escolar, por se criar certa subjetividade democrática. Obviamente foi considerado, também, que essa subjetividade democrática vem sendo construída em meio a um emaranhado de consumos além daquilo que a escola oferece (como a igreja, a família, o shopping, a rua, a raça, a TV, a revista, o gibi) (VERENA, 2010, p. 31)

Deysiane Pontes, em recente tese de doutorado<sup>69</sup> (Cf. 2020) apresentada na Universidade de Brasília, descreve com mais detalhes os níveis de ocupação e privatização do mercado sobre a educação. São operadores de mercado que ocuparam espaços outrora assumidos por educadores ou criaram espaços não existentes e mudaram a forma como as propostas de políticas públicas educacionais chegam às pontas. Nessa nova configuração, a reforma do Ensino Médio é, por exemplo, vista como oportunidade para que as corporações

---

<sup>69</sup> PONTES, Deysiane F. **A atuação e expansão da empresa Kroton Educacional na educação básica**. Tese de Doutorado pela Pontifícia Universidade de Brasília. Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39085>. Acesso em: 29 agosto 2021.

educacionais ampliem seus negócios para além da costumeira oferta de matrículas em escolas com fins lucrativos. Esses agentes do mercado inovam e, visando o lucro sobre a dinâmica econômica do campo educacional, agora fazem oferta de terceirização da gestão de escolas públicas a entes privados (a partir da crença de que o serviço público é incapaz de gerir processos com eficiência); convênios, bolsas e *vouchers*; venda do desenho curricular no mercado multimilionário de material didático, soluções tecnológicas e plataformas digitais; geração de capital fictício por meio de vendas de ações de corporações educativas; e, como dissemos acima, a articulação política de redes que agrupam empresários ao redor de formulação de pautas para políticas públicas da educação básica<sup>70</sup>.

A partir das referências acima, fica nítida a relevância social que se dá aos conhecimentos articulados na escola. Todos os interesses, legítimos ou não, acabam desembocando lá. A escola é detentora e transmissora privilegiada dos conhecimentos e saberes produzidos no mundo, de geração em geração, como também articuladora de sentidos e significados dos acontecimentos cotidianos na vida dos sujeitos.

No horizonte da formação integral, há um processo complexo, mas visível, de passagem do *indivíduo* ao *sujeito*, que potencializa em maior ou menor grau as experiências pessoais de *singularização*. Venera (2006) é quem nos ajuda a perceber, com um ilustrativo mapa conceitual (aqui alterado e acrescido), toda

---

<sup>70</sup> A rede “Todos pela Educação”, por exemplo, que é recorrentemente consultada pelos principais meios de comunicação de massa do Brasil para se pronunciar acerca de políticas públicas para educação.

uma superestrutura que induz os processos de formação, considerando os “agenciamentos coletivos de enunciação”, que, aqui, fazemos uma leve inflexão como agências de “anunciação”, entre as quais se incluem, como acima: a igreja, a família, o shopping, a rua, a praça, a TV, o videogame, a rede social, o meme, o gibi. Todas vinculadas estruturalmente ao sistema capitalista, que induz o indivíduo a atravessar processos de subjetivação submetidos à lógica de mercado e o faz identificar-se como “consumidor” mais que como “pessoa”, no sentido pleno da palavra.

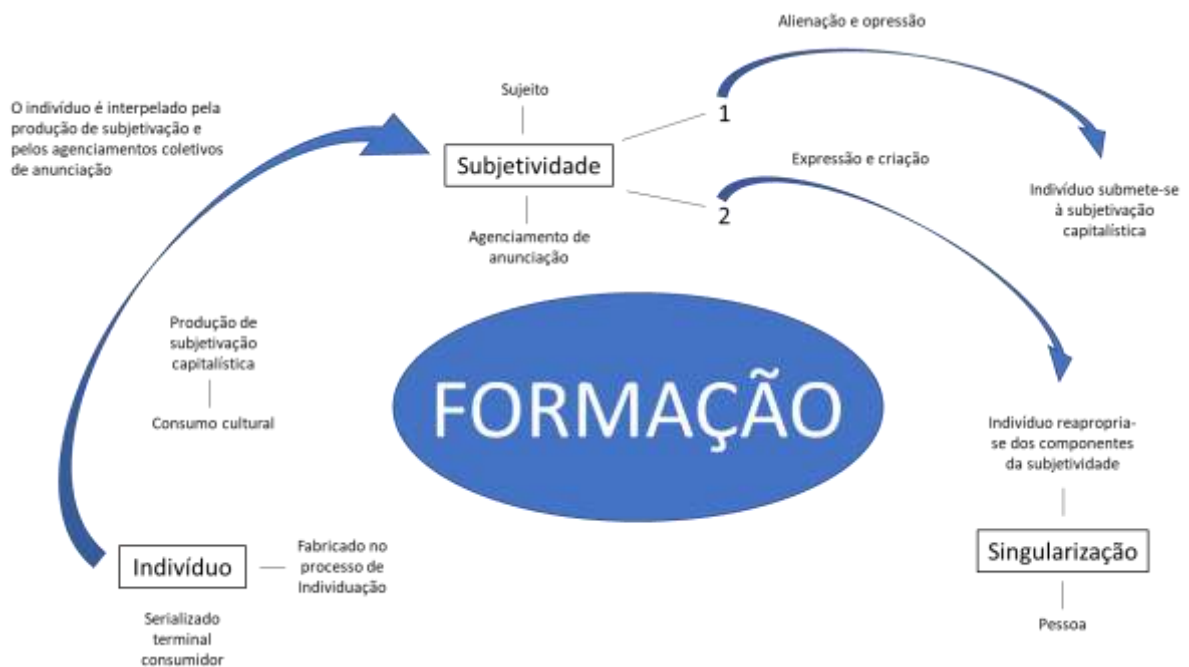


Gráfico 1: Processos de formação dos “agenciamentos coletivos de anunciação”

Ocorre que, a cada geração, e mais, a cada indivíduo, corresponde um fluxo que leva em conta circunstâncias e interpelações históricas. Não é o mesmo, como lembra Arendt, educar antes e depois da Segunda Guerra, após a descoberta do holocausto operado pelos nazistas. Assim como, de forma até mais grave, não



há um mesmo mundo para as novas gerações após a compreensão histórica de eventos como o genocídio dos indígenas nas Américas ou o tráfico negreiro operado por europeus durante séculos. Não é o mesmo mundo que enxergamos quando nos deixamos interpelar por esses acontecimentos. Tampouco, por outro lado, há um mesmo mundo após a derrocada de regimes totalitários, a ascensão das mulheres e pretos aos papéis globais de poder e o advento das tecnologias da informação. O mundo apresentado a cada geração é diferente, seja pela materialidade dos fatos históricos, seja pela releitura e reinvenção proporcionadas por cada geração e por cada sujeito. Educar é um fenômeno civilizatório, que envolve a complexidade pressuposta pelo conceito de “formação integral”, a qual, nesta comunicação, revelará uma sensibilidade específica, com o lugar que a religiosidade ocupa.

É nesse movimento que entendemos pertinente consolidar a noção de “processos de subjetivação” que Venera aproveita de Foucault (2006): “Processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (p. 262).

A “consciência de si” aproveita a herança do passado e projeta o futuro dos jovens, mas, sobretudo, potencializa os processos de singularização do presente. Nesse ponto, importa notabilizar a imensa força que a lógica de mercado – imposta pelas mencionadas superestruturas – exerce sobre o trabalho das escolas. Esses mecanismos tendem a limitar e até a reduzir a treinamentos modos de aprender, ser e agir.

Assim, é pela via da consciência de si, incluindo o contato racional com a dimensão da religiosidade que nos sensibiliza, que se pode romper com essa lógica imposta e garantir “a recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado pelos regimes de verdade das diferentes áreas do conhecimento” (GABRIEL & CASTRO, 2013, p. 102).

Corazza problematiza esses mecanismos nas discussões sobre currículo escolar, o qual se vê submetido ao paradigma da *performance* que impacta nos processos de formação:

(...) o campo curricular fundamenta-se nos resultados de exames nacionais e nos rankings internacionais? Radica na expertise de alguns poucos? Por inanição, prediz e conserva certezas de conhecimentos estabelecidos, ou desorbita a tradição e a faz abandonar suas elipses para inserir-se em outras? Reelabora o que extrai das culturas, trabalhando o sentido da novidade e da originalidade, não como transgressão ou interrupção, mas como arte da conexão e da experimentação: ousadia de querer pensar, deixar-se afetar e se apaixonar (CORAZZA, 2010, p. 150).

Se, por um lado, o currículo é incapaz de fundamentar qualidade educacional e formativa, por outro, é inegável que se trata de um elemento que, junto ao todo da escola, opera uma teia de experiências simbólicas que constroem subjetividades e dão potência às aprendizagens. Em outras palavras, o currículo ocupa um lugar privilegiado nos processos de subjetivação, na circulação de saberes, de narrativas, induzindo, controlando e limitando certa experiência de socialização, porém, como reflete Foucault (Cf. 2006, p. 262), até nas palavras que escolhemos para compor os textos a serem apresentados às novas

gerações, fixamos determinada representação da realidade, delimitando condutas e forjando identidades vinculadas aos significados que estas palavras podem ter.

Vamos desenvolver a percepção desse vínculo sob inspiração da categoria “formação” implicada no chão da escola. Não sem, antes, detalharmos um pouco melhor esse conceito, retomando as referências de Sberga e Stein.

A categoria “formação” é fruto do exercício de compreensão do humano. Deve ser compreendida a fim de que o desenvolvimento e evolução do ser humano se deem em consonância com aquilo que há de mais específico nele, isto é, potencializando sua inteireza e integralidade. “A formação deve se tornar um instrumento refinado e apropriado para favorecer a plena realização de cada personalidade” (SBERGA, 2014, p. 19).

Adair descreve um pouco da evolução histórica pela qual passa o conceito de “formação” em Stein. Compilamos alguns trechos de Sberga que revelam nuances importantes em cada fase da filósofa. Assim, torna-se mais interessante nossa aproximação a essa categoria central de nosso trabalho. O primeiro trecho é de uma conferência no ano de 1929, em que Stein abordava o tema da *educação religiosa* e, para tanto, esclarece o que entende como *formação da pessoa*. Citando Sberga, com Stein:

“Educar (*bilden*) significa formar (*formen*) um material. Com o termo Bildung, no uso linguístico corrente, se entende tanto esse processo de formar quanto o êxito, a forma que foi impressa na matéria, a forma que a matéria assumiu” que significa uma compreensão global do ato

formativo. Esclarece, também, que na atividade educativa muitos elementos devem ser levados em consideração, como o *objetivo educativo*, que é a forma que deve ser conseguida; os *educandos*, tidos como o “material” a ser formado; os *educadores* e os *instrumentos* que eles utilizam; e o processo formativo e educativo, considerando “processo de crescimento e de posse de uma forma, que procede do interno e se estende para o externo e que necessita somente de ajudantes exteriores de um determinado tipo” (2014, p. 20).

E, por ocasião de uma outra conferência, em 1930, Adair relata:

A palestrante também utiliza o conceito de *Bildung*, palavra de definição ampla que, ao ser traduzida para o português, corresponde às expressões *instrução*, *educação*, *formação* e *cultura*, termos necessários para compreender semanticamente a globalidade do substantivo alemão. Porém, na interpretação da autora, o conceito de *Bildung* ainda vai além, pois também significa **“conduzir para uma sabedoria de vida, para a realização plena de si” (grifo nosso)** (Idem, p. 20-21).

Esse significado em destaque conflui brilhantemente com aquilo que esta comunicação vem descrevendo. Ao longo deste capítulo, teremos oportunidade de ampliar e aprofundar essa discussão. De momento, sigamos com a evolução histórica do pensamento de Stein em 1935, tal como descrito por Sberga, aqui fazendo uma distinção que nos é bastante útil entre *educar* e *ensinar*:

Stein traz outros esclarecimentos do referido conceito, usado por profissionais da educação com outras terminologias (ensinar, guiar, educar, formar), que no fundo se mesclam, pois, segundo a própria autora, nem sempre é possível uma distinção entre eles. No entanto, ela dá algumas definições que permitem entender a diferença de seus significados, explicando-os do seguinte modo: *ensinar* é uma proposta que conduz para “a compreensão de novos conteúdos ou de qualquer potencialidade humana que se torna, com o exercício, uma

capacidade verdadeira e própria”; *guiar e educar* são termos muito conexos que, incorporados à força de vontade da pessoa, almejam a conquista de um objetivo” (Idem, p. 24)

Em princípio, Sberga conclui esse compilado de Stein, arrematando assim a ideia da formação:

“No primeiro caso, trata-se mais de progredir na consciência do escopo”: é o nível do entendimento segundo a necessidade de adquirir algo ou de se abrir para o desenvolvimento de alguma potencialidade que conduz para se tornar algo; no segundo, propõe-se a “uma instrução e elaboração planejada da vontade, para torna-la apta a conseguir o escopo” (...); quanto à *atividade formativa (Bildungsarbeit)*, Stein explica que esta “chega a penetrar a alma mesma, a sua essência, em modo tal que a forme, e com ela todo o ser humano (Idem, p. 25)

Para Stein, enquanto *ensinar* tem a ver com o nível de entendimento do escopo do mundo, *educar* se vincula à persuasão da vontade com a finalidade de aptidão ao escopo, para tomada de decisões e crescimento de si. Já o *formar* assume a tarefa da incidência sobre a alma, a essência do ser humano, de modo tal que o afete integralmente. Adair esclarece que “estes conceitos, mesmo com suas particularidades, se complementam e se fundem, tendo sempre o intuito de preparar a pessoa para atualizar aquilo que está inscrito em sua forma interior” (Ibidem). Reiterando a ideia de um plano divino desde a eternidade, Stein, na palavras de Sberga, crava que

Todo trabalho formativo é individual e tem por finalidade ajudar a cada ser humano a “trilhar o seu caminho e realizar sua trajetória. Seu caminho não é o caminho que se escolhe arbitrariamente e, sim, o caminho pelo qual Deus o leva” (SBERGA, 2014, p. 25).

Seria impossível continuar esta comunicação sem fazer uma abordagem, ao menos básica, dos conceitos de “alma” e “espírito” elaborados por Stein. Ainda mais, quando tais conceitos compõem um nível importante de significado de uma comunicação sobre religiosidade e formação integral. De forma sucinta, sigamos a trilha de Sberga. Primeiro, entendamos o lugar antropológico da alma. Aprendemos com ela que, para Stein:

A alma não é uma propriedade adjunta do ser humano (...). Quando se diz que a pessoa tem alma e corpo, isso não significa que ela tem uma posse accidental – o que se quer afirmar é que o corpo ou a alma (...) lhe pertence como estrutura. Assim, no lugar de dizer que o ser humano tem uma alma, é melhor dizer que o ser humano, *por ser vivente*, tem uma alma. Isso demonstra que cada ser vivente tem sua alma, que é algo de individual. Como o ser humano é o resultado do seu corpo e da sua alma, ele é uma totalidade, é um “inteiro” (...). Na medida em que é um inteiro, é algo a mais que a alma. Esta é algo de limitado e é parte de um inteiro. Então, a alma é parte do ser humano, mas uma parte essencial, porque o inteiro do qual a alma faz parte não pode existir sem ela (SBERGA, 2014, p. 64).

Avançando um pouco mais nas palavras de Stein, Sberga explica que há alma presente em seres humanos, em animais e até em plantas. Nestes últimos, porém, de uma forma mais natural e impessoal, ainda que qualificante, porque é doadora de vida. Em relação ao ser humano, além de qualificá-lo pessoalmente, Stein diz que há algo que o caracteriza de modo ainda mais pessoal e profundo, que brota da raiz da própria alma, de um núcleo (*Kern*) que tem sua existência na alma: “A individualização desse núcleo, que vive na profundidade da alma, na sua interioridade, Stein o chama de ‘alma da alma’” (p. 67-68). Stein, na explicação de Sberga, mostra-se adepta de uma tese aristotélico-tomista, que não admite a dualidade entre matéria e espírito, corpo e alma. E isso tem como

pressuposto a concepção de que o ser humano, mesmo como ser livre e pessoal, não tem uma origem em Deus diferente de outras criaturas. E aqui temos o mote para apresentar a diferença entre alma e espírito. Deus não tem alma, é espírito.

Esclarecendo o que é espírito, afirma:

Todas as criaturas são o que são graças ao espiritual que nelas é introduzido, graças a sua intrínseca “forma” ou “natureza” e só através do espiritual as criaturas são atuais (...). Na alma natural já se faz presente algo de espiritual. O espírito não precisa estar inserido numa matéria e não é necessário que a forme, mas se está inserido na matéria e a forma, então passa a ser alma, que forma a matéria segundo a peculiaridade da espécie – espírito do tigre, espírito do mármore, o espírito do ser humano etc. – de modo correspondente às condições da matéria. A alma assim é espírito, mas não é ideia pura. A alma anima e forma a matéria com uma peculiaridade específica. Essa especificidade é o espírito (SBERGA, 2014, 73).

A partir do exposto, o que, então, caracteriza o espírito do ser humano? Segundo Stein (apud SBERGA, 2014, p. 73-74), além de ser pessoal, o que o caracteriza são: a intelectualidade, a liberdade e a abertura. Ser *intelectual* enquanto capaz de ser consciente de si mesmo. *Livre* enquanto capaz de desprender-se, confrontar-se e, depois, agir por meio de si mesmo. *Abertura* enquanto capacidade de voltar-se para si, para os outros, para uma situação e para uma realidade a fim de compreendê-la e acolhê-la. Todas características que excluem animais e plantas dessa mesma potência de ser.

Portanto, o ser humano, por meio do espírito (*Mens*) e na forma suprema da espiritualidade, é elevado acima do animal. Ele é consciente intelectualmente dos seus sentimentos e pode refletir sobre os mesmos; pode abandonar-se aos impulsos da alma ou pode modificá-los e eliminá-los; sua livre atividade nasce da sua

interioridade e nisso se manifesta a unidade real da alma e do espírito (SBERGA, 2014, p. 74).

Sem cairmos num estereótipo relativamente comum nas comunidades escolares (crianças não são mini-adultos, assim como sementes não são mini-árvores), é pertinente apresentarmos, junto com Sberga, que há um processo de constituição do humano que encontra afinidades simbólicas com a evolução de sementes de vegetais, que têm “progressiva atualização”. Aqui reside uma grande crítica à confusão, na língua portuguesa ao menos, entre “fôrma” (sinônimo de *molde*, como um recipiente com tamanho e perímetro definidos) e “forma” (sinônimo de *condição* ou *modo*, como forma física, isto é, algo que, em sua expressão ideal, demanda esforço de consecução).

A força da crítica está na redução do humano ao que, de certa maneira, por comparação, estaria contido na semente desde sua origem, sendo fadado a determinado tipo de existência, pré-estabelecida, sem capacidade de alterar contornos ou, de outra maneira, “encaixotado” num tipo de molde pelas forças e circunstâncias do ambiente externo, isto é, pelo “sistema”. Esta percepção ainda tem reflexos nas fileiras docentes, discentes, e no espaço público, com farta produção cultural relacionada a essa leitura crítica, como a expressa classicamente na música *Another Brick In The Wall* (Pink Floyd)<sup>71</sup>. O que Stein propõe, no entanto, é que:

---

<sup>71</sup> A música foi lançada em 1979, no disco *The Wall*, e é um clássico do rock progressivo. A letra é de Roger Waters e fala sobre temáticas bastante importantes, como sistema educacional, ideologia, autoritarismo e sociedade. A canção *Another Brick In The Wall* é uma trilogia que compõe diferentes faixas do álbum. Na segunda parte, o foco é narrar o autoritarismo dos professores e mostrar que, por trás de um oprimido, há sempre um opressor. Também nesta parte, Pink, personagem da música (e do álbum todo), passa por maus bocados em sua escola



A pessoa humana é um ser originário que tem a capacidade de ser consciente de sua existência e de agir em conformidade ao que é melhor para si. Ao nascer, a pessoa traz consigo algo de fixo que se conserva em conformidade ao seu núcleo (*Kern*), que é qualitativamente único e singular. **A esse núcleo são atribuídas as formas intelectivas que são universais pela sua consistência, mas individualizadas nas pessoas. Nos seres humanos as formas são como sementes que se desenvolvem e que, por meio de sua progressiva atualização, vão adquirindo consistência. Também a pessoa tem disposições pessoais ou dotes de potências e capacidades para se mover internamente, podendo acionar suas forças para plasmar a si mesma (grifo nosso).** Com base nisso, gradativamente, a pessoa pode se desenvolver por meio da formação do seu corpo, da sua psique e da sua alma, em consonância com a atualização constante daquilo que está traçado em seu núcleo interno (SBERGA, 2014, p. 74-75).

Portanto, o conceito de “formação”, assumido nesse horizonte educacional (e espiritual), se assemelha de forma mais pertinente à ideia de “pôr-se em forma” ou “formar a si mesmo”. Não se refere ao “agenciamento coletivo” ou à “subjetivação capitalística” que correspondem ao ato de ser moldado, serializado e encaixotado pelo ambiente externo, nem tampouco ao ato de permanecer fixo e contido à sua inscrição seminal. É mais próximo, como na atividade física, ao fato de se reconhecer que cada corpo assume uma forma que expressa sua melhor versão, respeitadas as condições de altura, composição óssea, metabolismo, rotina de exercícios assumida. Cada corpo pôr-se-á em sua (melhor) forma própria. Claro está, que essa ilustração, como todas, é

---

e é frequentemente insultado por seu professor autoritário. Em meio a seus devaneios, como válvula de escape da realidade, Pink imagina-se com seus colegas de sala protestando contra o totalitarismo do sistema educacional e contra os professores da escola.

insuficiente, afinal a “formação” sobre a qual aqui discorreremos é de cunho integral:

Esse formar a si mesmo é uma atividade que vai muito além do aspecto corpóreo; apesar de ser mediada pelo corpo animado, é uma atividade espiritual-pessoal, livremente consciente, que forma o corpo imprimindo nele a vida psíquica interior (Idem, p. 77).

### 3.1.1. Formação do caráter

O sujeito se forma ao longo de toda a vida, diz Stein. Diz mais: considera que a atividade intelectual faz crescer na pessoa a sua dimensão espiritual (Cf. SBERGA, 2014, p. 86). Essa potência cognitiva favorece uma experiência que ela denominou “configuração habitual”, o caráter.

Por meio de atos volitivos que a pessoa realiza, cresce uma esfera de ações externas, mas junto a esta, cresce também a sua interioridade como uma corporeidade ampliada. Isso, então, significa uma habitual conformação da potência à vontade. Quando a pessoa se sente tocada interiormente por si mesma ou por outra pessoa, seu ânimo se desperta para a atualidade e ela se sente inclinada, por meio disso, à habitualidade (Idem, p. 86).

Na dinâmica entre potência, ação e hábito, **“que acontece devido a um determinado ‘motivo’, dá-se a livre configuração tanto da formação de si como da formação dos outros (grifo nosso)”** (Ibidem). A motivação estimula a pessoa a atualizar algo de si, no entanto, também é livre para seguir ou não o estímulo vindo da motivação. Sberga observa:

A essa configuração ou modelação que habitualmente a pessoa permite que aconteça em si, por meio da atualização das suas potências, dá-se o nome de caráter. Então, o caráter é a “forma” habitual da pessoa. E Stein entende que a formação da pessoa se dá

por meio da formação do seu caráter. Para formar o caráter, é necessário, segundo Stein, que a pessoa tenha um conhecimento da essência universal do ser humano e, ao mesmo tempo, tenha um objetivo, uma meta ou um “ideal de caráter” a ser alcançado (Ibidem, p. 87).

Nesse ponto, sem mencionar diretamente uma relação com o afeto “culpa”, Stein afirma que, “para almejar um ideal de caráter depende de como a pessoa ‘sente a si mesma’” (Ibidem), no sentido de que, quem está em paz consigo, não encontra estímulo para mudar a si mesmo. Ao contrário, quem experimenta um mal-estar interno, encontrará nisso razão para mudança. “Na medida em que a formação do caráter é uma tradução daquilo que é potencial e habitual, pode-se dizer com certa razão que a pessoa forma a si mesma ‘formando seu caráter’” (STEIN apud SBERGA, 2014, p. 88).

Vale chamar atenção, porém, para uma característica desse processo: se a pessoa *tem* um caráter, a pessoa *não é* um caráter. A pessoa, assim, *não se torna* seu caráter, está para além dele. Isso porque “o caráter não caracteriza a globalidade, a inteireza da pessoa (...) só consegue, aos poucos, revelar como a pessoa é, mas não aquilo que a pessoa é integralmente” (SBERGA, 2014, p. 88). Aliás, o caráter é composto por disposições que se adquirem ao longo da vida, provenientes de suas raízes familiares, étnicas, culturais, bem como do meio, isto é, recebe influências de comunidades e espaços culturais, como dos amigos e da escola. “Essa formação do caráter individual também se constitui mediante o núcleo individual da pessoa, que é o que vai determinar a atualização da sua formação e de seus hábitos” (Idem, p. 89).

### 3.1.2. A religiosidade conduz a pessoa ao seu núcleo

Como já anunciado, a concepção antropológica assumida nesta comunicação se inspira nas proposições de Edith Stein. Para ela (cf. STEIN apud SBERGA, 2014, p. 127), ao nascer, o ser humano traz consigo, inato, em potência, tudo o que é próprio de um ser humano. Desde traços pessoais ligados à sua raiz interior (uma espécie de forma substancial), até aquilo que recebe hereditariamente por sua ancestralidade e sua cultura. O novo indivíduo, porém, não é fruto de mero ajuntamento aparente de partes, mas **“uma particular unidade psicofísica que tem uma alma humana como centro da existência e forma dominante” (grifo nosso)** (Idem). Esse novo indivíduo tem uma potencialidade que precisa ser desenvolvida e, segundo a autora, **“são os influxos que ele recebe do ambiente que podem colaborar nesse processo”** (grifo nosso) (Ibidem). Ser uma pessoa alienada ou crítica ante a realidade que o circunda, por exemplo, é algo que tem mais a ver com seu tipo de convivência numa determinada realidade social do que propriamente com alguma forma substancial que lhe é inscrita.

Stein afirma que “o que o ser humano se torna, no transformar-se em um novo tipo, não se justapõe simplesmente ao que era, nem, ao menos, o que era desaparece completamente. O que era vem formado de novo disto que ora ele recebe da posição que assume nos seus confrontos”. Portanto, para que ele desenvolva sua humanidade, é preciso que ele receba ajuda de outras pessoas e que esteja inserido em um ambiente humano que colabore na sua completa formação. Os valores que estão presentes numa comunidade podem ajudar as pessoas a se tornar melhores e, “com a consciência de pertencer a um povo, inicia a responsabilidade e a necessidade da avaliação pessoal”. Quando a pessoa tem consciência do modo próprio de ser,

ela também assume com maior maturidade uma função na comunidade, em vista do bem comum. (SBERGA, 2014, p. 128)

Essa perspectiva antropológica busca uma compreensão da estrutura essencial do ser humano, isto é, no chão da Filosofia, é uma reflexão ontológica. Nesse sentido, entretanto, é importante registrar que Stein está convencida de haver uma Teologia que subjaz sua perspectiva: a de que há um Deus criador do ser humano e de todas as almas, de forma singular. Essa ideia se desdobra de uma constatação de que perguntas filosóficas, como sobre a origem de todas as coisas, a gênese do ser humano, entre outros questionamentos, não são plausivelmente respondíveis nem somente pela razão, nem pela técnica. Assim, deduz Stein, deve haver uma outra via de conhecimento para o ser humano. Para ela, então, esse caminho é o da experiência religiosa, de uma Revelação por parte de Deus (Cf. SBERGA, 2014, p. 129), que orienta o humano àquilo que ele é e ao que deve fazer. Importa aqui reforçarmos que, sim, Stein adota uma visão que favorece, desde sua base antropológica, entender a religiosidade como algo nuclear. Esta pesquisa se move considerando que esse vínculo com a Revelação desemboca na adesão da *Fé*. Entende-se, no entanto, que o espaço-tempo da formação do sujeito na ambiência escolar diz respeito a um momento prévio à adesão, mais assertivo à concepção deste trabalho, ou seja: a *religiosidade* é pulsante na escola como dinâmica de interpelação, de fervura entre questionamento e iluminação, do pensar desde a integralidade e para a inteireza, da busca de sentidos que confluem, experiências que acontecem na profundidade mais íntima do sujeito e que conduzem à composição da *Fé* no chão do espaço público.

Há pessoas que rejeitam a origem transcendente dessa interpelação perene, pois a consideram natural (não sobrenatural). Tendem a rejeitar essa via de acesso à profundidade do humano, convencidas pelo argumento forjado nas fileiras secularistas do ateísmo moderno. Nossa perspectiva (sensível sempre ao leitor não religioso), no entanto, desconhece maiores obstáculos em renunciar ao pressuposto teológico da religiosidade enquanto interpelação perene, desde que não se rejeite a ideia do núcleo como elemento constitutivo da pessoa. Dito de outra maneira, para Stein, enquanto a pedagogia não pode abrir mão da Revelação porque aí encontra o que o ser humano é e deve se tornar (cf. Idem, p. 131), a religiosidade é aqui assumida enquanto dimensão formadora, isto é, antes de ser uma dimensão de religação dos indivíduos com o divino (e sem deixar de sê-lo), deve ser uma interpelação de religação do sujeito consigo, com os outros e com o mundo comum.

Cada pessoa tem uma personalidade pessoal, características físicas e psíquicas que a distinguem das demais. Sendo uma pessoa empática, é espontaneamente aberta ao outro e aberta para o outro diferente de si, que transcende a si mesmo e tem uma abertura em relação à transcendência. Na profundidade mais íntima de si, a pessoa encontra seu núcleo, e é nessa busca da profundidade que ela compreende o sentido da própria existência (SBERGA, 2014, p. 130).

Falemos então desse conceito de núcleo. Segundo Stein (Cf. SBERGA, 2014, p. 130), a análise da experiência religiosa a partir de diversas religiões, admite que todas falam de um “núcleo” como elemento constitutivo das pessoas, e é por meio dessa evidência que afirma: **“a experiência religiosa tem a função de conduzir as pessoas ao seu núcleo” (grifo nosso)** (SBERGA, 2014, p. 130). Aqui temos o enlace consolidado entre religiosidade e educação que interessa a

esta pesquisa: a dimensão formadora da religiosidade é a que dá acesso àquilo que está na essência humana e, por conseguinte, potencializa seu processo educativo integral.

Saber o que somos e o que devemos ser e como podemos chegar a ser é a questão mais urgente para cada um (...). **Educar significa conduzir outras pessoas a se tornarem aquilo que devem ser (grifo nosso)**. Não se pode fazer sem saber o que é o ser humano e como ele é, como deve ser conduzido e quais são as estradas possíveis (STEIN apud SBERGA, 2014, p. 131).

Lembrando: “A individualização desse núcleo, que vive na profundidade da alma, na sua interioridade, Stein o chama de ‘alma da alma’” (Idem, p. 67-68). Mas, afinal, como se dá o desenvolvimento da alma nesse processo educativo? Seguramente, integrado à iniciação nas tradições públicas operada pela escola. Descrevamos, nessa relação, como Stein pensa alma e corpo conduzidos pela forma interior:

Por meio dos sentidos e do intelecto, as pessoas se defrontam com o mundo, o ambiente em que vivem, que é permeado por muitas coisas. Quando essas coisas se qualificam como bens culturais ou bens educativos, produzidos pela atividade criativa e valorativa dos seus autores, tornam-se alimento espiritual que pode beneficiar o desenvolvimento da alma dos indivíduos que entram em contato com eles, proporcionando o material espiritual para a constituição da alma. Todavia, acrescenta a autora (...), à alma também compete o dever de “organizar o que vai assumindo e assim estruturar-se, *educar-se (sich bilden)*, fazer de si uma forma e conformar-se a uma *imagem*, e também intervir em modo formativo sobre o mundo” (STEIN apud SBERGA, 2014, p. 169).

Nesse horizonte, vale a pena registrar também que, além dessas funções específicas e próprias da alma, de estruturar-se e educar-se para assumir uma

forma com contornos próprios, também lhe cabe o que Stein chamou de “treinamento das forças espirituais”: memória, imaginação, intelecto, vontade, sentimentos e sentidos (Cf. Idem, p. 170). E completa: “Isso não é um processo de simples domesticação (...), mas são forças espirituais que vão qualificando a alma da pessoa” (Ibidem). Não sendo correto, portanto, falar de adestramento da alma, mas de “educação do ânimo” ou “formação” (Cf. Ibidem). Então, quer dizer que a alma também se forma e se educa? Sim. E o seu órgão é a razão, “que é regida com base no mundo exterior: ordena os materiais que lhe chegam de fora e os distribui, fazendo-os ir à superfície ou à profundidade” (Idem, p. 173).

A alma deve ser educada no sentido de fazer externar a vida que nela está contida – esse é o elemento essencial do processo educativo ou de uma escola ativa (Cf. Idem, p. 174).

Por isso a verdadeira formação deve incidir na alma, na profunda essência da pessoa, para dar vazão à riqueza genuína que está lá contida. Assim se compreende que formar não é levar a fazer uma experiência qualquer, mesmo que seja boa e útil, mas ajudar a descobrir aquilo que é específico da pessoa, para permitir que o seu potencial aflore (...). A educação, que se origina na palavra latina *educere*, é justamente isso, tirar de dentro do ser humano, da sua alma, da sua essência, as potencialidades nela contidas. Portanto, o processo educativo ou formativo é a via que tem o poder de tocar na alma da pessoa, de entusiasmar seu ânimo e fazê-la sentir em plenitude o amor pela vida. Só assim a vida ganha sentido e razão de ser (SBERGA, 2014, p. 174-175).



### 3.1.3. O método fenomenológico como via para a formação

Aqui é necessário iniciar discutindo os estudos de Stein sobre o método desenvolvido por Edmund Husserl (que podemos descrever no primeiro capítulo). A apresentação que a educadora faz dos fundamentos antropológicos da pedagogia se dá através do método fenomenológico. Segundo Sberga, tal método, “para a autora possibilita uma análise qualitativa da totalidade do ser humano” (SBERGA, 2014, p. 146). Stein afirma:

(...) o princípio mais elementar do método fenomenológico: considerar as coisas por elas mesmas. Não levar em conta as teorias sobre as coisas, excluir, onde é possível, tudo o que se aproxima, se lê ou que se construiu sozinho, aproximar-se delas com um olhar privado de preconceitos e captá-las com uma visão imediata. Se queremos saber como é o ser humano, devemos nos colocar no modo mais vivo possível, na situação na qual fazemos experiência do seu ser aqui, quer dizer, daquilo que experimentamos em nós mesmos e daquilo que experimentamos no encontro com os outros. Isso parece soar como empirismo, mas não o é se com o termo “empíria” se entende só a percepção e a experiência de coisas particulares. O segundo princípio recita: endereçar o olhar ao essencial. A intuição não é só a percepção sensível de uma certa coisa singular como essa é aqui e agora; há uma intuição daquilo que essa é segundo a sua essência e isso pode, por sua vez, significar o que essa é segundo o seu próprio ser, é o que essa é segundo a sua essência universal (STEIN apud SBERGA, 2014, p. 146)

Na relação com formação humana, o que na fenomenologia é o *chegar às coisas mesmas*<sup>72</sup>, corresponde, na pedagogia, ao chegar à alma do educando

---

<sup>72</sup> “O conteúdo noemático ou a ideia subjetiva não é o objeto, mas esta pode se tornar um objeto pela reflexão (...) ‘tais conteúdos ou ideias podem se caracterizar como formas cognitivas em sentido noemático, tanto as subjetivas quanto as objetivas (...)’. essas formas cognitivas, no rigor dos termos, não são do espírito, só as intenções é que são, mas pertencem a este por posse,

“enquanto visa processar uma formação que seja adequada à sua realidade e conforme a sua singularidade” (SBERGA, 2014, p. 146). Nessa explicação de Stein, que Adair nos ajuda a entender, constata-se que o método fenomenológico, sim, favorece acesso e revelação da singularidade do sujeito, ao mesmo tempo que este pode ser comparado e identificado a outros indivíduos, dado que se trata de uma estrutura geral para todo ser humano. Aqui se vê melhor os contornos de um horizonte espiritual, que, sem prescindir de fatos e materialidade, rompe os limites do meramente físico, afinal, “o sentido não se apreende com algo sensível, mas espiritual, que Husserl e Stein delinearão como intuição, que está presente em cada coisa” (Idem, p. 149).

Nosso exercício, no campo educacional e formativo, é o de tirar o supérfluo para realçar aquilo que o sujeito revela essencialmente de si mesmo, com a análise das *vivências* subjetivas realizadas por ele. Uma *análise transcendental*, portanto. Sberga (2014) é muito feliz ao colocar esse passo a passo numa ilustração no contexto escolar:

Este é um procedimento preliminar para conhecer quem é o ser humano, pois é conhecendo-o na sua estrutura essencial e totalidade que se pode traçar os caminhos para sua formação. Do mesmo modo se deve conduzir o procedimento didático para a educação dos estudantes. É preciso partir de sua situação antropológica, da sua realidade concreta de vida, dos seus interesses, das suas indagações e das suas necessidades e daí elaborar os conteúdos programáticos condizentes. Se o procedimento não leva em consideração essas questões e problemáticas, o educando não se torna o centro do processo educativo, e teorias (...), outras coisas e modelos podem se

---

porque se tornam inseparáveis das intenções. E, na medida em que estas são inseparáveis das intenções, determinam a espécie dos atos e se tornam formativas. Essas formas cognitivas motivam o sujeito, graças a sua estrutura interna, a captar o objeto, que lhe está diante, buscando compreendê-lo” (SBERGA, 2014, p. 80)

sobrepôr àquilo que é essencial, desviando-se do centro de interesse dos educandos e do verdadeiro objetivo da formação. É o primeiro passo, a *epoqué*. Depois é preciso conduzir ao segundo passo do método, a uma **análise reflexiva para entrar na subjetividade do sujeito e compreender como é que ele percebe a si mesmo e como interpreta e avalia suas próprias vivências**<sup>73</sup> (grifo nosso) (p. 150).

Para Sberga (2014), a novidade de Husserl, através do método fenomenológico, está justamente no segundo passo acima descrito, “porque ele descreve o modo como o ser humano chega a ser consciente dos seus atos, (...) a consciência do ato é uma vivência” (p. 151). O conceito de *vivência* aqui utilizado, dá contornos fundamentais ao ato educativo. Temos aqui uma compreensão chave a ser feita junto com a autora, que sublinha o ato educativo em dois níveis, sendo a *epoqué*, o primeiro e condicional passo do processo pedagógico, mas, sobretudo, a ideia de *vivência* como segundo e decisivo passo, sem o qual “não se atinge a finalidade da educação” (Idem).

O segundo nível do ato educativo<sup>74</sup> é o ser humano se dando conta de *que está* agindo e *como está* agindo. Sua capacidade de registrar atos e de perceber a si mesmo nessa dinâmica, é o que lhe garante experimentar uma vivência consciente. Esse nível dá ao sujeito acesso ao conhecimento de sua estrutura pessoal, favorecendo análise de reações e comportamentos cotidianos. Isso

---

<sup>73</sup> Objetivos centrais dos capítulos 4 e 5 deste trabalho.

<sup>74</sup> “A vivência pode ser um ato de percepção por meio do qual o sujeito vê ou toca alguma coisa, mas pode ser também um ato de reflexão sobre o próprio ato de percepção. O ato de reflexão é uma consciência de um grau mais elevado, quer dizer, o ser humano tem consciência de tocar um determinado objeto, mas quando reflete sobre o modo como toca o objeto, tem outro tipo de consciência. Assim, a consciência dos atos perceptivos é de um primeiro nível, e a consciência dos atos reflexivos é de um segundo nível” (SBERGA, 2014, p. 151).

incrementa os critérios para leitura de mundo, reorganização de afetos, tomada de decisões, e claro, por conseguinte, gerar motivação para se comportar na vida com maior determinação e compromisso, no âmbito pessoal e coletivo (Cf. SBERGA, 2014, p. 151).

#### **3.1.4. O processo de autoformação**

Todo processo de formação é também de autoformação. Como vimos acima:

Devido as possibilidades do ato reflexivo, que conduz o sujeito ao conhecimento de sua estrutura pessoal, tem-se uma porta para entrar na subjetividade do educando e, a partir daí, acionar suas forças, para que ele assuma as responsabilidades perante o processo da própria formação (SBERGA, 2014, p. 151).

O ser humano pode escolher o que quiser, ou não, assimilar no seu corpo e na sua alma, o que julga lhe fazer bem ou lhe fazer mal. Só que nem tudo depende do sujeito livre. Há forças involuntárias que estimulam ações indesejadas pela consciência da pessoa. “O seu querer também é limitado às condições de suas tendências naturais, e se ela ultrapassa esses limites, porque seu querer racional lhe impõe isso, não brota daí uma formação para si (...)” (Idem, p. 204). Por exemplo, quem não tem a disposição natural para ser um jogador de futebol, pouco conseguirá nessa habilidade, mesmo com muito treino. Isto significa que nem tudo está ao alcance daquele que se forma. Sberga (2014) amplia, dizendo haver causalidades psíquicas que podem dominar o querer do sujeito, bem como agentes advindos do ambiente que podem interferir e até deformar certos processos formativos, como, infelizmente, a comum experiência de violência por parte de adultos (pais ou pessoas significativas), causadores de traumas na mais

tenra infância (Cf. p. 205). Esse tipo de situação, que deixa sequelas graves, não é passível de superação sem ajuda.

É por essas e outras que a autoformação precisa ser entendida como processo não isolado ou independente do meio. Pelo contrário, seguindo na esteira de Sberga (2014), entendemos que a autoformação requer (ou, quando não requer, é impactada por) materiais formativos que têm origem predominantemente externa, assimiláveis à natureza própria do sujeito. São materiais propiciados por aqueles que assumem a função de educadores “que devem trazer e oferecer o que há de mais útil e significativo, conforme as necessidades do formando, além de incentivá-lo para a acolhida desses materiais” (p. 205).

A soma entre disposições naturais e livre iniciativa do educando com materiais formativos que chegam, é o conjunto que garante um processo formativo que alcance sua plena configuração. Sem algum desses elementos, esta não se dá. Portanto, “o processo formativo depende desses fatores e está destinado a desenvolver-se e progredir segundo o livre arbítrio do próprio sujeito da formação” (Ibidem).

Stein faz considerações mais associadas à fé na providência divina que opera sobre o processo formativo da pessoa, em casos mais latentes, notadamente difíceis, em que se considera a necessidade da intervenção do próprio Deus na mudança necessária à natureza do educando. Ela chama de *efeito da graça* e até de *milagre*:

Deus, ao invés, pode conferir dons que não tinha colocado na natureza. Pode remover feridas inseridas na natureza pela hereditariedade, ou enraizadas na alma pelo efeito do pecado; pode,

portanto, transformar a natureza, e influenciar assim a partir do interior o processo formativo em um modo que, do exterior, resulte surpreendente, estupefaciente, antes de tudo para aquele que de tal mudança é objeto (STEIN apud SBERGA, 2014, p. 206).

Para esta comunicação, trata-se de uma dimensão imperscrutável a qualquer procedimento humano, de forma que não nos debruçaremos intensivamente sobre ela. Basta-nos marcar a ideia de Stein por trás da admissão dessa intervenção divina nos processos pedagógicos: a de que os educadores precisam saber que cooperam decisivamente na formação dos indivíduos, mas que o conhecimento pleno de cada natureza humana lhes é inalcançável. Para Stein, só é possível a Deus. O formador último é Deus. Os agentes da formação serão tanto mais pertinentes quanto maior for o compromisso, discernimento, percepção e até previsão do que é adequado aos formandos – sempre e quando conhecedores de si, de suas próprias inclinações, tendências e propensões – e cientes da intervenção da graça divina (Cf. SBERGA, 2014, p. 207).

O ser humano não está sob a lógica binária, como os animais irracionais, do jogo estímulo-resposta. Pode e deve se posicionar segundo sua liberdade de tomar decisões e com a responsabilidade que isso implica.

Dessa forma o ser humano, que é consciente de si mesmo, é um ser livre e espiritual e tem o dever de desenvolver sua natureza, a fim de aperfeiçoá-la plenamente enquanto pessoa humana. A pessoa livre e espiritual é a que conquistou certo autodomínio sobre si – apesar de não poder ter um controle total de si por conta das disposições naturais e dos mecanismos psíquicos – e possui uma espiritualidade pessoal (SBERGA, 2014, p. 208)

Aqui Adair nos introduz ao tema da espiritualidade pessoal segundo Stein:

Segundo Stein, “a espiritualidade pessoal significa *vigilância* e *abertura*”. Vigilância como forma originária de tomar consciência de si, que lhe permite saber o que se vive e o modo como se vive. Mas esta consciência não é só reflexiva, que se realiza por meio da autoanálise de uma vivência, é também uma luz que ilumina a vida espiritual e lhe indica direções seguir. Abertura como possibilidade de dois movimentos: um em relação a si mesmo, voltado para o mundo interior, e outro em relação ao tu, voltado para o mundo exterior. Sendo livre e espiritual, o ser humano é uma pessoa vigilante e aberta e pode decidir diante das coisas que se lhes impõe [sic] ou dos convites que recebe. Por isso, ele não está destinado a seguir esta ou aquela situação aleatoriamente (STEIN apud SBERGA, 2014, p. 208-209).

Num horizonte de liberdade da autoformação, portanto, é que se permite à existência do humano uma vida assumida na verdade e responsabilidade. Formar a si mesmo se torna um dever que apela à alma, à consciência (Cf. SBERGA, 2014, 209). Assume-se como princípio o aprimoramento pessoal cotidiano. Mas este requer um modelo, uma imagem a refletir, geralmente advinda de outras pessoas tidas como exemplares. O sujeito só é capaz de decidir-se pelo que quer quando provocado externamente. O contexto motivacional é, assim, incontornável na discussão sobre educação e autoformação.

A motivação é uma força que brota da interioridade mais profunda do indivíduo, onde se enraíza sua identidade e se encontra sua “verdade”, ou seja, **para acionar a motivação é preciso tocar no núcleo central da pessoa a fim de provocar sua transformação na direção de seu aperfeiçoamento. Por isso, a necessidade do cuidado com o mundo externo no qual a pessoa está inserida, é isso que incentiva o despertar da motivação (grifo nosso)**. Toda formação deve levar a uma autoformação (SBERGA, 2014, 210-211).

Para Stein, “a formação é um processo ligado à vida espiritual” (Idem, p. 2011). Para ser real e eficaz, deve atingir a “alma da alma”, que é onde a pessoa decide e anseia por plenitude na vida. Desse lugar, a vida espiritual, surgem as faculdades que propiciam o poder reflexivo: o intelecto, a razão e vontade que, efetivamente, executam ações de abstração, análises e juízos sobre o mundo dos valores. Dito de outra maneira, “a pessoa que conhece o que é o ‘bem’ para si tende mais facilmente a decidir-se por ele” (Ibidem).

Por fim, numa perspectiva pedagógica, é o conhecimento que qualifica a decisão que brota do espírito, no sentido de levar o melhor para os outros e trazer o bem para si. Há, para Stein, uma espiritualidade também no ato pedagógico, que cria pontes e integra educador e educando, conduzindo este último a cada vez mais conexões que lhe demandem mais autonomia na caminhada (Cf. Idem, p. 212).

### **3.2. Valores: O processo externo e interno da formação**

Neste tópico, desenvolveremos um pouco a categorização dos “valores” nesse universo educativo. Falar de “formar em valores” é um recurso retórico de dez entre dez escolas que se pronunciam publicamente sobre sua missão educativa. O discurso de educadores em relação à “formação dos valores” junto a crianças, adolescentes e jovens, quase se compara com uma pregação própria de púlpitos religiosos. Sem dúvida, o peso (às vezes moralista) que se dá a esse conceito dominou o espaço público, exigindo de educadores (e líderes religiosos) afirmação desse propósito. É inegável. Nossa questão aqui, no entanto, é romper alguma retórica superficial e denunciar o sequestro dessa importante dimensão da formação pela lógica utilitarista, que reduz a *formação integral* a *formação em*



*valores*, reduzidos, por sua vez, a meros indicadores de performance. Aqui, nosso trabalho é reconhecer conceitualmente a dimensão formativa dos valores e como se dão no processo de formação levado a cabo na educação. Nessa empreitada, continuaremos na esteira de Adair Aparecida Sberga e Edith Stein. Mas, antes, vejamos considerações preciosas de Richard Stanley Peters (1979), filósofo indiano radicado na Inglaterra, diante da pergunta sobre “qual o fim da educação?”. Que, reforçamos aqui, tem a ver com formação de/em valores, sim. Isto demarca que se trata de algo intrínseco, não extrínseco à tarefa e responsabilidade da educação.

Obviamente, muitas atividades que podem fazer parte do conteúdo da educação são vistas como possuidoras de valor instrumental ou de valor intrínseco. É possível pensarmos na ciência ou na carpintaria, por exemplo, como sendo valiosas em si e, ao mesmo tempo, valiosas como um meio de aumentar a produção ou o suprimento de casas (...). Porém, é tão absurdo perguntar qual o fim da educação, como perguntar qual o fim da moralidade, se o que solicitamos foi algo extrínseco à educação (p. 107)

Para Peters, a ideia de qualquer coisa que se possa dizer “educacional” supõe ações e processos que estabeleçam e envolvam algum valor. Mas, não valor como *meio*, já que “uma parte do significado daquilo que chamamos de ‘educação’ constitui-se no fato de ser dotado de valor” (p. 108). O autor vai mais longe. Entende que o conceito de “educação” precisa ir além de qualquer tipo de processo, instrução ou treinamento. Educar tem a ver com os critérios sobre os quais os processos devem se adaptar. Um dos critérios essenciais é: “algo valioso deve se manifestar” (p. 107). E, sobre essa ideia, arremata:

A exigência de que deve haver algo de valor no que está sendo transmitido não pode ser concebida com a significação de que a

própria educação nos levaria a algo de valor ou produziria algo de valor. Isto é o mesmo que dizer, para voltar a minha comparação anterior, que a reforma deve fazer com que um homem seja melhor. A questão é a de que fazer um homem melhor não é um fim extrínseco à reforma: é um critério que algo deve satisfazer para ser chamado de “reforma” (PETERS, 1979, p. 107-108).

Outra forma de didaticamente abordar essa questão, bem explorada por Peters (1979), é relacionar os fins da educação com o papel que “objetivos” de projetos pedagógicos e formativos revelam.

Perguntar a uma pessoa qual o objetivo que está visando é um meio de fazer com que ela se concentre no que está tentando fazer e, ao mesmo tempo, que se dê conta dessa pretensão. Portanto, é bastante óbvia a razão pela qual o termo “objetivo” é bastante usado na educação pois é uma esfera em que as pessoas se comprometem com seriedade mesmo que o processo de se dar conta do que tentam realizar se dê aos poucos. **Colocar questões sobre objetivos da educação é um modo de tornar mais nítidos focalizar atenção sobre o que vale a pena realizar, não se perguntar sobre fins extrínsecos (grifo nosso)** (p. 108-109).

Para Adair (Cf. SBERGA, 2014, p. 154), assim como há forças reguladoras no desenvolvimento corporal, alimentadas por nutrientes externos que fornecem energia para os órgãos internos, e estes passam a colaborar com o desenvolvimento do organismo como um todo, a alma, que também participa dessa dinâmica, só consegue se desenvolver pela ativação de suas forças, que, de semelhante maneira, conseguem operar apenas quando dispõem de um material.

Por exemplo, os sentidos se desenvolvem quando são ativados por meio da atenção, da comparação de formas, cores, sons; a inteligência pela ampliação da atividade do conhecer, pensar e

elaborar; a vontade pela capacidade de decidir, optar, renunciar, controlar; o ânimo pela habilidade de sentir e tomar consciência das emoções etc. Portanto, esse conjunto de tarefas que pode estar em colaboração com outras, articuladas pela *motivação*, colocam [sic] as forças, tanto as sensíveis quanto as espirituais, em ação, e é isso que influencia o trabalho da formação (SBERGA, 2014, p. 154).

A autora complementa dizendo que as ações necessárias para ativar as forças da alma também acontecem por meio da educação formal, que normalmente se dá em consonância com planejamentos, didáticas e avaliações periódicas, os quais dependem sempre, porém, lembra Stein, da abertura dos sujeitos aos agentes externos.

Dar tarefa ao intelecto e à vontade, colocar o ânimo em contato com aquilo que é capaz de motivá-lo e de preencher a alma internamente. Esse é o mundo dos valores: o bem, o belo, o nobre, o sagrado, os valores específicos próprios de cada alma como tal e de sua qualidade individual. O conhecer e o querer são atos livres (...). Dessa maneira, o ser humano (...) não fica entregue às forças formadoras externas como se fosse uma matéria passiva, pois ele é capaz de abandonar-se a elas ou recusá-las (...). De modo que a iniciativa livre, própria, também faz parte dos fatores que participam da formação da alma (STEIN apud SBERGA, 2014, p. 155).

Os valores se apresentam como tipos motivacionais e confluem, assim, com um processo de formação direcionado, pela autorreflexão acerca das próprias experiências, para a responsabilidade, para a tomada de decisões, para a busca de aprimoramento pessoal, visando sempre o desenvolvimento das dimensões da estrutura da pessoa, que são universais, ainda que se expressem singularmente em cada sujeito. No fim das contas:

É por meio da educação, das experiências de vida, das relações humanas e/ou de outros fatores que a pessoa vai gradualmente

fazendo a experiência de se expressar por si mesma, de formar seus pensamentos, de emitir suas opiniões e julgamentos e, quanto mais consciente estiver sobre o modo como está vivendo e agindo no mundo, mais possibilidades terá para agir com liberdade, autonomia e responsabilidade (SBERGA, 2014, p. 157)

Os educadores, para Stein (Cf. SBERGA, 2014, 158), precisam organizar e planejar a formação em algumas frentes e com base em alguns objetivos. Dentre os prioritários, citamos dois: o objetivo geral de formação e o objetivo condizente às características individuais do formando. Entre outros fatores, é nesse processo de discernimento, do mais amplo ao mais específico, e aproximação pessoal que os educadores/formadores têm papéis indispensáveis. Mas, chama atenção que têm suas possibilidades sempre limitadas, já que exercem uma influência externa “que precisa sempre de abertura e aceitação do educando/formando para instaurar o eco com o seu interior, permitindo a complexa atividade educativa” (Idem).

De forma geral, entende-se que os valores operam como motivadores que fomentam adequação a determinado tipo de comportamento e não a outros. Nesse sentido, as experiências afetivas cooperam decisivamente para que os educandos/formandos se abram ao mundo dos valores, estabelecendo espaços de disposição intelectual na compreensão de suas implicações. Como diz Adair:

**O conhecimento ampliado dos valores forma as convicções (grifo nosso)**, e uma pessoa convicta se dispõe com mais facilidade a agir segundo os valores que estudou, aprendeu e assimilou. Esses valores, quando se tornam significativos para a pessoa, possibilitam a atuação da força moral e reforçam e exercitam a sua vontade para querer e agir em conformidade com esses valores, além de incorporá-

los, gradualmente, em sua personalidade e provocar o desabrochar das qualidades da alma (SBERGA, 2014, p. 167).

### **3.2.1. Afetividade, ânimo e sensibilidade: os materiais da formação**

Como se dá o “afetar” nas relações formativas? Sem dúvida, isto supõe nos situarmos num horizonte de formação integral, através de experiências marcadas pela formação saudável da afetividade, que objetiva ensejar ânimo, entusiasmo, encantamento diante da vida (Cf. SBERGA, 2014, p. 167). Mas, aqui entendemos ser necessário um recorte de conceitos que, seguindo na esteira de Adair Aparecida Sberga, detalhamos em seguida.

Baseada em Stein, Sberga (Cf. 2014, p. 161) explica que a afetividade se manifesta em: *sentimentos* (alegria / tristeza), *emoções* (amor / ódio), *disposições* (cansaço / jovialidade), *atitudes* (solidariedade / egoísmo) e nas *relações* (amizade / inimizade). Um circuito de expressões que revela como o ser humano se coloca diante de si, dos outros e do mundo. Junto com a sexualidade, essas são faces da afetividade muito próximas da cultura juvenil contemporânea, por razões biológicas, psicoafetivas e emotivas, e mobilizadas por propagandas televisivas, mídias sociais e indústrias de entretenimento que abrem acessos certos ao interesse dos jovens. Sem levar em conta a afetividade, portanto, com respeito às características das juventudes contemporâneas, dificilmente qualquer educador será capaz de fomentar processos formativos.

Sobre o ânimo, Stein explica que é uma espécie de “centro de controle do organismo global da alma” (STEIN apud SBERGA, 2014, p. 161), detalhando:

E tem uma função cognitiva importante, pois aquilo que se constata do ser é transformado em posicionamento pessoal e em ação. Mas para fazer isso com precisão, **o ânimo precisa do auxílio da razão e da vontade (grifo nosso)**. O ânimo não pode se sobrepor à razão, que é uma luz para o seu direcionamento, para não ofuscar a visão do mundo e dos acontecimentos e empurrar a vontade para uma prática errônea. Também a vontade por si mesma não tem poder absoluto para intervir ou suprimir os estados de ânimo, mas pela liberdade e forças superiores do espírito pode reorientar as emoções ou desejos que nascem do ânimo, inibindo-os ou não (...). As forças da alma devem ser formadas adequadamente para saber se posicionar corretamente diante daquilo que as ameaça e degenera (Idem).

O ânimo constitui, assim, uma operação que envolve capacidade de discernimento e tomada de decisão, isto é, que realiza a passagem de uma razão teórica para uma razão prática, de forma que admite renúncia e até sacrifício para que convicções se transformem em ações. A mobilização desses fatores conta com a sensibilização dos formandos no contexto do que anunciamos como *circuito dos afetos*.

Para trabalhar afeto, ânimo e sensibilidade, Stein orienta que:

Os educandos sejam colocados em contato com histórias de vida, com os fatos do mundo atual, com testemunhos que demonstrem exemplo de grandeza e virtudes humanas, com narrações significativas ou literaturas marcantes, ou seja, com situações que tenham o poder de mexer com a sensibilidade e formar adequadamente a afetividade dos jovens (SBERGA, 2014, p. 162).

E aqui, é mais explícita a importância da escola nesse processo:

Para essa formação deve-se recorrer à arte, à estética, à beleza, à música, à verdade, à justiça, àquilo que instiga o espírito humano e o provoca a refletir sobre o modo de agir. A escola tem uma grande chave para entrar nessa dimensão do ser humano que é a de propor disciplinas como a filosofia, a história, o ensino religioso, a literatura, a arte, que por si mesmas têm a função de instigar reflexões que cheguem a penetrar no conteúdo não só das coisas em geral mas de si mesmo, da vertente espiritual, incitando posicionamentos pessoais diante de temas ligados à vivência humana (Idem, p. 162-163).

Importante ter em conta que recorrer a esses elementos não se confunde com uma abordagem genérica, protocolar, superficial ou sentimentalóide. Quando a escola oportuniza experiências de voluntariado aos seus alunos, por exemplo, estimula uma sensibilidade afiada, uma tomada de posição frente à realidade em que se inserem, em vista daquilo que “é o melhor, o mais adequado, e o mais direcionado ao bem, ao belo e ao bom, a fim de repugnar tudo que é nocivo, vulgar, ignóbil e de baixo nível” (Ibidem, p. 163). O afeto torna o ensino mais eficaz, especialmente quando decodificado através de exemplos dos adultos, em especial dos educadores. Nessa lógica, afirma a autora, “trata-se de um trabalho que provoca para o desenvolvimento do bem-pensar, para a tomada de posição (...) formar para autonomia (...) com isso vão se tornando responsáveis e, conseqüentemente, mais livres” (Ibidem, p. 164). Por fim, crava: “Só o que vem de fora e não fica na superfície da pessoa, mas penetra no seu interior, não só como dados sensíveis e inteligíveis, mas tocando a emoção e o ânimo, se torna material formativo” (Idem).

### **3.2.2. O ato empático na relação educador e educando**

Stein disserta sobre a necessidade do educador conhecer, em profundidade, o educando, para se tornar um colaborador na sua formação, mas para isso, diz a filósofa, ele necessita de um procedimento eficaz. No caso, o procedimento eficaz é o da empatia, afirmada como via privilegiada para a ação educativa. Seria, enquanto educador, partir de um olhar que reconhece o educando como um “tu” ou um “outro eu” (Cf. STEIN apud SBERGA, 2014, p. 219).

Quando esse reconhecimento acontece, o educador passa a ver o educando como uma alteridade, que tem uma individualidade própria (...), o qual precisa ser respeitado, valorizado e levado em consideração durante o percurso educativo (...). Quando se concebe o educando como sujeito, o enfoque, o objetivo e o método educativo são ministrados de acordo com a subjetividade do educando, de modo a compreendê-la e, eventualmente, orientá-la. Essa atitude exige uma atenção redobrada para não fazer pré-julgamentos e não avaliar, imediatamente, o educando a partir dos próprios esquemas interpretativos. É na abertura para as recíprocas trocas de experiências que se alarga o conhecimento do sujeito educando e se entende, de modo um pouco mais apurado, o seu universo pessoal (SBERGA, 2014, p. 219-220).

E quando o educando se fecha, por algum motivo? Afinal, não é incomum, no dia a dia do trabalho docente, o professor deparar estudantes que se fecham e precisam, se movido por autêntico compromisso e afeto, encontrar uma via de acesso. Nenhum ato arbitrário consegue real aproximação. Eis como Sberga traduz as ideias de Stein a esse respeito:

Somente o amor do educador, consciente de sua responsabilidade, encontra uma brecha para penetrar na interioridade do jovem. Essa brecha é favorecida pela relação empática que propicia um adentrar na profundidade do educando, que partindo do nível corporal atinge a



dimensão espiritual e ali se conhece com mais propriedade o mundo das motivações e dos valores, aspectos da individualidade mais genuína da pessoa do educando. Apesar da relação educador-educando ser dialética, num constante dar e receber entre ambos, em muitas situações, o educador é quem precisa dar o primeiro passo de abertura e acolhida ao educando. Devido a isso, na dimensão empática, o papel do educador é indispensável e por seu contato de proximidade e abertura, o jovem pode se questionar, ressignificar sua história e traçar novos planos e projetos que o ajudem a desenvolver suas qualidades e capacidades pessoais (Idem, p. 221).

Num contexto escolar, a empatia se dá em direções e sentidos múltiplos e favorece aos educandos no que Sberga (2014) chamou de “constante confronto”. Para ela, a criança, adolescente ou jovem olha “com objetividade o educador e os colegas, compara as ações e atitudes deles com as suas, percebe as semelhanças e divergências, e isso provoca, naturalmente, reflexões e juízos valorativos sobre o outro e sobre si mesmo” (p. 221-222). Daí surgem as inquietudes que geram mudanças pessoais e a desejável elaboração de uma melhor versão de si mesmo.

Para Stein, a empatia está no terreno do espírito, já que toda percepção externa se efetua mediante atos espirituais, atos da consciência (Cf. STEIN apud SBERGA, 2014, p. 222), assim descrevendo como se dá numa relação educador-educando:

Ao constituir outro indivíduo, no caso o educando, num primeiro momento o educador que o empatiza capta um determinado estado de ânimo, que se dá via aparições expressivas. É um processo de mão-dupla, isto é, também o educando empatiza o professor. Então, como as aparições expressivas provêm das vivências, verifica-se aí que há uma penetração do espírito no mundo físico, um ‘tornar-se

visível' do espírito no corpo próprio do educando, e isso é possível mediante a realidade psíquica. É, então, pela corporeidade que se chega à realidade psíquica e por meio desta se chega à realidade espiritual do educando (SBERGA, 2014, p. 222-223).

Em outras palavras, Sberga explica que a realidade psíquica se mostra através de qualidades pessoais como bondade, gentileza, as iniciativas etc. Aspectos não exatamente dependentes de uma relação causal, mas constitutivos do educando, que revelam sua estrutura pessoal, que podem ser pensados como propriedade de um sujeito espiritual (Cf. Sberga, 2014, p. 223).

Para Stein, o acesso ao núcleo da pessoa se dá através desse tipo de *mecanismo* ou, se preferirem, *processo* que se dá no âmbito do espírito, “como compreensão da vivência do outro” (STEIN apud SBERGA, 2014, p. 223). E amplia de forma mais objetiva:

Por meio de um ato simples, como por exemplo, de um sorriso, uma expressão sinalizada corporalmente, se chega à dimensão psíquica, um estado de ânimo, e deste é possível chegar às propriedades da alma, no nível do espírito. E, assim, essa expressão singular do sorriso “pode oferecer a possibilidade de se colocar um olhar no núcleo da pessoa” (...). O núcleo, que é uma estrutura pessoal, está conectado ao mundo dos valores (SBERGA, 2014, p. 223).

Quando uma aluna gosta de resolver cálculos matemáticos, ou um aluno gosta de escrever contos, ou outra de debater questões sociais em sala de aula, ele ou ela está diante de um valor que o/a mobiliza. Sentir forte, dentro de si, alguma dessas possibilidades comuns à rotina escolar, e o desejo de querer conhecer melhor temas relacionados a isso, revela aspectos do núcleo do educando. Para Stein, “o núcleo é imutável, mas pode-se falar da evolução da pessoa sujeita a

influxo das condições nas quais vive” (STEIN apud SBERGA, 2014, p. 224). Isso significa, seguindo na esteira da filósofa, que:

Os extratos pessoais, também chamados de disposições originais, são o que são, não evoluem ou regridem, mas podem permanecer velados (ou não) durante todo o arco de desenvolvimento psíquico da pessoa, se não tiver um educador ou alguém que a ajude a conhecê-los e desenvolvê-los (SBERGA, 2014, p. 224).

Aqui reside o lugar de importância de um educador e de um processo formativo: desvelar e cultivar qualidades próprias dos sujeitos, bem como suas sombras limitantes. Na próxima seção, exibiremos as conexões entre a alma, enquanto expressão do âmbito do espírito, e o processo educativo.

### **3.2.3. A alma e sua implicação no processo educativo**

Começamos afirmando, junto com Stein, que “a alma é a forma interior do corpo, porque é ela que lhe dá vida (...), é também o espírito, que pode ser chamado de alma intelectual, porque constrói, forma e governa a si mesmo” (SBERGA, 2014, p. 168). Notem: o espírito como “alma intelectual”. Há muitas interfaces dessa afirmação com nosso objeto de estudo, a religiosidade. Mas, antes, complementemos as ideias estruturantes. E, com ajuda de Sberga (2014), entendamos melhor a compreensão de Stein:

O corpo e a alma fundam-se numa coisa só e constituem a pessoa inteira, um todo sem nenhuma divisão; o corpo e a alma, conduzidos pela forma interior, passam por um processo formativo que os modela segundo uma configuração própria. Para que isso ocorra, explica a autora, tanto o corpo como a alma necessitam de “materiais constitutivos” que provenham seja do mundo material seja do mundo espiritual (p. 168).

Stein explica que, por meio dos sentidos e do intelecto, as pessoas lidam com o mundo, permeado por inúmeras coisas, artefatos ou produtos. Quando estas coisas, artefatos ou produtos se qualificam como bens culturais ou bens educativos, gerados pela atividade criativa e valorativa de seres humanos, tornam-se alimento espiritual que pode beneficiar o desenvolvimento da alma dos indivíduos que entram em contato com eles, proporcionando o material espiritual que constitui a sua alma. A filósofa adverte, no entanto, que a tarefa da alma não é só estar aberta para aquilo que o mundo lhe oferece e, a partir disso, crescer. À alma também compete o dever de “organizar o que vai assumindo e assim estruturar-se, educar-se (*sich bilden*), fazer de si uma forma e conformar-se a uma *imagem*, e também intervir em modo formativo sobre o mundo exterior” (STEIN apud SBERGA, 2014, p. 169).

Os estudos levantados por Edith Stein identificam, portanto, um conjunto complexo de tarefas que apontam “que a alma tanto pode ser ajudada quanto se ajudar em seu processo formativo, podendo, ainda, o sujeito desta [sic] colaborar no desenvolvimento e formação de outras pessoas” (SBERGA, 2014, p. 169). Mas, como isso acontece? Ela explica, de partida: “é preciso saber que o *intelecto* é o órgão que abre o mundo para a alma” (Idem, p. 170). Daqui abrem-se duas possibilidades ao intelecto: ser *ativo*, quando produz a própria riqueza intelectual, ou *passivo*, quando absorve produções alheias. Da operação intelectual ativa se desdobra uma conexão com a vontade, uma educação autodidática, na qual a pessoa escolhe se quer ampliar o seu repertório espiritual ou se quer acolher em si os elementos culturais implicados. São, portanto, efeitos

da corporeidade e de bens culturais que afetam mais diretamente os afluxos que contornam a alma, mas também os derivados do próprio processo formativo. (Cf. *Ibidem*, 171-172).

Devido a isso, os materiais espirituais que nutrem a alma são de suma importância, pois são eles que colaboram para que a alma se expresse exteriormente por meio de ações que demonstrem dons práticos e criativos, ou seja, as habilidades pessoais concretas, estas ajudam a externar aquilo que é o essencial da personalidade, da originalidade de cada alma. Aqui se evidencia a importância do processo educativo que deve propor, além do desenvolvimento da razão, e do bem pensar, também materiais espirituais adequados às faixas etárias e às realidades pessoais, a fim de tocar e impulsionar as dimensões de cada alma humana (*Ibidem*, p. 173).

Para Stein, a alma deve ser educada no sentido de externar toda a vivacidade singular nela contida, “e é esse o elemento essencial do processo educativo ou de uma escola ativa” (*Ibidem*, p. 174). É consideravelmente auspicioso concluir, portanto, que:

A verdadeira formação deve incidir na alma, na profunda essência da pessoa, para dar vazão à riqueza genuína que já está lá contida (...). Formar não é levar a fazer uma experiência qualquer, mesmo que seja boa e útil, mas ajudar a descobrir aquilo que é específico da pessoa, para permitir que o seu potencial aflore (...). A educação que se origina da palavra latina *educere*, é justamente isso, tirar de dentro do ser humano, da sua alma, da sua essência, as potencialidades nela contidas (*Idem*).

Dito tudo isso, chegamos a algo constitutivo ao longo deste trabalho: afirmar que o processo educativo/formativo é a via que tem poder de tocar a alma dos recém-chegados, nossos alunos e alunas, de entusiasmar seu ânimo, fazê-los acessar plenitude e amor à vida, fazendo esta ganhar qualidade existencial, sentido e

razão de ser. Nessa dinâmica, identificamos a religiosidade como dimensão constitutiva no processo de formação humana.

#### **3.2.4. A espiritualidade em consonância com a formação**

No horizonte da formação integral, exige-se sensibilidade, compreensão e conhecimento para além do campo material e do mundo físico. Entender o ser humano é aceitar romper a lógica de ocorrências mensuráveis, lidar com paradoxos e admitir que a individualidade sempre preserva algo de misterioso. Em outras palavras, a imprevisibilidade. É, então, diz Stein, que assume grandíssima importância a espiritualidade como ato pedagógico. Nas palavras de Sberga (2014):

Devido a essa individualidade, mesmo considerando o que é comum entre os indivíduos, há algo de específico e original em cada um. Essa especificidade precisa ser conhecida e, ao mesmo tempo, impulsionada para que cada indivíduo a desenvolva em si mesmo. Nisso entra em jogo a natureza do educando, com sua liberdade, e a ação do educador como guia, por meio de uma precisa e consistente espiritualidade, como ato pedagógico (p. 176).

Stein explicita e Sberga reproduz, literalmente, assim:

A natureza espiritual do homem – razão e liberdade – exige a espiritualidade do ato pedagógico, isto é, uma ação comum do educador e aluno que leva em conta o crescimento gradual da espiritualidade, na qual a *atividade guia* do educador deixa sempre mais espaço à *atividade própria* do aluno, para conduzi-lo, enfim, à completa autonomia e à autoeducação (STEIN apud SBERGA, 2014, p. 176).

Em outras palavras, Stein descreve a espiritualidade do ato pedagógico, enquanto exercício da razão e da liberdade, como condução ao desenvolvimento da autonomia. Muitas são as palavras simbólicas possíveis para referir-se ao educador, como “guia”, “farol”, “criador de pontes”, enfim. Sberga faz a ressalva de que pessoa autônoma “não é aquela que não quer cumprir as leis ou obedecer, mas a que sabe o motivo e a importância de praticar tais atos” (SBERGA, 2014, p. 177). Não há fomento de uma relação de mera sujeição legal ou moral, mas de sensibilização intelectual – sempre incompleta e em processo – para um tipo de comportamento no mundo que favoreça a convivência humana. Para chegar a tal ponto, cabe ao educador, portanto, ter muita clareza em seu método e ação, a fim de conduzir, ser guia, ser farol, construir pontes nesse processo. “Uma tarefa que exige humildade do educador e ciência para constatar que a individualidade é algo de misterioso, de surpreendente e imprevisível” (Idem). Não se abarca o conhecimento do educando em sua inteireza. Nunca.

Toda ação pedagógica, reflete a autora (Cf. SBERGA, 2014, p. 178), deve conduzir à autoeducação e à consciência de que o educando tem que ir formando suas potencialidades, caráter e talentos. Trata-se de uma tomada de consciência das singularidades num horizonte de pluralidades. Stein lembra que “não se pode educar os homens a um fim idêntico para todos, segundo um esquema geral. Dar espaço à especificidade [de cada um] é um meio essencial para caracterizar a orientação interior a esse fim” (STEIN apud SBERGA, 2014, p. 178). A propósito, a singularidade é uma descoberta contextualizada, apoiada

na ancestralidade, na etnia, na biologia, na cultura, na política e nas condições econômicas.

Por fim, para Stein (Cf. Sberga, 2014, p. 178), a espiritualidade que envolve a formação conduzida por professores, gera vínculos entre o educando e o mundo que lhe é apresentado. É quando se faz emergir nos jovens aquele nexos de responsabilidade e confiança tão preconizado por Arendt (Cf. ALMEIDA, 2011). Sendo responsabilidade a disposição para formar-se àquilo que se deve tornar e ao que deve ser assumido no mundo; e confiança sendo o convencimento de que esta não é uma empreitada solitária, pois ali está o próprio educador cooperando para a materialização de um compromisso.

### **3.3. Religiosidade como dimensão formativa intrínseca ao campo da educação formal**

Stein era professora. Mais ainda, ela ensinava o ofício docente às universitárias que desejavam a carreira de professora. Costumava dizer, em sala de aula, que, antes de qualquer empreendimento pedagógico, era primordial se perguntar o que se conhecia sobre o ser humano. Era convicta de que, com base na concepção antropológica é que se constituía um processo formativo pertinente (Cf. SBERGA, 2014, p. 15). Nesse assunto, dava ênfase a três comunidades formadoras originais: a Família, a Igreja e o Estado, já que estas, como função primeira e principal, assumiam a responsabilidade de formar seus membros (Cf. Idem p. 253). Mas, e a escola? A escola, tal como hoje a conhecemos, surgiu na Europa apenas na Idade Moderna, como artefato humano para impulsionar nossos processos civilizatórios. Só nesse período se sobressai, por parte das



comunidades formadoras originais, a percepção de insuficiência e falta de recursos para prover uma formação mais completa – e impessoal – do indivíduo, frente aos novos desafios que o mundo moderno apresentava. Sberga (2014) explica a principal razão de fundo:

O que induz o Estado e a Igreja a construir sistemas de instituições educativas é justamente a compreensão de que o espírito humano, dimensão essencial da formação, se forma por meio do encontro com formas impessoais providas de uma vida intelectual particular, que Stein chama de “espírito objetivo”, ou seja, o espírito é objetivado nas produções culturais, que em muitos casos se tornam bens culturais. Essas produções são elaboradas por pessoas intelectuais, que com mente aberta e sensibilidade são capazes de criar e expandir a cultura humana, na qual a [sic] Stein inclui a área do sobrenatural (p. 253-254).

Ao mesmo tempo, para atender situações próprias da formação dos educandos, a escola é apontada por Stein como “grande chave” (Cf. SBERGA, 2014, p. 162) para entrar, por meio das ciências do espírito, nas dimensões essencialmente humanas do ânimo, do afeto e da sensibilidade dos jovens. Atravessadas pela razão e pela liberdade que marcam as ciências do espírito, disciplinas como filosofia, história, literatura e artes instigam, por si mesmas, reflexões que penetram o conteúdo que brota delas, mas também das coisas em geral, incitando leituras e releituras de temas ligados à condição e à vivência do humano.

Não se trata de refletir sobre a afetividade de modo superficial, genérico, mas antes, trata-se de possibilitar experiências, como o voluntariado educativo, que estimulem uma sensibilidade afinada, a tomada de posição, em vista daquilo que verdadeiramente é o melhor, o mais adequado e o mais direcionado ao bem, ao belo e ao bom, a fim de repudiar tudo que é nocivo, vulgar, ignóbil e de baixo nível. Para tanto é preciso que se ensine, oriente e mostre o que é o bem, o belo

e o bom. O ensino eficaz não se faz só com palavras, mas com exemplos dos adultos e, sobretudo, dos educadores. A gentileza desperta gentileza, a delicadeza estimula a delicadeza, o entusiasmo provoca o gosto pela vida (SBERGA, 2014, p. 163).

De forma semelhante, assim como a afetividade se manifesta em sentimentos, emoções, disposições, atitudes, relações (Cf. Idem, p. 161), também há um movimento significativo e marcante, permeado pela dimensão da religiosidade, implícito nesse processo escolar e que difere do que acontece sob tutoria da Família, do Estado e, mesmo, da Igreja.

Mas, afinal de contas, a religiosidade pode ser ensinada? Ela é da ordem do ensino? Não. Assim como a afetividade, a intelectualidade, a sexualidade, a racionalidade ou outras dimensões do humano, a religiosidade não se confunde com conhecimentos, competências e/ou habilidades. Se não podem ser ensinadas, então quais os objetivos da escola ao abordar tais dimensões no processo de formação dos alunos? Notem que o termo “objetivo”, sobre o qual refletimos anteriormente<sup>75</sup>, é uma esfera da educação em que as pessoas se comprometem com muita seriedade; “objetivar” significa focalizar o que exatamente vale a pena realizar, pois nem sempre se dão conta do que estão tentando alcançar. Peters (Cf. 1979, p. 108-109) afirma que questões sobre objetivos da educação são um modo de tornar as demandas mais nítidas, e não se perguntar sobre fins extrínsecos. Sua reflexão se coaduna com as percepções desta comunicação, de que a educação não pode ser pensada senão com fins

---

<sup>75</sup> Cf. p. 156.

intrínsecos a ela mesma. Efeitos extrínsecos à educação são comuns e até desejáveis, mas não objetivos em si. Não obstante, há uma pressão perene por esse tipo de perspectiva utilitarista.

Um homem que tomasse conhecimento destas observações conceituais sobre os “objetivos da educação” poderia, razoavelmente, dizer: “Bem, então, eu sou contra a educação. Prefiro instruir as pessoas nas ciências, pelo simples fato de aumentar a produção dentro da comunidade, ou para que consigam empregos bem-remunerados. Não consigo ver nada mais no ensino das ciências, a não ser o que possa ser mostrado como útil, no sentido destas coisas”. Esta é uma posição defensável, mas não pode ser tomada como uma perspectiva sobre os objetivos da educação (PETERS, 1979, p. 109).

A educação formal conduz a pessoa a olhar para fora, depois voltar-se para si mesma e, em seguida, retornar para fora a partir do que está objetivado nas produções e bens culturais, com que têm vínculo impessoal. Desta forma o educando, após exercício de discernimento, se vê processualmente mais amadurecido, com visão mais alargada, compreensiva ante as circunstâncias, acontecimentos, decisões e ações que envolvem a vida e o mundo que compartilha.

Essa visão ajuda a escaparmos da submissão a alguns modelos de educação, a saber (Cf. PETERS, 1979, p. 112): 1) o de registro tradicional, focado no conteúdo; 2) o de registro utilitário/instrumental, focado em fins extrínsecos à educação; e 3) o de registro desenvolvimentista, focado nos procedimentos. Essa elucidação nos ajuda a adentrar mais seguramente na compreensão da educação como “iniciação”, advogada tanto pelo autor quanto pela própria

Arendt, já apreciada em seções anteriores. Peters, aliás, nos dá acesso a uma significação de educação que muito nos ajuda na articulação da dimensão da religiosidade e seus desdobramentos no âmbito da escola.

O filósofo não propõe introduzir a ideia de “iniciação” como outro modelo. Para ele, educação “não evidencia um tipo particular de atividade entre professores e alunos, mas estabelece critérios aos quais estas atividades devem se adequar” (PETERS, 1979, p. 120). São, portanto, os critérios que iluminarão as atividades que devem ser consideradas “atividades educativas”, “práticas docentes” ou afins. Nesse bojo, também entram os critérios que vinculam a dimensão formativa da religiosidade, que mais à frente detalharemos. De momento, importa chamar atenção que o autor considera a educação como “iniciação” – expressão típica de introdução de novos membros a tradições religiosas –, em harmonia com o que vimos Hannah Arendt dizer sobre “acolher os recém-chegados”. A educação é aqui apresentada como um processo por meio do qual o indivíduo é iniciado nas tradições públicas. Assim se pronuncia Peters (1979):

“Educação” supõe, essencialmente, processos intencionais que transmitem aquilo que é valioso, de um modo inteligível e voluntário, despertando no aluno o desejo de realizar tal coisa valiosa (...). Termos como “treinamento” e “instrução” – e talvez mesmo “ensino” – são, excessivamente, específicos. A educação pode se dar sem que ocorram estas atividades específicas e estas podem ocorrer sem que satisfaçam todos os critérios implicados por “educação”. O termo “iniciação”, por outro lado, é suficientemente geral para cobrir estes tipos diversos de atividades, se for também estipulado que a iniciação supõe atividades e modos de conduta valiosos (p. 120).

A iniciação é necessária, pois a criança nasce com uma consciência indiferenciada, não complexificada em desejos, sentimentos e convicções, por exemplo. O processo de tomada de consciência dos indivíduos se dá no contato e relação com os objetos pertencentes ao mundo exterior<sup>76</sup>. Essa dimensão impessoal dos conteúdos e processos guardados nas tradições públicas – inclusive as inscritas na dimensão da religiosidade – é fundante da própria espiritualidade da educação, dado que **“ter espírito’ significa ter uma consciência diferenciada de acordo com os cânones implícitos em todas as tradições herdadas (grifo nosso)”** (Idem, p. 121). Peters amplia:

Por que iniciar a minha explicação positiva de “educação” com este breve esboço seletivo da história social do espírito? Em parte porque desejo estabelecer a noção de iniciação na parte central de minha explicação, e, também, em parte porque desejo chamar a atenção para a grande importância dos conteúdos e dos processos impessoais que estão guardados nas tradições públicas. A iniciação se dá sempre em algum corpo de conhecimento e modo de conduta, exigindo tempo e determinação para dominá-los (Ibidem).

Em suma, Peters descreve que a educação se dá “para o homem integral” (PETERS, 1979, p. 115) e como “iniciação”, atendendo a três critérios. Ser “educado” implica (Cf. PETERS, 1979, p. 113): 1) interesse pelo que é valioso; 2) iniciação significativa, além de voluntária, a conteúdos, atividades, formas de conhecimento e; 3) tanto um “saber que” quanto um “saber como”, para além da

---

<sup>76</sup> “Gradualmente, a criança chega a querer coisas que, nesse momento, são meios de obter outras coisas, em vez de agitar-se desordenadamente, atacada por desejos desgovernados ilusórios. Chega a sentir medo das coisas que podem lhe ferir e a acreditar que tudo acontece como devia acontecer. Aprende a designar os objetos, a localizar sua experiência numa estrutura espaço-temporal e a impor categorias causais e instrumentais para compreender os acontecimentos e as ações. Admite a previsibilidade ao fazer promessas e ações. No início não era absolutamente assim. Tal espírito embrionário é produto da iniciação nas tradições públicas, guardado numa linguagem pública que exigiu, de nossos remotos ancestrais, séculos para se desenvolver” (PETERS, 1979, p. 120).

mera instrução ou treinamento. Aliás, nessa esteira, o filósofo crava o que considera sua observação mais importante sobre educação neste artigo:

Assinalei antes que “educação” implica padrões, não necessariamente fins. Ela consiste em iniciar os outros em atividades, modos de conduta e pensamento, que possuem regras intrínsecas, referentes ao que é possível para a ação, para o pensamento e para o sentimento, nos vários graus de competência, relevância e gosto. Se os professores não estiverem convictos disso, deveriam arranjar outra ocupação. Eles podem ficar confusos com a questão a respeito das razões pelas quais tais coisas são mais valiosas do que outras (...). Mas o fato de que estas coisas sejam valiosas, nenhum professor dedicado contestaria (PETERS, 1979, p. 126).

Peters, didaticamente, usa a metáfora da cidadela e dos bárbaros para ponderar parcialmente suas colocações. Como pode um ser humano saber o que é um argumento sólido, uma decisão justa ou um pensamento sábio, se seus interlocutores são bárbaros alheios ao que se vive e cultiva na cidadela?

As crianças, em grande extensão, são indiferentes. Elas partem da posição dos bárbaros fora dos portões. O problema é o de levá-los para dentro da cidadela da civilização, a fim de que compreendam e amem o que virem quando lá estiverem. Não adianta esconder o fato de que as atividades e modos de pensamento, assim como a conduta, que definem uma forma civilizada de vida são difíceis de dominar (...). O educador tem uma tarefa difícil e para a qual não tem atalhos (PETERS, 1979, p. 126-127).

Chama também atenção para uma ideia amplamente difundida entre as escolas estadunidenses e, por reflexo, também no Brasil. A crença e insistência de que as crianças “sejam felizes” nesse processo. O fato brutal, diz o filósofo com senso de humor, é que “as pessoas podem ser felizes estendendo-se ao sol, mas tal felicidade não é do interesse do educador” (PETERS, 1979, p. 127). Para

o filósofo, a tarefa do educador, portanto, não é simplesmente a de construir sobre desejos já existentes, mas mostrar o que vale a pena desejar, de tal maneira que se gerem novos desejos e interesses. Sem isso, outros, como o gigantesco aparato de propaganda e marketing dos grupos corporativos, influenciadores de redes sociais e até do grupo de conhecidos do aplicativo de jogos, o farão.

Feitas as pertinentes ponderações acima, Peters conclui seu estupendo artigo asseverando que: só iniciados podem iniciar terceiros<sup>77</sup>; a educação não tem fins fora de si<sup>78</sup>; e a vida não tem finalidade<sup>79</sup>, mas compromissos que devem ser suportados ou apreciados (Cf. PETERS, 1979, p. 130). Isto é, a vida requer dignidade. E dignidade atende a determinados critérios.

### **3.3.1. A religiosidade se dá como um saber de experiência**

Um dos propósitos deste trabalho é refletir sobre a educação que se apresenta sob o ponto de vista da técnica e, em outros momentos, sob o ponto de vista da teoria. Elas, a seu modo e em seu tempo, influem na dimensão formativa da experiência religiosa. Enquanto, na educação técnica, se desvela um pragmatismo, na educação teórica vemos uma reflexividade crítica. O mundo da

---

<sup>77</sup> “Elas são adquiridas [as coisas valiosas] através do contato com aqueles que já as adquiriram e que têm paciência, zelo e competência suficiente para iniciar outros” (PETERS, 1979, p. 130).

<sup>78</sup> “A educação, portanto, não pode ter fins fora de si. Seu valor deriva dos princípios e das regras que lhes são implícitos. Ser educado não significa ter chegado a um destino; é mover-se com uma perspectiva diferente” (PETERS, 1979, p. 130).

<sup>79</sup> “O grande professor é aquele que pode transmitir este sentido de virtude a outro, de maneira que tal sentido penetre todos os seus esforços e o faça suar e afligir-se para fixar, numa forma adequada, o que ele pensa e o que ele sente. Pois a vida não tem finalidade; é o homem que lhe assinala finalidades. Ela apresenta poucos problemas ordenados; ela apresenta, principalmente, compromissos que devem ser suportados ou apreciados (PETERS, 1979, p. 130).

educação, assim, tem sido forjado hegemonicamente por esses contornos que distinguem educadores “técnicos” de educadores “críticos”. A ciência aplicada *versus* a práxis política.

Essa intencionalidade também é a que move Jorge Larrosa Bondía, da Universidade de Barcelona, no artigo “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” (2002), a propor que, ao invés de explorarmos a educação a partir dos pares *técnica/ciência* e *teoria/prática*, assumamos uma outra possibilidade, talvez, relevante para esse momento histórico, isto é, pensar a educação a partir do par *experiência/sentido* (Cf. LARROSA, 2002, p. 20).

Nesse saber de experiência, [em que] consideramos estar inscrito nosso objeto de estudo. Segundo o espanhol:

Durante séculos, o saber humano havia sido entendido como um *páthei máthos*, como uma aprendizagem no e pelo padecer, no e por aquilo que nos acontece. **Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que lhe vai acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece (grifo nosso)**. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece (LARROSA, 2002, p. 27).

Para ele, há características essenciais que opõem o saber de experiência ao que entendemos por conhecimento. Falemos, então, de alguns tópicos levantados pelo autor. Trata-se de um saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou comunidade humana particular. Revela o ser humano concreto e singular, entendido individual e coletivamente com o sentido ou sem-sentido de sua



própria existência e de sua própria finitude. É, assim, um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal (Cf. LARROSA, 2002, p. 27).

A experiência não é algo que acontece, mas que nos acontece<sup>80</sup>. Está dentro, não fora de nós, de forma que o saber de experiência não se descola do indivíduo concreto que o encarna. Duas pessoas, ainda que vivam o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. “O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida” (LARROSA, 2002, p. 27).

Para Larrosa, o saber de experiência sublinha a qualidade existencial de uma vida singular e concreta; e amplia:

Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo, que é, por sua vez, uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo) (...). Ninguém pode aprender da experiência de outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (Ibidem).

---

<sup>80</sup> “A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (...). O sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua abertura. Trata-se de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial (LARROSA, 2002, p. 24).

Arremata dizendo que a experiência e o saber que deriva da experiência são o que nos permite apropriar-nos da nossa própria vida. Há algo mais constitutivo que isso?

### 3.3.2. Uma educação como experiência de “encontro”, de “travessia” e “paixão”

Jorge Larrosa Bondía é espanhol e, desde sua língua materna, faz um excelente apanhado etimológico da palavra *experiência* (Cf. LARROSA, 2002, p. 25), que nos vai ajudar a dar contornos pertinentes ao conjunto de argumentos que inscrevem a religiosidade nesse tipo de saber. Começa lembrando que a palavra experiência (do latim *experiri*, isto é, provar) é, em primeiro lugar, um encontro ou uma relação com algo que se prova. O radical *periri* está presente em *periculum*, perigo. A raiz *per* tem a ver com travessia e, secundariamente, com a ideia de prova<sup>81</sup>. “Experiri” tem o *ex* de exterior, de estrangeiro (em espanhol *extranjero*), de exílio, de estranho (em espanhol *extraño*) e também o *ex* de existência. “A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente ‘*ex-iste*’ de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (LARROSA, 2002, p. 25). Nas línguas latinas e germânicas, a palavra “experiência” é marcada pela ideia de travessia e perigo.

O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião (...). Não é um sujeito que permanece em pé, ereto, erguido e seguro de si mesmo; não um sujeito que alcança aquilo que se propõe ou que se apodera

---

<sup>81</sup> “Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peraitês*, pirata”. (LARROSA, 2002, p. 25).

daquilo que quer; não um sujeito definido por seus sucessos ou por seus poderes, mas um sujeito que perde seus poderes precisamente porque aquilo de que faz experiência dele se apodera. Em contrapartida, o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido (LARROSA, 2002, p. 25).

Sob a matiz do tempo, a experiência pode se dar *de um dia para o outro* ou *no transcurso do tempo*. Para LARROSA, a primeira como capacidade de transformação; e a segunda como capacidade de formação. Ambas pertinentes ao contexto educacional e à dimensão da religiosidade.

Finalmente, abordemos um pouco das ideias de Larrosa sobre a experiência como *paixão*. Para ele (Cf. LARROSA, 2002, p. 19), não se pode captar a experiência desde uma lógica da ação, que supõe a reflexão do sujeito sobre si como sujeito agente e as condições de possibilidade do agir, mas desde uma lógica da paixão, isto é, que supõe uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto ser passional. E a paixão pode se referir a várias coisas. Larrosa reflete sobre três delas, pelo menos, abaixo.

A primeira é a *paixão* enquanto padecimento, sofrimento. Destacando um pouco do que já elaboramos acima, “no padecer não se é ativo, porém, tampouco se é simplesmente passivo” (LARROSA, 2002, p. 19). Larrosa é muito sensível ao descrever essa condição da experiência.

O sujeito passional não é agente, mas paciente, mas há na paixão um assumir os padecimentos, como um viver, ou experimentar, ou suportar, ou aceitar, ou assumir o padecer que não tem nada que ver com mera passividade, como se o sujeito passional fizesse algo ao

assumir sua paixão. Às vezes, inclusive, algo público, ou político, ou social, como um testemunho público de algo (...) ainda que esse público se dê na mais estrita solidão, no mais completo anonimato (Idem).

Outra face da *paixão* é fundada num tipo de liberdade dependente, numa “aceitação primeira de algo que está fora de mim, de algo que não sou eu e que por isso, justamente, é capaz de me apaixonar” (Idem). Trata-se de uma ideia de responsabilidade em relação ao outro, que não fere a liberdade ou a autonomia. Mesmo que seja uma liberdade vinculada, determinada, inclusa e diferente daquela do sujeito que se determina por si mesmo.

A última face da *paixão* descrita por Larossa é a do desejo que quer permanecer desejo, tensão insatisfeita, orientação para um objeto sempre inatingível. “Na paixão, o sujeito apaixonado não possui o objeto amado, mas é possuído por ele” (Ibidem). Há algo de alucinação, de alienação, de perda de posse de si nessa experiência. Tensão entre prazer e dor, alegria e sofrimento, uma relação intrínseca com a morte, desejada como verdadeira vida ou coisa pela qual vale realmente a pena viver, condição de possibilidade de renascer. O que o sujeito ama é precisamente sua própria paixão (Cf. LARROSA, 2002, p. 19). Mas, atenção:

Definir o sujeito da experiência como sujeito passional não significa pensá-lo como incapaz de conhecimento, de compromisso ou ação. A experiência funda também uma ordem epistemológica e uma ordem ética. O sujeito passional tem também sua própria força, e essa força se expressa produtivamente em forma de saber e em forma de práxis. O que ocorre é que se trata de um saber distinto do saber científico e do saber da informação, e de uma práxis distinta daquela da técnica e

do trabalho. O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana (LARROSA, 2002, p. 19).

É nesse ponto que Larrosa analisa sua afirmação, fundante do artigo, que vincula a religiosidade com esse tipo de saber, o saber de experiência.

### **3.4. Religiosidade como mediação formadora**

Se anunciamos o presente capítulo como o mais importante desta comunicação, pois nele convergem as reflexões que articulam nosso objeto de estudo – a religiosidade<sup>82</sup> enquanto mediação formadora –, esta seção, então, é a “alma da alma” (para usar uma expressão já conhecida nesta investigação), pois dá acesso direto ao coração dos capítulos seguintes em que vamos pisar o sagrado chão da relação entre docentes e discentes. No contexto da educação formal, a religiosidade deriva num tipo de racionalidade sapiencial (Cf. SCANNONE, 1990) e saber de experiência (Cf. LARROSA, 2002), que dá contornos ao modo como o sujeito sublinha sua qualidade existencial e se apropria da própria vida (Cf. SANTOS, 2020). Racionalidade sapiencial e saber de experiência repercutem, segundo nossa pesquisa, faces da religiosidade que acontece no humano e fornece critérios objetivos (ou eixos hermenêuticos)<sup>83</sup> para a elaboração de saberes, sentidos e modos de ser na vida de indivíduos e coletivos. Critérios estes que revelam não haver apenas uma mera relação circunstancial da

---

<sup>82</sup> “Religiosidade corresponde à necessidade afetiva pessoal de estar ligado com algo distinto de si mesmo. É a face subjetiva, existencial, inerente ao ser humano. Encontra-se na estrutura da pessoa humana, no seu caráter pessoal e social, na sua dimensão existencial e pública. O ser humano é um homo *religiosus* (religiosidade) que vive socialmente essa dimensão (religião) e responde a uma interpelação do Deus revelador (fé)” (LIBÂNIO, 2002, p. 90). Dimensão existencial, dinamismo que faz o ser humano aberto ao Absoluto/Transcendente. Sendo que essa orientação ontológica se entrelaça com o contexto, assumindo formas concretas.

<sup>83</sup> Vamos adotar a expressão “critérios” a partir daqui, ainda que a expressão “eixo hermenêutico” também diga bastante sobre a ideia exposta: os critérios derivados da religiosidade, enquanto mediação formadora, que incidem sobre a educação formal.

religiosidade com a experiência humana, mas um nexo! Antes, porém, de anunciarmos que critérios são estes e mergulharmos em suas riquezas, situemo-nos em algumas facetas importantes de nosso objeto de estudo.

Iniciemos, então, fazendo um esclarecimento semântico sobre o conceito de “sabedoria”, que conecta *saber* de experiência com racionalidade *sapiencial*. Nos embasamos em Clodovis Boff (2018). Ele reflete que “sabedoria”, em sentido mais amplo, é o saber sobre a finalidade e direção em determinadas áreas da vida. Assim, na área musical, sábio é o músico que sabe para que e como conduzir com êxito sua criação artística para maravilhar o mundo. No campo educacional, sábia é a professora que articula os saberes, conhecimentos e experiências que contribuirão com a formação de crianças, adolescentes ou jovens em benefício das singularidades e do bem comum. A arte da sabedoria é, portanto, bem ordenar a respectiva esfera de vida. Visa à finalidade de cada esfera vital; é sempre o que seria o “saber culminante”, relativo à esfera em questão. “Sábio é, pois, quem entende como ninguém de uma área determinada, podendo assim ordená-la na prática” (p. 190). Mas, a sabedoria não se dá apenas sob os limites de áreas específicas.

Quando, porém, não se trata apenas de uma área da existência, mas da existência como um todo, então temos a sabedoria por excelência, a sabedoria maior, a sabedoria absoluta. Dizemos absoluta porque desligada de qualquer realidade particular e, ao mesmo tempo, referida ao absoluto, um absoluto que fecha o sentido da vida e, portanto, lhe dá um remate último, independentemente da figura concreta que esse absoluto venha a ter (...). Portanto, a sabedoria por excelência diz respeito ao todo da vida, o qual, por outro lado, só se torna inteligível a partir do fim último (BOFF, 2018, p. 190-191).

Boff, como visto, argumenta que todo ser humano se move em razão de um fim último. Nas suas palavras, “sempre e necessariamente ‘ultima’ o processo de sua vida num ponto que determina a partir de seu ‘projeto fundamental de vida’” (Idem, p. 191). Se, então, a sabedoria é o saber do todo a partir do último (e não há quem não experimente esse processo), ela constitui a cada um e cada uma. Tem um lugar estruturante na vida de todo ser humano. Pode ser “alta” ou “baixa”, “rica” ou pobre” e até “verdadeira” ou “falsa”, mas será sabedoria.

O autor acrescenta ainda a ideia de sabedoria enraizada na razão e na experiência espiritual, o que contribui com nossa discussão geral nesta pesquisa:

Quando se usa tão somente a razão para conhecer o sentido último da existência, temos a sabedoria em forma de filosofia. Quando, porém, se recorre também à experiência espiritual, temos então uma sabedoria mais alta: a sabedoria em forma de religião. Eis, pois, as duas formas da sabedoria suprema: a metafísica e a religiosa (Ibidem).

Nessa esteira da sabedoria, importa registrar que a religiosidade é uma mediação formadora seja para pessoas religiosas, que cultivam vínculos com divindades, seja para sujeitos que decidem negar relacionar-se com alguma dimensão transcendente, pois, ainda assim, estes precisam lidar com suas expressões e fatores imanentes no mundo comum. Em outras palavras, o acontecer do que nos acontece é afetado pelas tradições, crenças, convicções, lideranças, éticas, estéticas, símbolos, linguagens, paradigmas, narrativas que são tecidos no corpo social, oferecendo sentidos mais ou menos qualificantes, mais ou menos aderentes, mas sempre influentes. A religiosidade, portanto, referencia-se na racionalidade (sapiencial) e no saber (de experiência), e

portanto, tem potência suficiente para mobilizar indivíduos, comunidades e até sociedades a partir de seu dinamismo na produção de convicções religiosas e justificativas divinas. Neste sentido, é inegável a força do fator religioso no mundo contemporâneo.

No entanto, assim como o fator religioso influencia o mundo, também é influenciado por ele. A religião, diz Libânio (Cf. 2002, p. 47), explicita o que há de mais hegemônico no contexto social (muitas vezes com conteúdos alheios a sua mensagem) e compõe sua inteligibilidade. A religiosidade depende, pois, do contexto sociocultural, dado que qualquer religião está orientada por suas circunstâncias sociais. No caso do Brasil contemporâneo, podemos falar de uma mentalidade hegemônica que induz a uma religião privatizada, neoliberal, performática, assumida como terapia ou técnica *coaching*. Mas, também, é possível identificar, nas expressões da religiosidade popular latino-americana, raízes próprias, que rompem a racionalidade instrumental própria do mercado. Nesta comunicação, aposta-se nessa religiosidade raiz como fonte de uma racionalidade (sapiencial) que rompe com a lógica utilitária. Que provoque a abertura do pensamento humano ao conhecimento de verdades verificáveis, mas admitindo reflexão sobre questões sem respostas verificáveis e operando na produção de outros saberes, sentidos e modos de ser.

O desafio desta pesquisa é, assim, abordar como se dão os processos formativos conduzidos por docentes que se implicam com a religiosidade. Olhar para a religiosidade sob o prisma formativo das práticas docentes, também é reconhecer que há algo na docência que vai além dos conteúdos e da



instrumentalidade. A dúvida que se levantou, e que tentaremos refletir nas páginas seguintes, é: como é possível transmitir isso? É algo da ordem do ensino? Afinal, religiosidade se ensina?

A opção pela abordagem fenomenológica nos pareceu a mais pertinente, pois voltamos nossa atenção para os elementos que constituem a experiência formativa, tanto de discentes quanto docentes. Olhar para as práticas docentes nos ajuda a materializar processos que se dão na consciência de professores – de maneira especial –, mas também de alunos. Trata-se de entender melhor os sentidos e modos como as coisas são postas nas/para as subjetividades na sua relação com o mundo. Operamos na descrição, não na definição, dos significados, nunca com presunção de esgotá-los.

Religião e educação são, portanto, campos da vida humana que assumem papel de iniciação. A educação em sua abrangência pública e a religião com seu recorte doutrinário/transcendente/comunitário, mas também com incidência pública. Quando abordamos a religiosidade na perspectiva da educação formal, porém, não a confundimos com competência/habilidade a ser adquirida, mas, em coerência com as reflexões de Stein e Sberga (2014), propomo-la como dimensão a ser desenvolvida. Nesse sentido, religiosidade é um recorte categórico da dimensão socioemocional prevista na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com conteúdos adensados – por discernimento desta pesquisa – nos seguintes critérios formativos: *espiritualidade, ética, autoridade e tradição*.

Consideramos importante, porém, fazer a ressignificação de tais conceitos, pois assim apresentados, talvez não exercessem, em campo, a mesma força comunicativa que seus sentidos e significados neste trabalho. De maneira que, como estratégia de campo, optamos por elaborá-los assim: a ideia do mistério transcendente como *“espiritualidade”*; a ética como *“cuidado ou responsabilidade com os outros e com a terra”*; a autoridade como o *“aprendizado da reverência aos mestres formadores”* e, por fim, a tradição como *“transmissão do legado de sabedoria”*.

#### **3.4.1. Uma educação em que acontece a "Espiritualidade"**

Esta seção terá como suporte artigo publicado na revista da FAEEBA<sup>84</sup> sobre a “a dimensão da espiritualidade no processo de constituição identitária do professor” (2011), das professoras Marili M. S. Vieira e Vera Maria Nigro de Souza Placco; e o pensamento religioso do extraordinário filósofo lituano radicado na França, Emmanuel Levinas, traduzido na tese de doutorado “O sujeito é de sangue e carne: a sensibilidade como paradigma ético em Emmanuel Levinas”<sup>85</sup>, também referência em toda esta pesquisa através de Prof. Luciano Santos. Antes, porém, importa se precaver contra um dos dogmas da modernidade observado por Clodovis Boff: o historicismo (Cf. 2014, p. 523). O historicismo afirma que todo e qualquer problema humano nasce, se resolve e, circunstancialmente, morre dentro da história. Ocorre que, oriundas da espiritualidade humana, surgem questões sem respostas verificáveis, e se admite a reverência à transcendência divina como fonte absoluta do mistério. Na

---

<sup>84</sup> Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade / Universidade Estadual da Bahia, Departamento de Educação – v. 20, n. 35, p. 19-30 (jan./jun., 2011).

<sup>85</sup> Tese de Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

visão historicista, a reflexão sobre sentidos e significados fica fora de lugar. Assim sendo, conforme nos alerta Boff, o historicismo comete um enorme equívoco:

A questão do sentido, por ser uma questão essencialmente existencial, não é puramente histórica, mas transcende a história (...). Não a põem nem os animais nem os deuses, mas apenas o ser humano, o único animal que, por ter uma consciência, quer saber sobre o destino final seu e do mundo que o cerca, podendo, por isso mesmo, ser definido como um “ser de sentido” (...). Ora, o homem, como ser uni-dual, é, sim, por seu corpo, temporal, mas, por seu espírito, é intemporal. Como espírito, é portador de certas invariantes, que são de caráter transcendental, embora tenham sempre uma expressão histórica (Boff, 2014, p. 523-524).

Em outras palavras, o que Boff afirma é que, no plano da experiência humana, as paixões são essencialmente as mesmas, independente de época ou lugar. E, livrando-nos da armadilha do historicismo, converge com nosso objeto de pesquisa:

No plano da ética, as exigências morais fundamentais, como as do Decálogo, são igualmente universais; e enfim **no plano da religião, a busca do divino é também geral e perene. Formando o que se chama a “tradição religiosa” da humanidade, da qual a religiosidade popular é um testemunho privilegiado (grifo nosso)** (...). Uma questão temporal põe-se na história e responde-se na história. Contudo, em seu núcleo essencial, **a questão do sentido não pertence à história, mas é intemporal. Ela diz respeito ao que no homem é intemporal: seu espírito (grifo nosso)** (Boff, 2014, p.524).

Vieira e Placco (2011) abordam a espiritualidade, a partir das demandas demarcadas temporalmente no séc. XX, enquanto “necessidade de

fortalecimento da interioridade por meio da expansão do individual ao social e comunitário” (p. 22). Para elas, o que demanda esse fortalecimento são a crise de sentido, a grande profusão da circulação de informações a que todos estamos submetidos e, em especial, a necessidade de cada um assumir e exercer variados papéis, em diferentes lugares, contextos e plataformas, às vezes num único dia. Afinal, “a vida espiritual é transformadora de todos os aspectos da vida” (DUPRE apud VIEIRA e PLACCO, 2011, p. 22). Elas dizem que o ressurgimento do cultivo da espiritualidade não é simplesmente resposta a um apelo solidário, “mas a manifestação desesperada de um indivíduo que cada vez mais teme ter-se individualizado a ponto de não pertencer a mais nada (...), necessidade de coerência entre a vida social e a vida espiritual” (VIEIRA e PLACCO, 2011, p. 22). Segundo o que elas colhem, essa perspectiva dá os primeiros contornos à espiritualidade do professor:

A espiritualidade está relacionada com a busca de sentido da vida e a busca pelo significado das experiências que se vive (...). A espiritualidade deverá ser conceituada como universal, intrínseca à educação e à noção de uma pessoa educada para que ela possa determinar sua relevância no mundo; deve ser disponível para os religiosos e não religiosos (WEBSTER apud VIEIRA e PLACCO, 2011, p. 22).

Espiritualidade, portanto, expressa uma preocupação com questões sem respostas verificáveis, como a que se refere à finitude da vida, e comporta a reverência à transcendência de Deus como fonte absoluta do mistério. Decodifica-se em Experiência radical de sentido (com “E” maiúsculo) e significado das experiências que se vive (Cf. VIEIRA e PLACCO, 2011, p. 23), isto é, não só capta a intencionalidade sobre as coisas, mas se dá conta do

próprio processo de tomada de consciência sobre elas. Elas também citam Viktor Frankl, ao apontarem a espiritualidade como a “característica mais específica do homem (...). O ser humano propriamente dito começa onde deixa de ser impelido (impulsionado) e cessa quando cessa de ser responsável” (FRANKL apud VIEIRA e PLACCO, 2011, p. 22), isto é, a noção de fomento de autonomia e de compromisso com o mundo. Todas as ideias e questões já abordadas ao longo desta comunicação. Mas, o que elas nos ajudam a dar nitidez, realmente, diz respeito à espiritualidade do professor.

O trabalho é o âmbito em que se cria algo para o outro. É no âmbito do trabalho que se exerce e exterioriza a espiritualidade. Portanto, pode-se dizer que o professor é alguém que, em seu trabalho, essencialmente cria algo para o outro, cria espaço de crescimento, cria espaço para desenvolvimento de sentido de vida, cria diálogo com seus alunos. A escola seria um dos espaços em que o professor pode exteriorizar sua espiritualidade, trabalhando (VIEIRA e PLACCO, 2011, p. 22-23).

Na nossa investigação, a espiritualidade emerge, então, como derivada da religiosidade, enquanto vínculo do humano com o sentido de sua existência, bem como sua responsabilidade pelo semelhante e pela humanidade em geral. De tão especial, exerce, de maneira sincrônica, influência sobre todas as demais dimensões do professor. “Sua força transcende as demais dimensões pois oferece o pano de fundo sobre o qual cada um constrói seus sentidos” (Idem, p. 23). Se, portanto, para o ser humano a espiritualidade é uma dimensão tão central, para o professor, então, é constitutiva do trabalho.

Ao refletir sobre seu sentido de existência o revelará para o seu aluno por meio de sua prática e motivará o aluno ao mesmo exercício. E é

por ser um agente ontológico que sua identidade profissional afeta a identidade filosófica da escola (...). É no agir, portanto, que o indivíduo constitui sua identidade e a identidade da comunidade a qual pertence (VIEIRA e PLACCO, 2011, p. 23).

A escola, então, revela-se um excelente espaço para esse exercício, ainda mais em tempos de crise de sentido, já que, conforme as autoras (Cf. apud Berger e Luckman, 2011, p. 23), é na consciência das relações e na experiência de vida que o sentido se estabelece. São as ações que projetam as pessoas (individual e coletivamente) e é pelas ações que elas se avaliam (individual e coletivamente). É no agir, portanto, que o indivíduo constitui sua identidade e a da comunidade à qual pertence.

Qual o papel do professor nesse quadro, então? O papel do professor é iniciar o aluno, torná-lo consciente de sua herança, colocando-o em contato com a obra humana do passado e com culturas de outros lugares. É encantá-lo com o desenvolvimento das letras e das artes, envolvê-lo com a história das ciências e das tecnologias, conectá-lo com o raciocínio matemático. Dessa forma, ao trabalhar com o saber sistematizado, a tarefa do professor é introduzir o aluno à cultura, ao processo civilizatório, de forma que, traduzindo esses saberes e conhecimentos a partir de seu sentido de vida, ele seja capaz de influenciar o aluno na elaboração de seus próprios sentidos<sup>86</sup>.

A propósito, Vieira e Placco fazem considerações interessantíssimas sobre dois tipos de situação comuns em que os docentes se veem questionados em seus

---

<sup>86</sup> A tarefa do professor é tentar levar os outros para uma forma pública de vida da qual ele participa e que considera valiosa. Só iniciados podem iniciar terceiros. (PETERS, 1979, p. 122)

papéis. Por um lado, sobre os professores que são acusados de fazerem um trabalho medíocre, alerta:

Cada discurso, cada gesto, cada maneira de funcionar e estar com os alunos exige decodificação, leitura, compreensão, explicação. Quer queiram, quer não, quer trabalhem apenas sua disciplina, ou façam um trabalho medíocre, os professores realizam um trabalho de intelectuais, abrindo o espírito dos jovens para diversos modos de viver, de pensar e de ser (VIEIRA e PLACCO, 2011, p. 22).

Por outro lado, aos que exigem que sejam neutros, também adverte:

O professor não é um agente neutro, e ao trabalhar com a cultura, trabalha com determinados valores que são por ele escolhidos ou selecionados de maneira consciente e às vezes inconsciente. É consequência natural que o aluno seja influenciado em determinados valores e visões. De certa forma, o professor, no seu exercício profissional para atingir o fim da educação, ajuda o aluno a estabelecer significados para as experiências que vive na sociedade, ajuda-o no processo de conferir sentido à vida (Idem).

O ofício do professor é, portanto, eminentemente uma postura política: apresentar o mundo comum (a *pólis*) aos recém-chegados. Para fazer isso, o professor se faz consciente de todo o mundo em sua própria singularidade. Se ele não faz o exercício de tomar consciência dos sentidos das experiências que ele próprio vive, será incapaz de fomentar as experiências de seus alunos e alunas.

Para fechar esta seção, introduzamos um pouco do maravilhoso “pensamento religioso”<sup>87</sup> de Emmanuel Levinas, sob a condução de nosso guia, Luciano

---

<sup>87</sup> “Trata-se, ao nosso ver, de uma via privilegiada de acesso ao núcleo mais íntimo e vivo de seu pensamento e, em especial, da concepção ética do humano (...). Parece-nos oportuno lembrar que, não obstante formado, desde a primeira infância, na mais pura tradição espiritual judaica, à

Santos, enquanto critério de espiritualidade derivada da religiosidade. Espiritualidade aqui em sua face mais eminentemente atitudinal.

Levinas pressupõe a impossibilidade de estabelecer relação imediata com Deus, de abordá-lo quer como objeto de visão ou experiência, quer como interlocutor (Cf. SANTOS, 2007, p. 227). Isso não significa, no entanto, a impossibilidade de pensá-lo enquanto questão. Com o devido cuidado e pedindo licença ao filósofo, fazemos coincidir a perspectiva da religião levinasiana com a “espiritualidade” que aqui ventilamos. “Em Levinas, *religião* diz a relação face-a-face com o Outro, o recebimento do Outro antes e para além de qualquer laço prévio, visão ou querer que me vincule a ele. Essa ‘relação sem relação’ se consuma como justiça” (SANTOS, 2007, p. 228). O que Levinas tenta – e nós convergimos – é descontaminar a subjetivação de Deus operada pela tradição ocidental<sup>88</sup>, de forma que a espiritualidade tem a ver, atitudinalmente, com reconhecimento e responsabilidade para com outrem. “Reconhecimento da alteridade de outrem que já é resposta à sua palavra; (...) responsabilidade. É na altura descortinada pela revelação da alteridade de outrem – de sua santidade ou distância absoluta – que ‘Deus se revela’” (SANTOS, 2007, p. 228-229).

---

qual se manteve fiel por toda a vida, notabilizando-se, inclusive, como talmudista de talento, Levinas não foi, e jamais pretendeu ser, um pensador ‘religioso’ no sentido corrente da tradição ocidental” (SANTOS, 2007, p. 227).

<sup>88</sup> “Na tradição ocidental, todo sentido radica, em última instância, na ‘gesta de ser’. O que cai sob o raio do pensamento, já significa enquanto é. Significar indica participar, de algum modo, do ato de ser. A co-participação no ser estabelece entre os entes, por assim dizer, uma comunidade fundamental de sentido que conclui em unidade: na medida em que todos os entes são, é o *mesmo* ser que vige e significa em cada um deles. A filosofia ocidental é a celebração dessa *mesmidade* ontológica que vibra e triunfa em cada dimensão da existência” (SANTOS, 2007, p. 229).



Por fim, uma religiosidade que deriva em espiritualidade e acontece na educação, deve ter a ver com: busca de sentido radical que comporta uma referência ao transcendente; iniciação à tradição e herança de nossos bens culturais (na educação, mais ainda); e relação face-a-face com o outro, que cria algo para o outro (espaço de crescimento, pontes de desenvolvimento, diálogo, notadamente originado no professor em direção ao aluno), rejeitando-se a indiferença pela diferença de outrem, ao tempo que se responsabiliza por este.

#### **3.4.2. Uma educação em que acontece o “Cuidado ou Responsabilidade com os outros e a Terra”**

Uma das opções feitas ao longo desta pesquisa, foi materializar melhor a ideia de religiosidade com a qual trabalhamos ao longo das proposições aqui compartilhadas. Sem perder a perspectiva existencial, de orientação ontológica, de nosso objeto de estudo, entendemos em tempo hábil que importava superar uma ideia de religiosidade difusa e esfumaçada, que dificultaria a consecução de nossos objetivos na pesquisa de campo. Entre os critérios que derivam da religiosidade e nos ajudaram a romper aquela perspectiva “etérea”, o que aqui apresentamos – iniciado na seção anterior – é dos mais pertinentes: a ética que toma contornos de “uma educação que acontece na responsabilidade/cuidado com os outros e com a terra”.

Antes de mergulharmos nas riquezas dessa derivação da religiosidade, importa prevenir alguns ruídos acerca das terminologias “cuidado” e “responsabilidade”. Com a ajuda de nosso orientador, Luciano Santos, compreendemos que ambos os termos expressam com muita pertinência a dimensão ética derivada da

religiosidade. Ocorre que a ideia de “cuidado”, de origem heideggeriana assumida em Leonardo Boff (que mais à frente nos iluminará) e “responsabilidade” colhida de Emanuel Levinas não expressam necessariamente os mesmos vínculos, de maneira que é necessária alguma modulação nossa e do leitor para fazê-las convergir e enriquecer a compreensão desse critério formativo.

Quem nos ajuda na primeira fase desta seção é Levinas. Sem que tenhamos como aprofundar, o que Levinas decide é não assumir uma tradição onto-teológica, mas outro lugar de sentido “a partir do qual – e unicamente a partir do qual, a seu ver – tornar-se-ia possível pensar Deus sem objetivá-lo, até o esvaziamento de sua divindade mesma. Este outro lugar de sentido é a *ética*” (SANTOS, 2007, p. 228). E explica:

A ética é a única dimensão da existência na qual o homem se encontra impossibilitado, por princípio, de exercer-se como poder. Na dimensão ética, tal como Levinas a entende, o homem não se encontra propriamente *diante* de Deus, como se acha diante dos entes intramundanos e, portanto, não tem como apropriar-se de seu sentido, do modo como se apropria do sentido das coisas, seja como objetos da percepção, seja como objetos de uso (Idem).

Nisso que Santos chama “horizonte ético”, o Deus que desponta, a rigor, não chega a aparecer.

Tão transcendente, que quase periga confundir-se com a absoluta ausência (...). Mas é dessa transcendência mesma, a salvo de qualquer visada, contato ou locução, que advém o novo sentido do Divino – o sentido do Divino sempre Novo – enquanto aquele que cria o homem, separado e livre (a-teu), *para ordená-lo ao outro homem*. O vestígio de Deus não é um fulgor, mas uma ordem. **Deus faz sentido**

**no mandamento ético que me envia ao outro homem; Ele se comunica se retraindo, para que o Outro se faça ouvir, e seja acolhido, como Outro. O sentido do divino se abre como epifania ética. (Ibidem).**

E aqui Santos (2007) soluciona algo fundante de nosso desafio dissertativo na tentativa de articular espiritualidade e ética: **“Portanto, pensar religião e ética, em Levinas, não é pensar uma dimensão após a outra e estabelecer articulação possível entre ambas, mas já pensar eticamente a religião (grifo nosso)”** (Ibidem).

Luciano explica que, se a ideia de “infinito”, inaugurada por Levinas, refunda a questão do “sentido” para além da consciência, então o conteúdo desse sentido é ético (Cf. 2007, p. 232). Em outras palavras, “o pensado não corresponde à intencionalidade do pensante, não apenas porque a transborda, mas antes porque não se origina nela” (Idem). O outro, então, não “significa”, antes de tudo, mostrando outra realidade, mas chamando à responsabilidade aquele que o visa, ordenando-lhe acolhimento. Não existe mais exatamente aquele que faz (ou comanda) a experiência a partir de sua interioridade e esquemas mentais, o que existe, no máximo, é um despertar.

O que torna concretamente possível a ideia de infinito é o acontecimento, em meu mundo, da alteridade do Outro, e justamente na medida em que este – e apenas ele – significa e só pode significar a partir de si mesmo, como *rostro* ou fala, expressão de si por si (...). Só posso me relacionar com outrem recebendo-o na pura escuta, instalando-me numa passividade de última instância, mais passiva que a passividade da sensibilidade cognitiva (...). Em suma, outrem, e só ele, traz transcendência ao mundo (...). Outrem é a epifania do infinito (SANTOS, 2007, p. 231-232).

A ideia de infinito é, portanto, a saída para a não redução do outro. Luciano, quase a *la* Manoel de Barros, segue refletindo que Deus não se some no abismo impessoal do “há”, é um “Ele no fundo do tu”. Nem mesmo um “Ele” que se junta como um terceiro a nós, não. Ele. Mas, “no fundo do tu” (Cf. 2007, p. 238).

Importa aqui não traírmos Levinas, pensador fundamental destas reflexões. Aqui não se pode confundir essa relação com algo místico, dado que o infinito nem é o “numinoso” nem tampouco transporta ninguém para “fora de si”. O “eu” não se desfaz em sua relação ética com outrem. Não há certezas, verdades verificáveis, mas tampouco inconsciência. A racionalidade ética levinasiana opera fora dos esquemas do racionalismo de tradição ocidental. A subversão ética do filósofo consiste em trazer ao sentido uma abordagem da existência do outro assumido como dimensão fundamental. Impede que venha a começar em si mesmo e coincida consigo mesmo. Retrai-se como presença para abrir espaço ao lugar da responsabilidade pelo outro. O Infinito, assim, em Levinas, não “é”, de modo algum, o Outro (o que significaria representá-lo e trazê-lo à consciência ao modo de objeto), mas “*pelo* Outro como *desejo* e, mais radicalmente, como *um-para-o-Outro*” (SANTOS, 2007, p. 235). E Luciano arremata: “O que é Deus? Não se sabe. Onde está Deus? Ali onde alguém recebe outrem e responde por ele” (Idem, p. 235-236). Nesse sentido é que se abre a ideia de “paradoxo da bondade”: o maior beneficiado pela bondade não é quem a recebe, mas aquele que a realiza (Ibidem, p. 237). É assim, nessa perspectiva, que se dá uma educação que acontece no cuidado ou responsabilidade com os outros.

Ainda teríamos conteúdo bastante para tratar neste tópico, mas precisamos avançar no cuidado ou na responsabilidade com a Terra que se anuncia nesta seção. Para tanto, recorreremos a Enrique Dussel<sup>89</sup> e Leonardo Boff (2009 e 2014). Argentino radicado no México, Dussel se tornou uma das cabeças mais brilhantes ao se pronunciar sobre ética na contemporaneidade, a partir de nosso chão latino-americano. Um tema central, que lhe inquieta, é o da destruição do planeta a partir de uma racionalidade eurocentrada, moderna, fonte de uma lógica que autoriza, sem filtros, a intervenção humana no meio ambiente, que visa garantir o processo de acumulação de riquezas orientada pelo capital. Para ele, em nome do manejo mais eficiente da natureza, o que significa dizer mais *lucrativo*, o ser humano decidiu ignorar os efeitos negativos de suas intervenções. O argentino recorre, então, à ética. E, para corrigir-nos, anuncia três princípios: 1) Afirmar a vida da humanidade e da Terra; 2) Como afirmamos a vida? A comunidade humana estabelece consensos de como fazê-lo. “Y eso es la democracia! Solo que no la liberal, sino una democracia mucho más radical!” (DUSSEL, 2020.2); e 3) “Tenemos que hacer cosas posibles!” (Idem).

Dussel insiste que o sistema econômico que substituiu o feudalismo e, com o tempo, recebeu o nome de capitalismo, é o grande causador desse tipo de relação destrutiva com a Terra. Que é da lógica induzida pela modernidade que a queima da floresta amazônica, por exemplo, não é percebida como causadora do aquecimento global ou, no fundo, tal lógica atende a uma crença negacionista interessada na manutenção de ganhos financeiros. Explica, no entanto, que o

---

<sup>89</sup> DUSSEL, Enrique. Enrique Dussel e a ética como indutora de uma nova racionalidade. Youtube, 30 de dez. de 2020.2. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YW76pa9ytbU&list=PL9GjenE4ZT0VFC0YXHOZnQXTAJG aCFRXs&index=22>. Acesso em: 07 de ago. 2021.

ser humano, ante um objetivo, é capaz de ter muitas possibilidades para realizá-lo. É essa multiplicidade de meios para cumprir um fim, própria do humano, que constitui o que denominamos *liberdade*. É verdade que podemos fazer algo num sentido e não em outro, portanto, podendo nos equivocar<sup>90</sup>. Acontece que, quando o equívoco vai se acumulando até o ponto de destruir as condições de possibilidade da vida na Terra, chegamos a um limite. E chegar a isso nenhum ser vivo é capaz, só o ser humano.

A ética, então, ocupa o lugar que o instinto deixa livre: pode-se ser bom ou mal, de forma que o instinto deixa lugar para a liberdade. O caminho destrutivo que temos tomado é parcialmente explicado, então, pela disseminação de éticas muito primitivas, precipitadas, sendo, inclusive, comumente ensinadas em escolas e repercutidas em celebrações religiosas. Trata-se de uma “ética de valores”.

Podemos ilustrá-la com o exemplo da água, dado por Dussel<sup>91</sup>. A água é um ente da natureza, com propriedades físico-químicas etc., mas tem valor de uso. Quando um ser vivo a necessita, tem que tomar água. A água é, portanto, uma mediação para a vida do ser humano, de sua corporalidade. O que isso quer dizer? Quer dizer que o “valor” é justamente a qualidade de um meio para um fim. A água vale tanto quanto um meio para repor o que um vivente consome ao

---

<sup>90</sup> Dussel dá exemplo de zebras e leões que, submetidos à Lei da natureza, não podem ser percebidos como “bons” ou “ruins”. Dessa forma, leões não são “ruins” ao caçarem, matarem e se alimentarem de zebras; trata-se de leis instintivas, não é possível haver “equívoco”, apenas “é” assim (Cf. DUSSEL, Enrique. 2020: La Pandemia con Enrique Dussel Ética y política. Youtube, 09 de abr. de 2020.1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ILuu3IYWFAg>. Acesso em: 07 de jan. 2021).

<sup>91</sup> Idem.

viver, e por isso tem sede! Então, a sede é o fundamento do valor da água. O valor da água não é o fundamento, mas o fundado. A justiça é um valor, mas o valor não é um fim, o fim é dar a cada um e a cada uma o que lhe corresponde, que é a vida humana. É esse o fundamento da justiça. Logo, uma ética dos valores é uma ética dos meios, não do fim!

E o fundamento de todos os valores? Qual é, então, o fim último da ética? Segue Dussel reforçando:

En el campo de la libertad, donde el instinto ya no funciona, yo hago lo que debo hacer para permanecer en vida. Si yo no afirmo la vida, muero. Y si muero, ha terminado la especie humana. Este es el principio primero de la ética: afirmar la vida! Toda la vida. Porque la vida de los animales y vegetales depende de la vida humana. Y si yo pierdo la vida, muero. Y si la especie humana muere, no hablemos más ni de ética, ni de civilización, ni de nada. Porque habrá dejado de haber seres humanos en la tierra (DUSSEL, 2020.1).

A afirmação da vida é o princípio fundamental da ética, não os valores! Uma “ética dos valores” é uma ética de *meios*, mas não de *fim*. O fundamento do *valor* (ou de *princípios*) é a vida. Toda ética tem que ser da vida. Dussel amplia os exemplos lembrando a ativista Greta Thunberg<sup>92</sup>. Ele fala do princípio de responsabilidade que ela evoca. Evidencia que a responsabilidade não deve ter um recorte que prioriza o futuro. Se a responsabilidade é com a vida, é, portanto, com a vida presente, que pulsa no agora. Então, nada mais pertinente que, com a ajuda de Greta, não pensarmos a responsabilidade ambiental para gerações futuras, mas para o tempo presente, para o agora.

---

<sup>92</sup> Greta Tintin Eleonora Ernman Thunberg é ativista ambiental sueca. É conhecida por ter protestado fora do prédio do parlamento sueco, e por ser a líder do movimento Greve das escolas pelo clima.

A ética, por fim, significa: “debo afirmar la vida, em general, y específicamente la vida humana em comunidade! Porque no es asunto de salvar una vida” (DUSSEL, 2020.1). Não há uma afirmação de si ou de uma comunidade específica, mas de toda a humanidade. É toda a vida que se há de salvar. Por isso, enfim, Dussel relaciona a ética como a matéria mais importante e exigente que existe. Mais que a matemática, biologia, geografia, política, porque se refere à origem mesma da possibilidade da espécie humana:

La naturaleza me exige afirmar la vida en general: la vida de la humanidad, la vida de la comunidad. Y el individuo lo tengo que afirmar en función de la comunidad, pues un individuo sólo no puede vivir (...) depende de los demás. Hay una modernidad individualista que ha destruido la comunidad y, por lo tanto, también la ética (DUSSEL, 2020.1).

Dussel acredita que estamos em transição a uma nova idade do mundo, que solicita uma nova economia e uma nova política. Nesse contexto, o cenário planetário nos impele a uma nova forma de relação com o mundo, sobretudo mais ética. Uma ética que acontece fora da lógica moderna, como fruto de uma racionalidade sapiencial.

Esta intuição de mudança de era também é registrada por Leonardo Boff em seus livros “A ética da vida” (2009) e “Saber cuidar” (2014). Para o autor, questões ecológicas, éticas e de espiritualidade são nucleares nos debates contemporâneos precisamente porque expressam a crise civilizatória de fundo pela qual estamos passando. “Todas elas também visam a oferecer elementos



para um novo paradigma civilizatório que está emergindo e que pode dar sentido à nova fase da humanidade, a fase planetária” (2009, p. 7).

Para Leonardo, é chegada a hora de consolidar um outro nível de autoconsciência e autorrealização terrena.

Pertencemos à Terra; somos filhos e filhas da Terra; somos Terra. Daí que homem vem de húmus. Viemos da Terra e a ela voltaremos. A Terra não está à nossa frente como algo distinto de nós mesmos. Temos a Terra dentro de nós. Somos a própria Terra que na sua evolução chegou ao estágio de sentimento, de compreensão, de vontade, de responsabilidade e de veneração. Numa palavra: somos a Terra no seu momento de autorrealização e autoconsciência (2014, p. 81).

A percepção dessas discussões se dá em quatro frentes, segundo L. Boff (Cf. 2009, p. 12-17): na *ecologia ambiental* (num nível de preocupação com a excessiva desfiguração do meio ambiente percebido ainda fora do ser humano e da sociedade); na *ecologia social* (que insere o ser humano e a sociedade dentro da natureza como partes diferenciadas dela, em que a injustiça social é percebida como injustiça ecológica contra o todo natural e cultural humanos, inclusive o bem-estar sociocósmico de animais, plantas, águas etc. dado que sem eles não viveríamos); a *ecologia mental* (argumenta que as causas do déficit da Terra remontam não só ao tipo de sociedade, mas também de mentalidade que vigora desde o recorte antropocêntrico moderno, em que o ser humano é rei/rainha, e que tudo só existe a partir da relação com este centro) e, por fim; a *ecologia integral* que se inaugura, curiosamente, pelos astronautas nos primeiros foguetes tripulados lançados ao espaço na década de 1960. É a que, aqui nesta

pesquisa, entendemos manifestar confluência mais rica entre o saber científico e sapiencial:

Inicialmente não há, pois, distância entre nós e a Terra. Formamos uma mesma realidade complexa, diversa e única. Foi o que testemunharam os vários astronautas, os primeiros a contemplar a Terra de fora da Terra. Disseram-no enfaticamente: daqui da Lua ou a bordo de nossas naves espaciais não notamos a diferença entre Terra e humanidade, entre negros e brancos, democratas ou socialistas, ricos e pobres. Humanidade e Terra formamos uma única realidade esplêndida, reluzente e, ao mesmo tempo, frágil e cheia de vigor. Esta percepção não é ilusória. É radicalmente verdadeira (2014, p. 81).

Desde a perspectiva inaugurada pelas viagens espaciais e as tradições ctônicas originadas por nossos povos originários na América-Latina, é bem consistente a ideia de que Terra e seres humanos compõem um único organismo.

Somos formados com as mesmas energias, com os mesmos elementos físico-químicos, dentro da mesma rede de relações de tudo com tudo que atuam há 15 bilhões de anos, desde que o universo, dentro de uma incomensurável instabilidade (*big-bang* = inflação e explosão), emergiu na forma que hoje conhecemos. Conhecendo um pouco esta história do universo e da Terra, estamos conhecendo a nós mesmos e a nossa ancestralidade (Idem).

Ainda parca é a consciência coletiva que abraça o nosso lindo planeta. Estanques também são as iniciativas de enfrentamento global dos problemas da Terra. Para L. Boff, todos precisamos uma alfabetização ecológica<sup>93</sup>, que denote a não autossuficiência de nenhuma pessoa, comunidade ou nação, sob pena de

---

<sup>93</sup> Estabelecem 9 princípios de sustentabilidade da Terra: 1) Construir uma sociedade sustentável; 2) respeitar e cuidar da comunidade dos seres vivos; 3) Melhorar a qualidade da vida humana; 4) Conservar a vitalidade e a diversidade do planeta Terra; 5) Permanecer nos limites da capacidade de suporte do Planeta Terra; 6) Modificar atitudes e práticas pessoais; 7) Permitir que as comunidades cuidem de seu próprio meio ambiente; 8) Gerar uma estrutura nacional para integrar desenvolvimento e conservação e; 9) Constituir uma aliança global (Cf. 2014, p. 156).

a vida humana na Terra ser inviabilizada. Uma educação em que acontece o “Cuidado ou Responsabilidade com os outros e a Terra” é, em outras palavras, uma educação que provoca a tomada de consciência da ética como única dimensão da existência na qual o homem se encontra impossibilitado, por princípio, de exercer-se como poder ou domínio, sobre o outro e/ou sobre a natureza.

Para finalizar, recorremos a uma ideia interessantíssima levantada por L. Boff a partir do que ele traduz dos cientistas da Terra (cosmólogos vindos da astrofísica, da física quântica e da nova biologia): “O universo inteiro se encontra em cosmogênese” (2009, p. 16). Isto significa que o universo está ainda nascendo e constituindo-se, formando um sistema aberto, de maneira que nada está pronto ou já terminou de nascer. Nós, seres humanos, igualmente seguimos em processo de antropogênese. Dela se desdobram três grandes processos: 1) complexidade/diferenciação; 2) auto-organização/consciência e; 3) religação/relação de tudo com tudo. Daí chegamos à profundidade espiritual do universo, segundo o autor:

A partir de seu primeiro momento após o Big-Bang, a evolução está criando mais e mais seres diferentes e complexos (1). Quanto mais complexos, mais se auto-organizam, mas mostram interioridade e possuem mais e mais níveis de consciência (2), até chegarem à consciência reflexa no ser humano. **O universo, pois, como um todo, possui uma profundidade espiritual. Para estar no ser humano, o espírito estava antes no universo. Agora emerge em nós na forma da consciência reflexa e da “amorização”. E quanto mais complexo e consciente, mais se relaciona e se re-liga com todas as coisas (3) (grifo nosso)**, fazendo com que o universo seja realmente universo, uma totalidade orgânica, dinâmica, diversa, tensa e harmônica – cosmos e não caos (2009, p. 16-17).

É no seio dessas relações de religação em tantas direções e sentidos que, segundo L. Boff (Cf. 2009, p. 19), nos sentiremos realizados e interiormente serenados. Só confluindo com a natureza. Jamais contra ela. Nesse sentido, não é que devemos simplesmente fazer as pazes com a natureza, mas, sim, reactualizar nossos vínculos de respeito e fraternidade e/ou sororidade com ela. São 15 bilhões de anos que chegaram até nós que devemos cuidar. Nossa responsabilidade é “passá-lo adiante, enriquecido, dentro de um espírito sinérgico e afinado com a grande sinfonia universal” (Idem).

### **3.4.3. Uma educação em que acontece o “Aprendizado da reverência pelos mestres formadores”**

As duas últimas derivações que materializam melhor a ideia de religiosidade com a qual trabalhamos ao longo das proposições aqui compartilhadas, e que incidem como critérios para a educação dos recém-chegados, estão anunciadas desde as primeiras páginas desta comunicação<sup>94</sup>. São elas: autoridade e tradição. Ensinar conteúdos das tradições públicas aos alunos é papel da escola. A missão docente adquire, por assim dizer, “autoridade” na transmissão da “tradição”<sup>95</sup>. Ao professor cabe iniciar o aluno no conhecimento do mundo a fim de que se estabeleçam vínculos de sentido na relação com ele. Esses vínculos se constituem no exercício do pensar fomentado pelas práticas docentes.

---

<sup>94</sup> Cf. ARENDT, 2014, p. 243

<sup>95</sup> Autoridade tem a ver com conhecimento, sim, mas desde já, porque se trata de uma categoria importante para nossa investigação, apontamos para aspectos como: o afeto, o encanto, a paixão, a reflexão e a responsabilidade.

Para aprofundarmos melhor, recorremos a Hans-Georg Gadamer, filósofo alemão considerado um dos maiores expoentes do século XX. Aqui nos guiamos por sua obra de maior impacto, *Verdade e Método*, de 1960, em que elabora uma filosofia propriamente hermenêutica, isto é, dedicada ao fenômeno da compreensão.

Para Gadamer, o fim do século XX demandava a reabilitação do conceito de “pré-conceito” (enquanto conceito prévio), bem como os de “autoridade” e “tradição” (Cf. 1997, p. 416). Ainda num mundo bastante ferido pela Segunda Grande Guerra, ele falava que a ideia de “preconceito”, levantada pelo Iluminismo, havia sido envolvida por um descrédito redutor e impertinente. Seu argumento é de que a ideia de uma autoconstrução absoluta da razão, livre de conceitos que lhe sejam prévios, é uma injustiça ao modo de ser finito e histórico do ser humano. “É necessário levar a cabo uma drástica reabilitação do conceito do preconceito e reconhecer que existem preconceitos legítimos” (GADAMER, 1997, p. 416), dizia.

Trata-se de preconceitos (sempre enquanto “conceitos prévios”) como condição de compreensão, a exemplo daqueles vinculados a autoridade e tradição. A pergunta que Gadamer se faz, vital para seu argumento, é: Em que se diferenciam os preconceitos legítimos de todos os inúmeros preconceitos cuja superação representa a inquestionável tarefa de toda a razão crítica, ensejada pelo Iluminismo? Ao que ele responde distinguindo entre *preconceitos de autoridade* e *preconceitos de precipitação*. Enquanto o primeiro se caracteriza pela indução ao não uso da razão pelo acolhimento a-crítico do que lhe chega,

o segundo se caracteriza por ser “a favor do novo”, ou seja, descarta precipitadamente o que lhe chega simplesmente por ser antigo e/ou atestado por alguma autoridade. Nesse segundo caso, ainda que se admita o uso da razão, este é induzido ao erro. “A distinção se baseia, portanto, numa oposição excludente de autoridade e razão. O que é digno de se combater é a falsa e prévia aceitação do antigo, das autoridades” (Idem, p. 417).

Gadamer cita o caso da disputa que se deu entre Lutero e o Papa, por ocasião do rompimento do reformador com a autoridade papal. E descreve:

A reforma proporciona, assim, o florescimento da hermenêutica que deve ensinar a usar corretamente a razão na compreensão da tradição. Nem a autoridade do magistério papal nem o apelo à tradição podem tornar supérflua a atividade hermenêutica, cuja tarefa é defender o sentido razoável do texto contra toda imposição (Ibidem).

A questão que se coloca é basicamente no vínculo de sujeição e precipitação. Sujeitar-se, no entanto, é considerado por Gadamer algo que só não se justifica para preconceitos não justificados, dado que tudo que nos chega está apto a passar por nossa análise e esclarecimento racionais. Dito isso, significa que o que nos chega pela autoridade e tradição também pode ser fonte de verdade. O problema que se dá é na “obediência cega”. (Cf. 1997, p. 419).

Porém, Gadamer faz um recorte conceitual sobre a autoridade. Começa dizendo que “a autoridade é, em primeiro lugar, um atributo de pessoas” (Idem). Mais importante: esclarece que a relação com a autoridade não se dá mediante submissão, mas por reconhecimento e conhecimento, nessa ordem:

Reconhece-se que o outro está acima de nós em juízo e perspectiva e que, por consequência, seu juízo precede, ou seja, tem primazia em

relação ao nosso próprio. Junto a isso dá-se que a autoridade não se outorga, adquire-se, e tem de ser adquirida se a ela se quer apelar. Repousa sobre o reconhecimento e, portanto, sobre uma ação da própria razão que, tornando-se consciente de seus próprios limites, atribui a outro uma perspectiva mais acertada. Este sentido retamente entendido de autoridade não tem nada a ver com obediência cega de comando. **Na realidade, autoridade não tem nada a ver com obediência, mas com conhecimento (grifo nosso)** (Idem, p. 419-420).

Note-se que, dessa maneira, o fundamento da autoridade permanece sendo liberdade e razão, isto é, a natureza espiritual do humano<sup>96</sup>. A partir dessa natureza espiritual, se outorga a concessão, em ato, da autoridade, seja porque esta tenha uma visão mais ampla ou porque objetivamente saiba melhor. Há embutida uma experiência de confiança, o reconhecimento de que à autoridade está sempre ligada a ideia de que o que ela diz não é arbitrário, irracional ou irresponsável, e cujo teor é possível de ser atestado.

#### **3.4.4. Uma educação em que acontece a “Transmissão do Legado de Sabedoria”**

Seguimos na esteira de Gadamer nesta última seção do capítulo. Façamos agora mais especificamente de tradição. Essa categoria é umbilicalmente ligada à anterior, a autoridade, mas guarda seus processos hermenêuticos próprios. Gadamer relaciona a tradição a uma forma particular de autoridade: “O que é consagrado pela tradição e pela herança histórica possui uma autoridade que se tornou anônima” (GADAMER, 1997, p. 421). Esse recorte quer destacar que nosso ser finito e histórico não está determinado só pelo conhecimento que

---

<sup>96</sup> Cf. STEIN apud SBERGA, 2014, p. 176

possui fundamentos evidentes, mas também pela autoridade do que foi transmitido. No campo educacional, por exemplo, mesmo quando não estamos mais sob “tutela” de algum educador que exerça autoridade sobre nós, ainda assim não nos desvinculamos de toda herança histórica e tradição que nos afeta (Cf. Idem).

Tradição vira, portanto, “o fundamento de sua validade (...) no sentido de reconhecer que, à margem dos fundamentos da razão, a tradição conserva algum direito e determina amplamente nossas instituições e comportamentos” (Idem). É o que se enraíza a partir da ética e, portanto, abre espaço para a política ocupar seu lugar, isto é, do exercício de costumes e leis auspiciosos para a convivência coletiva.

Gadamer, no entanto, faz questão de destacar que não há nenhuma oposição incondicional entre razão e tradição. A tradição é – à maneira da autoridade – fruto da natureza espiritual do humano, ligado à liberdade e à razão. No caso, com recorte mais impessoal e de maior contingência histórica.

Na realidade, a tradição é sempre um momento da liberdade e da própria história. Também a tradição mais autêntica e venerável não se realiza naturalmente, em virtude da capacidade de permanência daquilo que, singularmente está aí, mas necessita ser afirmada, assumida e cultivada. A tradição é essencialmente conservação e como tal sempre está atuante nas mudanças históricas. No entanto, a conservação é um ato da razão, ainda que caracterizado pelo fato de não atrair a atenção sobre si (GADAMER, 1997, p. 422-423).

Dessa maneira, a conservação representa um ato tão livre quanto a destruição ou a inovação, pois, ainda que não o percebamos, estamos constantemente



sendo interpelados pela tradição. “Antes, encontramos-nos sempre em tradições, e esse nosso estar dentro delas não é um comportamento objetivador (...) isso já é algo próprio (...) um reconhecer-se” (GADAMER, 1997, p. 423).

Gadamer culmina sua reflexão sobre autoridade e tradição trazendo o conceito de “clássico” para discussão, que nos pareceu muito iluminador e, por isso, aqui trataremos de refletir. Trata-se de uma discussão sobre seu direito científico, seu aspecto histórico-estilístico e seu aspecto normativo. O que enfocaremos aqui será basicamente sua densidade enquanto conceito normativo, vinculado à tradição.

Clássico, portanto, tem a ver com um modo característico de ser histórico, de se perpetuar numa confirmação constantemente renovada, que revela a existência de algo verdadeiro. Tem a ver com a legitimidade de um cânon, com uma eloquência que se significa e se interpreta a si mesma, uma força de expressão imediata de uma obra que se sugere ilimitada (Cf. GADAMER, 1997, p. 431-435).

No fundo, o clássico é bem outra coisa do que um conceito descritivo em poder de uma consciência histórica objetivadora; é uma realidade histórica, à qual a própria consciência histórica continua pertencendo e submetida. O que é clássico é aquilo que se diferenciou destacando-se dos tempos mutáveis e dos gostos efêmeros; é acessível de modo imediato, mas não ao modo desse contato, digamos elétrico, que de vez em quando caracteriza uma produção contemporânea, na qual se experimenta momentaneamente a satisfação de uma intuição de sentido que supera toda a expectativa consciente. Antes, é uma consciência do ser permanente, uma consciência do significado imorredouro, que é independente de toda circunstância temporal, o que nos induz a denominar algo de “clássico”; uma espécie de

presente intemporal que significa simultaneidade para com qualquer presente (GADAMER, 1997, p. 431-432).

Por fim, o que Gadamer nos ajuda extraordinariamente a admitir, mediante suas reflexões e as que trazemos neste texto dissertativo, é que “o compreender deve ser pensado menos como uma ação da subjetividade do que como um retroceder que penetra em um acontecer da tradição” (GADAMER, 1997, p. 435). Passemos, então, à aplicação dessas quatro facetas da religiosidade (espiritualidade, o cuidado ou responsabilidade com os outros e com a Terra, a reverência aos mestres formadores e a transmissão do legado de sabedoria) aos dados coletados na pesquisa de campo.

## CAPÍTULO IV – RELIGIOSIDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS DOS DOCENTES

Anunciamos, neste e no próximo capítulos, uma verdadeira caminhada ou, numa linguagem mais acadêmica, um conjunto de análises reflexivas<sup>97</sup> sobre os dados coletados nos grupos focais e questionários aplicados junto a professores e estudantes, todos do 3º Ano do Ensino Médio de uma escola confessional católica de classe média de Salvador-BA. Como estudo de caso, nossa caminhada pretendeu discernir como se dão os processos formativos conduzidos por professores que se implicam com saberes derivados da religiosidade (enquanto mediação formadora), e os critérios [nela] implicados nesse projeto educativo.

Optou-se por um caminho de abordagem fenomenológica enquanto concepção epistemológica. É o fundamento da nossa pesquisa, que vai bem além de aspectos procedimentais. Pareceu-nos a opção mais pertinente desde quando voltamos nossa atenção para os elementos que constituem a experiência formativa tanto de docentes quanto de discentes. Olhar para as práticas docentes nos ajudou a materializar processos que se dão na consciência de professores, mas também na de alunos. A fenomenologia, enquanto caminho metodológico, ajudou-nos a entender melhor os sentidos e modos como as coisas são postas na/para as subjetividades e os sujeitos na sua relação com o

---

<sup>97</sup> “É preciso partir da sua situação antropológica, da sua realidade concreta de vida, dos seus interesses, das suas indagações e das suas necessidades e daí elaborar os conteúdos programáticos condizentes. Se o procedimento não leva em consideração essas questões e problemáticas, o educando não se torna o centro do processo educativo, e teorias que podem até ser relevantes e significativas, ou ainda, outras coisas e modelos podem se sobrepor àquilo que é essencial, desviando-se do centro de interesse dos educandos e do verdadeiro objetivo da formação. É o primeiro passo, a *epoché*. Depois é preciso conduzir ao segundo passo do método, a uma **análise reflexiva para entrar na subjetividade do sujeito e compreender como é que ele percebe a si mesmo e como interpreta e avalia suas próprias vivências (grifo nosso)**” (SBERGA, 2014, 150).

mundo. Operou-se aqui a descrição de significados, não a definição. Descreveu-se o modo como as coisas vieram à luz da consciência a partir do sentido que elas ganharam. E, em momento algum, pretendeu-se esgotar esse sentido.

Para a análise reflexiva dos grupos focais e questionários, optamos por aplicar os critérios derivados da religiosidade – espiritualidade, ética, autoridade e tradição – a fim de que, a partir dessas referências, fosse possível a consecução de nossos objetivos de pesquisa, em especial o de mapear os eixos sapienciais de sentido exercidos na ambiência escolar que revelem interpelações, confluências e releituras do docente sobre a religiosidade, na formação do aluno e nas práticas educativas vivenciadas entre docentes e discentes do 3º Ano do Ensino Médio.

Olhar para a religiosidade, sob o prisma formativo das práticas docentes, também significa reconhecer (e celebrar!) que há algo na docência que vai além da abordagem tecnicista dos conteúdos e sua instrumentalidade. Mas, esse “além” é da ordem do ensino? Este é o desafio deste escriba nas análises reflexivas abaixo.

#### **4.1. Organização do Grupo Focal com Docentes e as principais questões levantadas sobre religiosidade em sala de aula**

Para realização do grupo focal com docentes, foram inicialmente ventilados os nomes de 7 professores(as) do 3º Ano do Ensino Médio do Colégio Marista Patamares neste ano letivo de 2021. O processo de discernimento contou com a ajuda da equipe pedagógica do Ensino Médio do colégio, em especial das coordenadoras pedagógicas e da orientadora educacional. Tanto coordenação

quanto orientação trabalham muito próximas aos docentes e suas demandas cotidianas, de forma que seriam as profissionais mais indicadas num esforço de discernimento dos professores com perfil mais pertinente para participação na pesquisa. Importa dizer que, entre a data em que se iniciou esse discernimento e o efetivo convite aos professores, houve uma mudança da coordenadora pedagógica do Ensino Médio do colégio. Tanto a que saiu do colégio quanto a que chegou, ambas tiveram um papel relevante. A primeira, porque indicou os nomes de docentes e facilitou acesso aos planos de aula que compunham a documentação necessária à pesquisa; e a segunda, porque favoreceu o agendamento do grupo focal no dia e horário mais propícios e disponíveis ante a carga horária dos docentes envolvidos.

No diálogo com a equipe do Ensino Médio, apresentamos um critério fundamental para alinhamento com os objetivos da pesquisa: que participassem do grupo focal docentes advindos das diferentes áreas de conhecimento, isto é, ao menos um professor de Humanas, um de Exatas, um de Natureza e um de Linguagens. Garantido este critério imprescindível, também se colocaram como relevantes a questão do gênero, de forma a que tivéssemos certo equilíbrio no número de professores e professoras, e a questão da religião, isto é, que o grupo focal fosse composto pela maior diversidade possível de tradições religiosas. Alguns critérios menos importantes, mas também definidores dos nomes que permaneceram, foram: a questão da disponibilidade e de saúde dos docentes. Pela questão da disponibilidade, evitamos o convite a professores que já se sabia estar ocupados, dado que optamos por uma sexta-feira à tarde, horário em que ainda é significativo o número de professores em aula, ainda que

remotamente. A questão da saúde, como critério, apareceu especialmente em função das circunstâncias pandêmicas em que nos encontramos envoltos. No caso de nossa pesquisa, a propósito, desde logo concordamos, com anuência do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), que o nosso grupo focal seria realizado de forma remota. Nessa esteira, evitamos o convite a professores que estavam sabidamente afetados sob o ponto de vista da saúde mental. Afortunadamente, não tivemos casos de contaminação por COVID 19 entre os 7 professores que participaram dessa fase de sondagem. Destes, porém, desistimos do convite a um (da área de Natureza) pelo critério da saúde mental, que o próprio professor revelava muito afetada em suas reuniões com a coordenadora.

Finalmente, após a consolidação dos nomes a serem convidados, iniciamos as abordagens, um a um, apresentando a proposta geral da pesquisa, as técnicas de coleta de dados a serem aplicadas e, finalmente o dia e horário da realização do grupo focal. De forma mais coloquial, sem maiores adensamentos, explicamos que o objeto de estudo seria a “religiosidade em sala de aula”, o que chamou atenção positivamente de todos os convidados. Também discorremos sobre as condições de realização da pesquisa reguladas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEB, em especial, a leitura, preenchimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que todos deveriam assumir. Feitas estas explanações aos 6 professores, apenas um, da área de Humanas, declinou, no dia seguinte ao convite, apesar de ter se interessado pelo estudo. Não podia participar, informou-nos, em razão de, excepcionalmente, ter aulas no mesmo dia e hora acordados para o grupo focal e não ter tido êxito na

tentativa de substituição por algum colega nesse período. Os demais, todos aceitaram imediatamente após a abordagem. Ficamos, então, com 5 professores confirmados, garantindo participação de todas as áreas do conhecimento, nosso principal critério, sendo duas professoras da área de Linguagens.

A partir daqui começarei a tratar dos passos em primeira pessoa, dado que a articulação com a equipe pedagógica do Ensino Médio foi, de fato, concluída nesta fase da pesquisa. Assim, falarei agora da articulação pré-grupo focal. Os professores e professoras que foram efetivamente convidados(as) a participar do grupo focal se denominarão, a partir de agora, pela letra inicial da área de conhecimento que representam, a saber: a professora da área de Ciências da Natureza, que é de Biologia, será chamada por professora “N”; uma das professoras da área de Linguagens e Códigos, que é de Educação Física, será chamada por professora “L”; o professor da área de Ciências Humanas, que é de Cultura Religiosa/Ensino Religioso, será chamado por professor “H” ; e por fim, o professor da área de Ciências Exatas, que é de Matemática, será chamado por professor “E”. A segunda professora da área de Linguagens e Códigos, que é de Língua Portuguesa/Produção de Texto, será chamada por professora “C”.

Como ação prévia ao grupo focal já com participantes definidos, considere relevante estabelecer uma espécie de vínculo introdutório ao tema da pesquisa. Além do que já havia chamado atenção deles enquanto tema geral, “religiosidade em sala de aula”, informei que o tema oficial e a base metodológica estavam descritos no TCLE, a que todos tiveram acesso logo após a confirmação de

participação no grupo focal. Dois dias antes do grupo focal, em contato ocasional com estes professores no intervalo das aulas (o colégio realizava aulas híbridas e estes professores, por coincidência, estavam todos presencialmente neste dia), foi possível perceber certo esforço da parte deles em começar a organizar um pouco de suas ideias relacionadas à religiosidade. De forma que entendi ser pertinente realizar coleta de dados com envio eletrônico do primeiro questionário antes do grupo focal, como estratégia de identificação e distinção entre um “antes” e um “depois” da participação na pesquisa. Minha percepção das colocações deles, a essa altura, era de que uma mescla dos conceitos do mesmo microcosmos (religiosidade, religião, fé, crença etc.) era evidente e, sem que se lhes induzisse a uma busca analítica ou acadêmica, provoquei-lhes a refletir, com o primeiro questionário, prévio ao grupo focal, sobre nuances e características de nosso objeto de estudo.

#### **4.1.1. Objetivos dos Questionários e preparação do Grupo Focal – Docentes**

Antes de seguir narrando e descrevendo o passo a passo ao redor do grupo focal, entendo ser pertinente falar aqui dos questionários que organizamos para os docentes. Há muitos aspectos a serem descritos. Desde o discernimento do momento em que deveriam ser aplicados, as correções e ajustes ocasionados pelas questões práticas de condução do grupo focal e, claro, o posterior trato dos dados ali coletados. Estes e outros aspectos serão conteúdos a serem aqui narrados.

Para iniciar, falemos o básico. Foram três conjuntos de perguntas que sistematizamos num aplicativo chamado *Forms* (Microsoft), isto é, foram 3



formulários. O primeiro objetivou coletar dados pessoais que discorressem sobre o perfil mais geral dos docentes participantes, desde a idade, passando pelo tempo de docência e confissão religiosa, até a questão que percebi, como acima relatei, relevante para uma coleta pré-grupo focal: “O que você entende por ‘religiosidade’?”. E ainda acrescentei outra questão sobre: que “grau de incidência na sua prática docente cotidiana se pode atribuir à religiosidade, enquanto dimensão formadora”. Este primeiro *Forms* teve sete perguntas. Foi enviado e respondido por todos antes da realização do grupo focal. De maneira que os conteúdos e reflexões expressos ainda estavam sem influência das minhas colocações e das partilhas do grupo. O segundo *Forms* teve dez perguntas. Foi enviado aos professores imediatamente, por email, após a execução do grupo focal. Neste, as perguntas eram mais voltadas a desdobramentos de ideias provocadas no grupo focal acerca da religiosidade na prática docente de cada um(a), a saber: importância da religiosidade, o que se entende por religiosidade, como se dá a religiosidade (nas práticas docentes) e como aprimorar (o trabalho com esta mediação formadora). A sugestão que dei era que tentassem responder com maior brevidade possível, para que se aproveitassem as ideias compartilhadas no grupo focal, ainda recentes na memória. O terceiro e último *Forms* foi específico para cada professor, com perguntas diferentes, ainda que observassem a mesma parametrização de assuntos. Teve 12 perguntas e estabeleceu níveis mais intensivos em relação às especificidades das áreas de conhecimento. O envio deste formulário se deu assim que o anterior foi respondido por cada docente. Para responder este instrumento, os docentes tiveram maior prazo, com limite de 7 dias corridos ao da realização do grupo focal. Ainda voltaremos ao assunto dos Formulários.

Antes, porém, retomemos a descrição da execução do grupo focal com os professores.

Chegado o dia do grupo focal, pela manhã, observei os docentes consideravelmente envolvidos com a proposta de trabalho que se daria naquela tarde. Através da criação de um grupo temporário num aplicativo de mensagens, pude estabelecer esse contato mais intenso nesse período, sempre com foco na organização do trabalho anunciado. Em que pese a professora “L” haver antecipado uma solicitação de que precisaria se ausentar meia hora antes do combinado, acolhi respeitosamente a limitação de participação. Os demais confirmaram participação integral até aquele momento pela manhã. À tarde, quinze minutos antes do horário acordado (14h), ingressei no aplicativo de videoconferências (*Teams*) através do qual seria realizado o grupo focal remoto, que duraria 120 minutos, isto é, das 14h às 16h. Os convidados estavam todos conectados no horário combinado, menos a professora “C”, também da área de Linguagens. Tentamos entrar em contato com ela, até que, através da professora “L”, nos chegou mensagem em que informava uma intercorrência familiar hospitalar e que, infelizmente, estava impossibilitada de se unir ao grupo naquele momento. Como era a segunda professora da área de Linguagens, nesse aspecto, a pesquisa não estaria comprometida. Por outro lado, era também a única representante da Umbanda. O que nos faria perder algo da riqueza que a professora “C” certamente traria. Decidi, apesar disso, seguir com a proposta do grupo focal com os 4 professores que estavam. Imaginava, àquela altura com o primeiro *Forms* da professora “C” já respondido, poder retomar com ela em momento posterior alguma coleta de dados.

Às 14h06 iniciamos formalmente o grupo focal com os docentes. Considerei de bom tom retomar algumas informações da pesquisa, compartilhadas em momentos distintos anteriormente, de maneira a compilar tudo de forma sistemática e consequente para aquele momento do grupo focal. Eu estava no colégio, com autorização de meus gestores para a execução desta atividade, e todos os professores estavam em suas casas. Antes de tudo, agradei imensamente pela aceitação em participar da pesquisa. Reconheci que o tema era relativamente óbvio para eles, que conheciam minha trajetória profissional, chamei atenção para as novidades produzidas pela pesquisa já presentes no texto aprovado na qualificação, mas que, tinha certeza, eles gerariam a parte mais saborosa do texto da dissertação, junto com os estudantes. Também revelei ser muito estimulante estudar e pesquisar sobre algo que compunha o núcleo do meu trabalho, ainda mais com parceiros e parceiras como eles, naquele grupo focal.

Expliquei o passo-a-passo do grupo focal e que a participação deles, no todo, seria finalizada com a entrega dos *Forms* respondidos. Todos já começaram aquele grupo com o primeiro (dos 3) *Forms* respondido. Este primeiro dava conta de dados pessoais e perguntas mais gerais<sup>98</sup>, estas últimas surgidas a partir da intuição do “antes” e “depois” acima narrada. Expliquei que o segundo e terceiro *Forms* seriam mais intensivos. O segundo, enviaria eletronicamente no fim do grupo focal e, o terceiro, enviaria, também por correio eletrônico, individualmente, após a conclusão do segundo. Este último mais customizado

---

<sup>98</sup> Conhecendo sua estrutura essencial, sua situação antropológica, realidade concreta de vida, interesses, indagações, necessidades (Cf. SBERGA, 2014, p. 150).

por área de conhecimento/componente curricular. Em seguida, descrevi a sequência do grupo focal: 1) Exposição de noções prévias sobre a abordagem de base fenomenológica e conceitos mais centrais da pesquisa (com previsão de até 15 min); 2) a partilha a partir de 4 blocos de perguntas – eixos dos blocos: importância, o que se entende, como se dá e como aprimorar – relacionadas à religiosidade em sala de aula (com previsão de até 90 min); e, por fim, 3) Encaminhamento para responder Forms (2/3) que repercutiriam as questões levantadas oralmente no grupo focal (com previsão de até 15 min). Também estabeleci, dentro do tempo previsto com os docentes, um exercício de discernimento sobre os nomes dos estudantes que deveriam participar do grupo focal com discentes do 3º Ano EM. Seriam até 6 estudantes, de diferentes perfis, para que eu pudesse realizar outro grupo focal sobre o mesmo objeto de pesquisa, mas este com foco no outro “pólo” do processo de ensino-aprendizagem. Expliquei que fiz uma pré-seleção de 13 nomes baseado em levantamento de “perfil religioso”. Este levantamento estava vinculado a um trabalho do colégio, iniciado no início do ano letivo, sobre quais temas os estudantes gostariam de ver abordados na “Oração antes da Aula”, isto é, uma série de vídeos gravados e editados para serem passados aos alunos antes de iniciarem as aulas remotas, todos os dias. Neste levantamento, foi possível conhecer um pouco de aspectos como a *religião* dos estudantes, se se *consideravam praticantes*, o *grau de importância que davam a valores/conteúdos religiosos* e *até que ponto eles consideravam o Colégio uma agência formativa nessa dimensão*. relatei que foram 94 respostas recebidas, das quais o processo de pré-seleção para o grupo focal desta pesquisa estabeleceu como critérios mais relevantes, a seguinte ordem: gênero, religião,

tempo de Colégio e adesão a valores/conteúdos religiosos. Importava dizer, já naquele momento, e seria retomado no fim do grupo com professores, que a pluralidade de respostas frente a estes critérios, e não a predominância de certo viés, orientaria a conformação dos selecionados. Esta parte da consolidação dos nomes dos alunos e alunas para o grupo focal dos estudantes, está descrita no capítulo referente aos discentes.

Feitos estes informes metodológicos, comecei a exposição de noções prévias sobre a abordagem de base fenomenológica e conceitos mais centrais da pesquisa. Falei mais de vinte minutos (o projetado seria em torno de quinze), com as seguintes ideias e considerações que foram apresentadas e aprofundadas: de que se tratava de uma *pesquisa qualitativa*, a *abordagem de base fenomenológica*, a *educação como horizonte* e conceitos nela inscritos como “mundo” e “mundo comum”, o *papel do professor no mundo*, a relação entre *educação e formação* e, por fim, o conceito mais denso, a *religiosidade*, que se desdobrou em “religiosidade como saber de experiência e racionalidade”, “racionalidade sapiencial e educação” e os “eixos sapienciais de sentido derivados da religiosidade: espiritualidade, tradição, ética e autoridade”<sup>99</sup>.

Antes de começar a descrever as partilhas dadas no grupo focal dos docentes, parece-me válido compartilhar uma das questões que mais permeou minhas

---

<sup>99</sup> Educação implica padrões, não necessariamente fins. Ela consiste em iniciar os outros em atividades, modos de conduta e pensamento, que possuem regras intrínsecas, referentes ao que é possível para a ação, para o pensamento, para o sentimento, nos vários graus de competência, relevância e gosto. Tarefa difícil e sem atalhos (PETERS, p. 125-126)

inquietações prévias à pesquisa de campo: a de que não encontraria uma mesma compreensão das pessoas, professores e alunos, sobre o que seria “religiosidade”. Afinal, se nem mesmo eu, executando ações de pesquisador, com mais de um ano de leituras, investigações, consultas, diálogos, releituras e produções, estava completamente convencido dos contornos que assumira, quanto mais os interlocutores que não estavam sob nenhuma pressão epistemológica. Porém, se minha proposta era entender como a religiosidade se expressava como “mediação formadora” numa escola confessional, precisaria pisar mais firmemente nas elaborações materialmente práticas que se faziam presentes no chão da sala de aula, com seus respectivos impactos. Dito de outra maneira, o aspecto da religiosidade enquanto dimensão nuclear do humano, inata, ainda que presente, não seria colocada em evidência como aposta da pesquisa de campo, mas, sim, a experiência comunitária tradicionalizada que, para minha pesquisa, se expressava em práticas docentes. Daí a necessidade de se assumir contornos como o “saber de experiência”, a “racionalidade sapiencial” e os “eixos sapienciais de sentido: espiritualidade, tradição, ética e autoridade”. Estes últimos, inclusive, ainda tivemos o cuidado, junto ao orientador, de explicitar de forma mais consequente, principalmente no grupo focal dos estudantes. Ficaram assim: chamamos de “Espiritualidade”, experiência de Deus/Sagrado como sentido radical; *Tradição* chamamos de “Legado de Sabedoria”, iniciação nos saberes e princípios formativos; *Ética* chamamos de “Cuidado ou Responsabilidade com os outros e a Terra”, orientação para o bem-agir; e, finalmente, *Autoridade* chamamos de aprendizado da reverência pelos mestres formadores. Que os meus interlocutores não tivessem todas as percepções sobre o objeto de estudo que obtive com a

pesquisa, não seria um limitante em si, mas uma contingência da investigação de campo, sem solução prévia. O que me cabia era estabelecer parâmetros mínimos nos momentos de interlocução. O que efetivamente foi realizado no começo dos grupos focais e através dos questionários número 1, tanto de professores (1 de 3) quanto de estudantes (1 de 2).

#### 4.2. Grupo Focal sobre Religiosidade nas Práticas Docentes

Feitas as considerações metodológicas e conceituais, passamos à partilha em 4 blocos de perguntas – *importância, o que se entende, como se dá e como aprimorar* – relacionadas à religiosidade em sala de aula. Quatro formas de abordagem que revelaram destaques comuns e incomuns sobre a elaboração da religiosidade em sala de aula por parte de docentes oriundos de diferentes áreas de conhecimento. Como proposta de sistematização, categorização e favorecimento às posteriores reflexões, dividirei os blocos e depoimentos em tabelas a partir de agora. As descrições inseridas nos blocos já apresentam aspectos iniciais das análises reflexivas:

Data do Grupo Focal	<b>11 de junho de 2021, sexta-feira</b>
Nome do Pesquisador	<b>José Braga Ribeiro Neto</b>
Lugar do campo de pesquisa	<b>Colégio Marista Patamares</b>
Cidade e País	<b>Salvador, Bahia, Brasil</b>
Duração	<b>Das 14h às 16h04, 124 minutos</b>
Número de participantes	<b>4 participantes</b>
Perfil Docente	<b>1 professor da Área de Ciências Humanas 1 professor da Área de Ciências Exatas 1 professora da Área de Ciências da Natureza 1 professora da Área de Linguagens e Códigos</b>

Grupo Focal com Docentes	
Bloco 1 – Assunto: Importância da religiosidade como mediação formadora	
Profa. “L”, de Ed. Física	<p><b>L</b> começou sua fala confirmando ser importante a religiosidade como eixo formativo e se remeteu ao momento de sua contratação, descrevendo-se como professora “evangélica” sendo contratada por uma escola católica. Sua primeira inquietação foi literalmente “o que estou fazendo aqui”, sendo evangélica, numa escola católica? Desdobrou esta reflexão inicial falando do alinhamento da filosofia da instituição com sua vida e profissão. Em seguida, afirmou que não sabe passar pela vida de seus estudantes sem transmitir algo do que <i>“eu tenho de experiência com Deus”</i>. <b>L</b> entende que, dada sua relação com a “religiosidade, o divino, o sagrado” – e acresceu: <i>“aquilo que me possibilita ter um sentido de existência na minha vida”</i> – é impossível não ser transmitido através da profissão que assumiu na vida. Considera que esse “religar” com Deus acaba se refletindo e fazendo-a se ligar com os estudantes, enquanto professora. Isto é, <b>L</b> reforça que, nesse processo formativo, enquanto docente, o seu sentido existencial e seu desejo de influenciar se implicam: <i>“Enquanto professora é essencial que esteja religando esse sentido existencial através da minha profissão e buscando influenciar meus alunos ali, para que eles vivam a experiência de se ligar ao sagrado, a um sentido para a própria vida, assim como eu tenho como filosofia de vida e se alinha à filosofia da escola também”</i>.</p>
Prof. “E”, de Matemática	<p><b>E</b> se remeteu inicialmente, assim como <b>L</b>, ao momento da contratação e relatou que, na última etapa de seleção, foi indagado sobre sua opção em trabalhar no Colégio Marista. Compartilhou que a filosofia da instituição, que levava em conta a formação da religiosidade, era uma das razões, pois acreditava que <i>“a formação do ser humano tem que ser integral”</i>. Argumentou sobre isso, relatando que costuma dizer em sala de aula que <i>“eu não quero tornar os meus alunos matemáticos brilhantes, eu quero tornar meus alunos brilhantes matemáticos”</i>. Isto é, os seres humanos vêm antes do matemático. Considera que a <i>“formação humana é fundamental para o sucesso da raça humana”</i>. E complementou, falando que a religiosidade, <i>“isto é, a fé, a esperança, acreditar em um Deus, acreditar que você tem que respeitar e amar o próximo (...), mudar o mundo não para você, mas para os outros”</i>, é fundamental na formação humana. Reforçou que a formação humana integral <i>“perpassa pela religiosidade independente da religião”</i>, e arrematou que formação humana, sem considerar essa dimensão, <i>“é como se fosse um corpo sem alma, sem espírito”</i>. Em seguida, frente a essa afirmação, classificou a ideia de <i>“formar um matemático sem fé, esperança, religiosidade”</i> – e acrescentou <i>“empatia”</i> a esse conjunto de palavras anteriormente citadas – como <i>“triste”</i> para qualquer processo educativo. Por algumas vezes, <b>E</b> se referiu ao fato de que tinha uma sensibilidade humanizada <i>“mesmo sendo cartesiano”</i>. Talvez, revelando sinais de inquietudes conceituais emergentes da crítica ao pensamento moderno que se apresentou no início do grupo focal.</p>
Profa. “N”, de Biologia	<p><b>N</b> teve alguns problemas de conexão, que comprometeram a compreensão de parte do que ela compartilhou, pelo menos inicialmente. Aqui buscamos garantir suas partilhas plenamente compreendidas, bem como as ideias centrais. <b>N</b> trouxe ao grupo um pouco de sua caminhada enquanto católica no interior da Bahia,</p>



	<p>numa cidade (Milagres) que valorizava muito a religião, bem como seu papel de “oradora” em eventos, incluindo todos os funerais da cidade. Relatou, a partir disso, que se via muito ligada a rituais desde criança. Disse, literalmente: “fui formatada para isso”. Em seguida, revelou seu início de estudos no curso de biologia na universidade, em que enfrentou muitos questionamentos de seu entorno e a partir de suas próprias perguntas, ante o que estudava e cada vez mais conhecia daquela matéria. Após uma breve queda de conexão, retomou sua partilha, afirmando: <i>“existe uma relação muito maior, de vida, que não é só uma relação individual, não é só o que eu penso, é o coletivo. Quando eu ajudo a natureza, quando me sinto pertencente à natureza estou dentro de uma coletividade. E isso também é amor, isso também é educação”</i>. E finalizou dizendo que, nessa perspectiva, era capaz de falar a tarde toda.</p>
<p>Prof. “H”, de Cultura Religiosa / Ensino Religioso</p>	<p><b>H</b> iniciou se certificando da pergunta a ser respondida, ao que esclareci que se tratava mais intensivamente de compreender qual importância os docentes atribuíam à religiosidade enquanto mediação formadora. Como professor do componente mais intimamente relacionado a nosso objeto de pesquisa, <b>H</b> demonstrou naturalidade em construir sua argumentação, usando termos mais próximos ao universo religioso. Relatou que trabalha, basicamente, e em todas as turmas e níveis que dá aulas, com o que chamou de <i>“duas vertentes, variando só as abordagens.”</i> Disse que sempre repete para os alunos <i>“a importância de se entender a religião e, conseqüentemente a religiosidade e os efeitos dela, como algo de extrema necessidade de qualquer indivíduo que faça parte de uma sociedade como a nossa”,</i> que <i>“a religião está inserida em todo conhecimento de qualquer ser humano, em qualquer lugar do planeta, ainda que a chamem por outro termo”</i>. Retomando a ideia inicial, a primeira “vertente” que <b>H</b> relata apresentar aos alunos é a da religião como pensamento, <i>“e depois vou afunilando: perceber o pensamento religioso como uma área de conhecimento humano, uma outra área”</i>. Revelou ter preocupação, sobretudo com os alunos novos, muitos que nunca ouviram esse discurso, sobre a necessidade de se estudar esse conhecimento humano que se expressa de várias formas (ex.: artístico, filosófico, político etc.). Para o professor, <i>“o conhecimento religioso é importante para quem tem religião, para quem não tem, para quem tem dúvida e para quem não gosta de religião, para quem é cético, para quem acredita no nada, para quem é niilista e não vê sentido”</i>. Entende que é necessário ter acesso pelo menos à estrutura do pensamento religioso, dado que é parte integrante e indissociável da formação da mentalidade cultural e coletiva, isto é, não importa quem é fiel, ateu, agnóstico. Todos estão submetidos culturalmente (e inevitavelmente) aos efeitos do pensamento religioso – <i>“é um fato”</i>, disse o docente, <i>“é importante estudar por isso”</i>. Em seguida, abordou a segunda “vertente”, a <i>“integralidade”</i>, e a considerou até uma consequência, pois, justifica: <i>“Não existe indivíduo humano que possa se sentir integral sem considerar a percepção do que se costuma chamar de ‘simbólico’. A religião está no simbólico: naquilo que a gente acredita que pode existir, mas não sabe explicar o que é, as sensações que a gente tem que vão para além do conhecimento científico, aquilo que a gente não sabe definir, que a nossa linguagem não consegue dar conta. O sensível (uso muito esse termo com eles), o incognoscível: o que a</i></p>

<p><i>gente sabe que está lá mas não sabe o que é. Que a gente pode optar por dizer que não existe, que é imaginação, ou pode optar por tentar descobrir. E aí entra também o conhecimento científico e tudo que já foi descoberto”. H percebe cada vez mais a religião deixando de ser um conhecimento “oposto” a outros tipos de conhecimento e cada vez mais “perto” e “complementar”. Destaca, finalmente, que vê qualquer ser humano, com ou sem crença, como necessitado de integralidade e, nesse momento, dá um tom específico ao termo: “tem a ver com aquilo que a gente não conhece, ou até acha que conhece”.</i></p>
---

### Análise Reflexiva do Grupo Focal com Docentes

#### Bloco 1 – Assunto: Importância da religiosidade como mediação formadora

As descrições realizadas no bloco acima tratam de expor o modo como cada docente elaborou e decidiu, conscientemente, nesse contexto de interlocução do grupo focal, deixar vir à luz reflexões pessoais sobre a *importância da religiosidade como mediação formadora*, núcleo do nosso objeto de pesquisa. Sendo a primeira pergunta, tive a percepção de alguma ansiedade dos professores, o que foi se diluindo ao longo das partilhas do grupo. Proponho destacar o que mais me chamou atenção na fala de cada docente e, em seguida, aspectos comuns e incomuns das partilhas. Quando necessário, destacaremos os critérios derivados da religiosidade que se tornam marcantes no bojo das descrições e análises reflexivas.

Da partilha da Professora “L”, a primeira a falar em todos os blocos pelo combinado de ter que sair mais cedo que o previsto, destaca-se sua memória do momento de sua contratação e a reflexão sobre sua identidade religiosa, enquanto “evangélica ensinando em escola católica”. A professora, desde o início de sua caminhada profissional nesta escola, teve grande sensibilidade sobre os propósitos, a missão, o sentido em desenvolver-se profissionalmente

nessa comunidade educativa, de modo que não concebia seu trabalho sem a incidência de sua experiência religiosa, de forma direta ou indireta. Mais de uma vez, “L” destacou a palavra “sentido”, expressando com bastante eloquência que seu trabalho é âmbito em que exerce sua espiritualidade, sua forma de compreender a existência, além do desejo de afetar e influenciar seus alunos na perspectiva da ideia de “relição” proporcionada pela mediação da religiosidade. O professor “E” também fez memória do momento de sua contratação e sua concordância com o projeto educativo que evidenciava a formação integral. Relatou sua abordagem de que, antes de se preocupar com a aprendizagem técnica do aluno, sempre priorizou a dimensão humana integral, pois “o ser humano vem antes do conteúdo”. “E” notabilizou que a religiosidade é independente da religião e classificou de “triste” a constatação de ausência de empatia em qualquer processo formativo. Professora “N” iniciou sua partilha narrando suas origens no interior da Bahia, diretamente identificadas com ritos religiosos em que era costumeiramente convidada a falar, desde pequena. Apenas na universidade, seus primeiros questionamentos à experiência religiosa tiveram mais força, mas, através da faculdade de licenciatura em biologia, curso intrinsecamente relacionado à vida como um todo, percebeu a relação muito maior da vida individual com o que ela assumiu como perspectiva, que é a vida coletiva, planetária, reencontrando-se na dimensão religiosa. Professor “H”, mais habituado a lidar com o fator religioso como objeto de estudo, foi bem sistemático na sua partilha. Falou da importância da religiosidade equivalente à necessidade de compreensão da sociedade, da cultura, da política, da arte e das várias formas de conhecimento humano. E que isso implicava quem é religioso e quem não é, de igual maneira. Justificou que o acesso ao conhecimento religioso ou a

sua estrutura é condição para percepção dos condicionamentos culturais e seus efeitos. Além desse aspecto, chamou atenção para a dimensão da integralidade aberta pela linguagem religiosa, eminentemente simbólica, exercida na apreensão humana do incognoscível, daquilo que a ciência e outras linguagens não davam conta. Nesse sentido, em relação a outros saberes, considerou o saber religioso cada vez mais próximo e complementar.

Sobre os aspectos mais comuns e incomuns destacáveis das partilhas desse bloco sobre a *importância da religiosidade como mediação formadora*, podemos citar a **espiritualidade** que, no relato de todos os professores, teve interface com a busca existencial de sentido radical (comportando a transcendência), isto é, com vínculos diretos e profundos com a sua própria identidade, percepção de seu lugar e missão no mundo. Professora “L”, de forma mais explícita nesse sentido, enquanto professores “N” e “H” abrangeram aspectos da espiritualidade mais direcionados à admiração e encanto com a vida e os bens culturais herdados. No caso do professor “E”, notabilizou-se a densidade da formação integral que ele atribui ao bem-agir e cuidado em favor do próximo, num face-a-face que rejeita a indiferença. Nessa esteira **ética**, de responsabilidade com os outros e com a Terra, movida pelo encantamento gerado pela potência ecológica que estuda, professora “N” evidenciou sua autopercepção amorosa de “pertencente à natureza”, que se vincula ao lugar de **autoridade** que assume frente a seus alunos. Isto é, seu conhecimento, mas sobretudo sua postura afetiva e passional diante de seus conteúdos, são capazes de encantar e envolver seus discentes. Da mesma forma, a releitura da **tradição** proporcionada pelo professor “H”, ao abordar seu componente curricular (Cultura

Religiosa), fora daquele escopo de matérias que “mais caem no ENEM”, é excepcional. Assim, sem proporcionar as ressignificações descritas acima, não conseguiria despertar o compromisso dos alunos.

Grupo Focal com Docentes	
Bloco 2 – Assunto: O que se entende sobre religiosidade	
<p>Profa. “L”, de Ed. Física</p>	<p><b>L</b> iniciou partilha explicando que entende por religiosidade <i>“até mesmo na minha prática docente, o meu exercício de religar ao divino (...). Como falei, a minha prática religiosa se alinha a minha filosofia de vida. Aquilo que faço, penso, falo, meu comportamento, meu ensinar sem palavras através do meu testemunho de vida, das escolhas que eu faço, dos lugares que eu frequento...esse pra mim é o exercício da minha religião, da minha religiosidade”</i>. Entende que a prática que a religa a Deus é exercitada a partir do seu comportamento, inclusive como professora. <b>L</b> usou a ilustração de ser um “holofote” para os alunos, argumentando que os professores são vistos pelos meninos e meninas a partir de seu comportamento, às vezes de uma maneira muito mais influente do que propriamente a partir daquilo que ensinam. E arremata dizendo que <i>“a religiosidade nesse meu fazer pedagógico é a minha forma de ensinar, testemunhando através da minha vida aquilo que eu creio e vivo como verdade para mim”</i>.</p>
<p>Prof. “E”, de Matemática</p>	<p><b>E</b> relatou estar de acordo com <b>L</b>, de forma que religiosidade <i>“pra mim é ter fé, acreditar num Deus que nos criou, lutar pelo lado humano do ser antes que o lado material, colocar o lado humano como caminho mais próximo para se chegar a Deus”</i>. Considera que tenta e faz isso cotidianamente nos diferentes papéis que assume, seja enquanto pai, parceiro, amigo e como profissional docente, pois <i>“o ser humano E é o mesmo em todos os espaços que ele frequenta”</i>. Em seguida, fez uso do verbo “mostrar” ao se referir à religiosidade: <i>“é mostrar o lado de fé, espiritual, o lado humano ao ser humano, mostrar a ponte que liga – para mim a ponte mais curta – no sentido de se chegar a Deus, ao universal, não o material desse mundo moderno materialista”</i>. É como “enxerga e transmite”, relata <b>E</b>. Ainda referindo-se a <b>L</b>, usou a palavra “espelho” na sala de aula, para fazer uma relação semelhante à usada pela professora. <b>E</b> vincula, portanto, de forma muito íntima a religiosidade com esforços de transmissão, e diz: <i>“se você quer mostrar esse lado seu, a religiosidade, querendo transmitir isso para que as pessoas também desenvolvam esse senso comum, tem que ser um espelho para elas, isso é óbvio”</i>. Nesse ponto da partilha, entretanto, pontuou que a forma como percebia a visão dos alunos sobre a religiosidade era mais complexa. Desenvolveu o relato dizendo ter impressão de que alguns “ainda” enxergam como se fosse apenas a “religião”, que confundem “religião” com “religiosidade”, “o que para mim não tem a ver”, disse <b>E</b>. Outros, segue relatando, percebem que já conseguem <i>“mostrar a religiosidade deles independente da religião que eles fazem parte”</i>.</p>
<p>Profa. “N”, de Biologia</p>	<p><b>N</b> descreve a religiosidade num horizonte de cotidianidade. Para ela, trata-se de uma <i>“conexão com a vida real, entendendo que todo dia nós vivemos pequenos milagres, feixes de luz que vão nos dando uma força maior, um sentido maior, uma energia que nos nutre,</i></p>

	<p><i>direciona para determinadas atitudes e para a paixão pela vida e a vida em todos os sentidos</i>". Aqui <b>N</b>, ao falar, colocou-se como mãe, mulher, irmã, amiga, professora. Reforça a religiosidade como <i>"direcionamento maior, nos alimenta e nos supre"</i>. Diz que é <i>"enxergar de fato a vida com uma conexão ao divino, independente de religião, como todo mundo disse."</i> Para <b>N</b>, a religiosidade a ajuda bastante em sala de aula, pois, como costuma falar: <i>"Biologia é vida! Não se pode separar vida daquilo que é divino, mesmo que o aluno não entenda de fato o que é divino, ou mesmo que, muitas vezes, a gente se confunda com o que é divino e o que é real dentro da própria biologia"</i>. Exemplificou seu maravilhamento com o que revela a biologia através da descoberta que alguns alunos (que rejeitam, por medo ou asco, alguns bichos) têm ao falar da relação entre alguns tipos de morcegos e de frutos que, de maneira incrivelmente delicada, garante a existência de algumas plantas, e que, por isso, os morcegos são, sim, <i>"lindinhos"</i>. Nesse contexto, a religiosidade entra nesse <i>"contexto de vida que é muito maior"</i> e a identifica como um <i>"respeito maior à vida"</i>. Nesse momento, a professora afirmou que os alunos <i>"precisam entender que respeitar o outro, amar o outro faz parte disso que a gente entende como religiosidade ou, mesmo que não entendam conceitualmente, mas que vivam esse sentido de amor, de respeito"</i>. Como o professor <b>E</b>, também considera difícil saber como os alunos encaram a palavra religiosidade, mas afirma que o papel do professor é, sim, <i>"trazer esse sentido amoroso de conexão com o divino para que ele entenda que existe, de fato, uma relação entre tudo que acontece na natureza e que"</i>, nas palavras da professora, <i>"isso tem também uma força maior que cada um pode nomear do que quiser e até se não quiser nomear também, já que a gente não consegue explicar tudo"</i>.</p>
<p>Prof. "H", de Cultura Religiosa / Ensino Religioso</p>	<p><b>H</b> inicia sua partilha fazendo uma distinção entre "crença" e "religiosidade", considerando a última <i>"o movimento, a dinâmica daquilo que se crê"</i>. Para <b>H</b>, o que se crê pode ficar, ou não, "adormecido" no indivíduo. Faz relação teórica com aquilo que a arte cumpre nesses termos de <i>"expressar aquilo que nós não conseguimos de maneira simples"</i>. Entende que, muitas vezes, a arte se confunde com a religião porque parece "mística", pois é capaz de comunicar fora da lógica e conhecimento tradicional. Retoma a ideia de religiosidade como cumprindo um papel de atualização daquilo que se crê, <i>"é como um F5"</i>, ponderando que esta sempre virá impregnada de vários aspectos, <i>"sobretudo daquilo que a gente aprende na nossa vida cultural, na nossa formação cultural"</i>. Dá exemplos de "atos de religiosidade" diretamente desdobrados de certa "formatação" que enseja mentalidades. Por influência familiar, geocultural; as pessoas expressam o que creem e do jeito que creem. A religiosidade seria a expressão do que se acredita, mas principalmente o modo que se crê. <i>"Vem muito amparada pelo modo. E os modos mudam, têm muitas formas de ser apresentada, inclusive na própria pessoa os modos sofrem mudanças, amadurece-se em formas próprias de se expressar"</i>. No contexto da sala de aula, <b>H</b> vê a religiosidade muito atrelada à ideia de "identidade". Em seguida, traz uma série de ilustrações que envolvem uso de canções, simbolismos, estátuas presentes no próprio colégio, ações percebidas de forma ritualística, que vão provocando adesão, contrariedade, críticas, timidez em demonstrar adesão, determinação</p>

	<p>em demonstrar não adesão, enfim. Para o professor, é menos importante o tipo de reação, mas o fato de que a religiosidade parece mexer com a identidade dos indivíduos de forma aguda e trazer à tona essa autopercepção, o que se carrega e expressa advindo da família ou de outros espaços, num horizonte mais amplo de visão de mundo e de vida que está se constituindo em cada sujeito. Observa que casos em que alunos fazem críticas frontais, não são suficientes para que ele enxergue bloqueios à experiência religiosa, pelo contrário.</p>
--	--

### Análise Reflexiva do Grupo Focal com Docentes

#### Bloco 2 – Assunto: O que se entende sobre religiosidade

As descrições realizadas no bloco acima tratam de expor o modo como cada docente elaborou e decidiu, conscientemente, nesse contexto de interlocução do grupo focal, deixar vir à luz reflexões pessoais sobre *o que se entende sobre religiosidade*, núcleo do nosso objeto de pesquisa. Sendo a segunda pergunta, com o grupo mais ambientado, começaram a surgir intervenções mais “aquecidas”. Proponho destacar o que mais me chamou atenção na fala de cada docente e, em seguida, aspectos comuns e incomuns das partilhas. Quando necessário, destacaremos os critérios derivados da religiosidade que se tornam marcantes no bojo das descrições e análises reflexivas.

Professora “L” evidenciou sua percepção de religiosidade como “exercício” mais diretamente vinculado à religião e práticas religiosas. Nesse sentido, sua partilha em relação ao que se entende sobre religiosidade, recaiu sobre seu compromisso de ser “exemplo”, usando até a palavra “holofote”. As palavras que usou para dar centralidade a sua reflexão foram: “testemunhar o que creio e vivo como verdade para mim”. Professor “E” entende que se parte da “fé”, mas diretamente associada a “lutar pelo lado humano”. Mais de uma vez, repete que essa é a ponte que faz sentido para ele. Que, se é para “mostrar” algo, é nessa

linha de dar “exemplo”, também. Expressou que, na sua percepção, os alunos consideram religiosidade como sinônimo de religião, ainda que haja exceções. Professora “N” aterrissa seu entendimento de religiosidade como algo que se dá no cotidiano, que tem a ver com “conexão à vida real”, como “força maior”, “feixe de luz”, “energia que nutre” e direciona para a “paixão pela vida”. Para a professora, “biologia é vida e não se separa a vida do que é divino”. É recorrente em seu relato expressões de afeto e maravilhamento. Incomum, ao olhar deste escriba, foi colocar o respeito maior à vida como argumento para o respeito e amor ao outro. “Faz parte disso”. Para ela, não há muito como saber o que os alunos entendem por religiosidade, mas o sentido amoroso de conexão com o divino, de “relação entre tudo que acontece na natureza” aponta para isso, mesmo que não se consiga explicar tudo. Professor “H” tratou de distinguir “crença” de “religiosidade” e deu-nos uma descrição, a nosso ver, auspiciosa de nosso objeto de estudo. Para ele, religiosidade é “o movimento, a dinâmica daquilo que se crê”. Nas palavras do professor, o que se crê pode adormecer em nós e quem faz com que isso não aconteça é a religiosidade que se decodifica na arte, por exemplo. Através da arte se expressa o que não conseguimos pela lógica e conhecimento que ele chamou de “tradicional”. Assim, a religiosidade cumpre um papel de atualização ou “F5” daquilo que se crê, incluindo o que está inscrito em nossa formação cultural. Entende religiosidade também como *modo* e que “os modos mudam”. Por fim, “H” expõe uma leitura fina sobre a religiosidade concebida pelos alunos em sala de aula, muito atrelada à ideia de “identidade”. Quando destaca canções, símbolos, estátuas, rituais do próprio colégio atravessado pelo fator religioso, percebe que esses elementos provocam adesão e contrariedade, críticas e ponderações e,



normalmente, timidez em demonstrar adesão e determinação em demonstrar não adesão.

Sobre os aspectos destacáveis das partilhas deste bloco sobre *o que se entende por religiosidade*, podemos citar a **espiritualidade** enquanto exercício que traz à tona a autopercepção relatada acima por “H”. No sentido trazido pelo professor, a religiosidade interpela os alunos a se posicionarem sobre seu lugar no mundo, seu lugar de fala, sua identidade. Quando um aluno diz: “sou umbandista”, isto projeta diante dele e sobre ele um mundo significativamente diferente do aluno católico. O que implica em perguntas sobre quase tudo que se materializa ao seu redor, desde os seus ancestrais, o que se carrega da família e o que se distingue desta ou que tipo de vínculo estabelece-se com diversas realidades. Do ponto de vista do critério da **autoridade**, “L” e “E” confluíram neste bloco. Para ambos, não é mais importante entender o que é religiosidade que “mostrar” e “dar exemplo”. O que, sob certo ponto de vista, coincide com a discussão acima e, por óbvio, implica o suposto bem-agir **ético** de todo aquele que se percebe responsável. Quanto à **tradição**, professora “N” expôs os vínculos de afeto e maravilhamento que a guiam, tecendo tudo – transmissão de conhecimentos, saberes e experiências – num sentido amoroso de conexão com o divino. A tradição se revela muito na capacidade docente de encantar, envolver e responsabilizar os recém-chegados ao mundo comum.

Em seguida, o natural era que descrevêssemos os seguintes blocos da mesma forma que os anteriores. O terceiro e quarto blocos foram, no entanto, reunidos num só, em função de uma limitação prática de participação da professora “L”, que precisava se ausentar um pouco antes do previsto. Nesse sentido, como

solução, entendemos que a melhor maneira de garantir as escutas que faltavam era unir as duas últimas questões num só bloco. De maneira que as dos blocos 3 e 4 foram reunidas num só, com seus respectivos assuntos, a saber: “como se dá a religiosidade em sala de aula” e “como aprimorar o processo de formação nesse horizonte”. Abaixo, o quadro com os relatos dos docentes.

Grupo Focal com Docentes Bloco 3 – Assuntos: Como se dá a religiosidade em sala de aula e Como aprimorar o processo de formação nesse horizonte	
<p>Profa. “L”, de Ed. Física</p>	<p><b>L</b> abriu a fala relatando que <i>“a partir do momento em que a gente se relaciona melhor com nossos alunos isso fica um pouco mais fácil, acho que parte muito do tempo de intimidade que nós temos com as turmas, de diálogo e de experiências que nós temos”</i>. Em seguida, testemunhou que, no mesmo dia, sentiu a diferença de entrar em uma turma do 1º Ano do EM e, logo depois, numa turma de 3º Ano do EM, com alunos que já tinham sido seus no 1º e 2º Anos EM. Segundo a professora <b>L</b>, a diferença é tão significativa que, inclusive, a faz ter menor noção do passar do tempo de aula, rompendo inclusive o horário normal de maneira muito natural, pela alegria que era, nesse contexto de pandemia, retomar, mesmo que com limitações importantes, alguma experiência de troca presencial. Detalhou que isso se deu mesmo com o assunto da aula, de certa gravidade, que era <i>“o nosso papel enquanto privilegiados de educação continuada durante a pandemia”</i>. Ao longo desse diálogo, a provocação era sobre que sentimentos e sobre o que fazer com essa reponsabilidade nesse contexto, frente a outras milhões de pessoas que estão sem oportunidade de seguir sua formação. A partir daí, <b>L</b> associou essa discussão à religiosidade através das perguntas sobre “qual nosso papel no mundo”, “nossa história de vida”. Nesse sentido, a professora classificou este um <i>“diálogo para além do conteúdo”</i>. Segundo <b>L</b>, durante a correção de uma avaliação de simulado tipo ENEM, surgiu esse debate. Numa perspectiva de “missão de vida, por que nos tocou viver esse tempo, por que conosco”, <b>L</b> foi literal ao colocar para os alunos: <i>“Gente, eu não sei o porquê nós estamos aqui, por que Deus permitiu que nós estivéssemos aqui, por que nós temos a condição de poder continuar, mas eu sei o que nós podemos fazer com essa oportunidade”</i>. Seguindo, disse: <i>“Vocês vão ser as pessoas que vão estar no espaço de gerência da sociedade daqui a 10 ou 15 anos e serão os responsáveis por, se acontecer uma nova pandemia, as pessoas que vierem depois de vocês não estejam na mesma situação de desigualdade que a gente tem visto e ouvido aqui.”</i> E, conforme relato que segue, começou a colocá-los num “lugar de questionamento” que <i>“mexesse com vivências que pudessem despertar neles o exercício de questionamento que fosse com algum sentido de sagrado” e gerasse “em algum cantinho do coração deles”</i>, a partir dessa busca interior <i>“por Deus, Buda, Alá, Força Espiritual, eu não sei a religião de cada um (...) mas que eles buscassem ali um sentido de ‘por que eu?’, ‘por que eu estou continuando?’, ‘por que eu estou nesse patamar?’”</i> O relato segue expressando inquietação da</p>

	<p>professora e provocação aos alunos com intenção de que eles saiam desse espaço de educação como seres humanos melhores. Acrescenta que, na fé evangélica que ela comunga, Deus, na criação, deixou o ser humano por último para que este fosse “a coroa da criação, a cereja do bolo”. Confirma que transmite para os alunos a ideia de que, enquanto criaturas especiais de Deus, nós seres humanos <i>“temos um propósito de vida, não estamos apenas de passagem”</i>. Também afirma que está sempre atenta a “brechas” para que esses propósitos sejam <i>“pincelados através do meu conteúdo”</i>, como por exemplo no tema do racismo que acontece no esporte, que se desdobra em discussões sobre violência, discriminação. Nessas horas, diz a professora, busca identificar os vínculos de conteúdos e despertar os alunos para o sentido deles serem, existirem, buscarem desenvolver mais do que o conhecimento pedagógico, mas, através dele, o desenvolvimento do seu propósito de vida. Em “resumo”, diz: <i>“Eu busco através do meu conteúdo, desenvolver religiosidade nos meus estudantes (...) tocar o coração deles para que eles tenham uma inquietação sobre o sentido, o propósito, razões e finalidades. Que saiam inquietos em ser, desenvolver-se como seres humanos integrais buscando vida digna (...) sem ter do que se envergonhar, com ética, moral, respeito”</i>. Isto, arremata a professora, é o que ela busca quando se religa a Deus, tentando ser exemplo para filhos e estudantes, buscando o que Deus planejou para ela, como sentido de vida e espelhando isso para seus estudantes. Provocada sobre como aprimorar essas práticas, respondeu que seguramente é algo que <i>“passa pelas relações”</i> e explicita que <i>“cada vez mais, no desenvolvimento da intimidade com os estudantes a gente consegue aprimorar isso”</i>. Retoma a ideia da comparação do tempo de convivência com alunos do 1º e 3º Anos do EM, para justificar a maior liberdade que sente, nesse sentido, em aprofundar um diálogo sobre “propósito de vida” com os meninos e meninas com quem ela tem maior convivência, e finaliza: <i>“quanto mais ‘tempo de qualidade’ a gente desenvolve com os estudantes mais a gente consegue aprimorar esse reflexo da religiosidade, da nossa vida, que a gente espelha para eles aquilo que a gente gostaria que eles também fossem. Deus é sempre organizado com a gente”</i>.</p>
<p>Prof. “E”, de Matemática</p>	<p><b>E</b> iniciou partilha repetindo para si a pergunta do “como se dá” e afirmou que a religiosidade se dá em sala de aula <i>“de diversas maneiras”</i>. Do simples “bom dia”, passando pelo “sorriso do aluno” e, em referência aos 4 pilares que foram citados no início do grupo focal (Transcendência, Tradição, Ética e Autoridade), atestou que <i>“todos eles se apresentam naturalmente em todas as aulas”</i>. A “ética” aparece no cuidado com os outros, “a gente cuida do aluno, o aluno cuida do colega e esse cuidado é cotidiano, nítido em todas as aulas e todas as disciplinas”. Em relação à “tradição” e “autoridade”, o professor <b>E</b> fez uma junção, imediatamente ponderando: <i>“é verdade que na minha disciplina (matemática) que é muito cartesiana, muita fórmula (...) fica mais complexo falar ou abranger muito religiosidade, apesar que, pelas minhas características humanas, consigo fazer isso, pela minha hiperatividade, não fico parado e consigo mobilizar isso”</i>. Em comparação com professora <b>L</b>, o professor acredita ter facilidade nesse tipo de abordagem até entre os alunos novatos, por, segundo ele, <i>“gostar de conversar, acabo tendo essa relação, espiritualmente falando, com todos alunos, mais velhos e mais</i></p>

	<p><i>novos</i>". Considera isso "bom para o curso", considera que essa "amizade" favorece acesso e comunicação entre aluno-professor e facilita o processo de formação. Em seguida, citou sua prática de organizar "grupos de estudos". Explica aos alunos, diz <b>E</b>, que não se resume a <i>"alguém que sabe mais passar para alguém que sabe menos"</i>, mas de mostrar a importância de cuidar do outro, ajudar o próximo e estar se ajudando, inclusive, afinal, <i>"quanto mais ensina, mais você aprende"</i>. Isto é, a partir dessa ilustração, o professor garante que a religiosidade e "essa parte espiritual" está presente "mesmo na matemática", em todas as aulas. <b>E</b> vincula sua trajetória pessoal de vida, no que diz respeito à matemática, narrando sempre a influência de <i>"Pe. Hugo, jesuíta, professor de matemática do Vieira"</i>, que foi quem o influenciou a tomar esse caminho. Refere-se a ele como seu "mestre", sua "referência". Depois dessa reflexão, propôs-se responder como aprimorar essa dimensão formativa em sala de aula. Na mesma esteira do "cuidado", avaliou que essa questão foi ampliada e aprofundada nesse período de pandemia, dado que o apelo aos cuidados de uns com os outros também se intensificou em outros níveis, o que para o professor significou <i>"uma natural ampliação dessa formação da religiosidade em sala de aula"</i>. Após essa referência ao contexto pandêmico, expôs seu pensamento, já compartilhado em outros momentos pré-pandemia, sobre como aprimorar os processos educativos em que se vê envolvido. Tratou de criticar a lógica de "grade" curricular, um conteúdo programático gigantesco, caracterizado pelo professor como "conteudista", para <i>"dar conta do lado acadêmico do aluno, que a gente não pode perder de vista também, porque há uma concorrência, um vestibular, uma cobrança"</i>. Entende que <i>"a gente acaba se perdendo nesse caminho devido à quantidade de assuntos que tem que ser abordados, deixando de lado coisas muito mais práticas do cotidiano, da vida do ser humano, em prol de concluir esses conteúdos gigantescos que eu acho desnecessários"</i>, nessa fase da educação básica "que é até o Ensino Médio". Propõe uma redução de conteúdos para que se possa trabalhar com mais qualidade e, assim, abrir mais tempo para ampliar formação <i>"da religiosidade, ética etc. dentro de um conteúdo mais enxuto e que traga mais qualidade nessa formação humana dos nossos educandos"</i>. É uma solução a ser discutida e trilhada, afirma <b>E</b>: <i>"menos conteúdo, mais qualidade"</i>.</p>
<p>Profa. "N", de Biologia</p>	<p><b>N</b> anunciou que iria iniciar a fala como inicia suas aulas, o que literalmente correspondeu a: <i>"Bom dia minha gente, muita luz, muita vida, vamos agradecer essa energia que nos mantém vivos e vamos projetar desejos e sonhos, vamos! Vamos projetar desejos e sonhos. Entre esses desejos, o fim da pandemia, vacina para todos, que todas as pessoas acometidas por COVID, ou qualquer outra enfermidade, encontre a cura"</i>. <b>N</b> chama essa fala introdutória de "mantra", de forma que alguns alunos lhe perguntam se se trata de "força de atração". Ao que a professora responde que <i>"isso é força coletiva, e a gente precisa juntar tudo isso"</i>. Revela que <i>"a gente já começa a fazer essa ligação com o aluno a partir daí, quando a gente chama para trabalhar juntos, para entender que existe algo muito maior que o individualismo"</i>. Costuma apresentar o ser humano, ao mesmo tempo, num patamar elevadíssimo e <i>"lá embaixo também"</i>. Ilustra falando que <i>"somos considerados o 'top de linha' da evolução, mas, do ponto de vista da sustentabilidade, qualquer 'capim' que você pisa"</i>.</p>

*é mais autossuficiente do que a gente*”, de forma que é importante nos perceber como pessoas “responsáveis”. E arremata, dizendo: *“Todo o conteúdo de biologia é religioso, viu?! Não é religioso, ele tem religiosidade. Todo. Porque ele tem um sentido maior”*. **N** se expressou muito a partir de falas já habituais em sala de aula. Falou sobre os meninos saberem se olhar no espelho e não ter vergonha do que veem, buscando saber interpretar a vida com *“responsabilidade, sabedoria e, especialmente, com solidariedade”*. Que romper com o imediatamente visível, entender-se *“num mundo muito maior que nossa casa, nosso quarto”*, é condição para *“se ver melhor”*. E, nesse recorte, deu contornos ao *“sentido da religiosidade o tempo inteiro nas aulas de biologia”*. Em seguida, citou como maravilhosa oportunidade poder trabalhar o conteúdo de “origem da vida” sob diferentes perspectivas. Reconheceu o quanto aprendeu sobre essas ideias trabalhando no Marista, também citou o antigo sacerdote que trabalhava como capelão do colégio, primoroso na discussão desse tema, ao ponto de ter sido, para **N**, a melhor aula sobre ciência que já assistiu na vida, justamente vinda de um padre. Para a professora, caminhar com a religiosidade é algo muito próximo à responsabilidade com o mundo, assumindo, nesse cenário, nossa grandeza, mas sem arrogância. *“Biologia para mim, permite viver”*. Em seguida fez ponderações sobre a perturbação que o MEC causa ao induzir uma descarga enorme de conteúdos sobre os alunos, como conceitos, decorebas etc. que a fariam perder-se no que há de mais encantador nesse componente curricular. Nessa linha, rejeita essa abordagem conteudista e refina a compreensão de “dar sentido” aos conteúdos para além do mero contexto biológico, mas com sua implicação também de sentido “maior” de vida, de responsabilidade. Talvez, diz ela, *“esse é o maior exercício que um professor/cidadão de biologia pode oferecer”*. Também reconhece a força do exemplo, do vínculo pessoal, do perguntar sobre o por quê de certas tristezas, agitações, cansaços e outros estados de ânimo observáveis nos alunos em sala de aula. Também citou sinais de envolvimento dos alunos ao receber mensagens dos mesmos em fins de semana, com assuntos relacionados ao que se viu ou fez em sala de aula, por exemplo, com o *“feliz páscoa”* no sentido de renovação que **N** trabalha no dia a dia de sala de aula. Em seguida, por ocasião de uma atividade realizada naqueles dias, citou referências dos Irmãos Maristas, como Ir. Luisinho, como *“um dos maiores botânicos que eu conheço”*, não por conhecimento supremo (acadêmico), mas pela paixão desmedida por plantas, que ela não poderia atribuir título nada menor que esse ao Irmão. Revelou que, para os alunos, os Irmãos Maristas assumem certo papel diferente de tudo, na percepção deles. Mesmo positiva de forma geral, a impressão sobre os religiosos também passava pelo desconhecimento de certos atributos bastante objetivos, como o de Ir. Luisinho e outros citados por **N**. Chamou atenção de que os alunos também precisam *“entender essa dimensão que nos circula”*. Por fim, num horizonte de aprimoramento, defendeu a diversidade de visões como forma de melhor acessar conhecimentos e reflexões a estes vinculados, bem como estabelecer um pacto de relacionamento *“de verdade”* (*“eu estou chata, mas vocês também estão chatos”*), de forma a que possam dizer e também escutar o que se diz, sem maiores filtros, “ser de verdade”, pois provoca bons retornos. Para “juntar tudo”, retomou alguns

	<p>“soelismos”, além do “feliz páscoa”, como o “<i>Deus é muito organizado comigo</i>” (pelos pequenos milagres do dia a dia), “quem tem amigos tem tudo”, afinal, “a vida é feita de relações”. Sua palavra final foi sobre o sentido de ser feliz e um alerta sobre confundir esse objetivo com “ter dinheiro”, no desejo de que os alunos que assim pensam consigam encontrar outros sentidos. Fez questão de nominar Irmã Dulce como uma “força da natureza” ao finalizar a escuta dos professores.</p>
<p>Prof. “H”, de Cultura Religiosa / Ensino Religioso</p>	<p><b>H</b> inicialmente se assegurou de que deveria responder as duas questões, isto é, como se dá e como aprimorar o trabalho docente que assume a religiosidade como mediação formadora. Com a confirmação dos contornos definidos, fortaleceu a ideia dos colegas de que a religiosidade se dá como mediação formadora, de forma privilegiada no campo da sala de aula, através dos exemplos. “<i>Não tem uma forma mais completa, mais abrangente, de fazer com que a religiosidade aconteça de maneira afetiva – ser percebida – que não seja através dos exemplos</i>”. Nessa perspectiva, segundo <b>H</b>, o que se apresenta como variação serão os próprios exemplos e a forma como serão passados. O professor relata que gosta de criar um ambiente de recuperação de memória dos avós, arrisca ilustrar aulas com situações e comportamentos típicos de gerações anteriores e diz perceber identificação. Também recorre a figuras que passam a ser conhecidas porque, ao redor de sua fé e conversão, modificaram a vida de muitas outras pessoas, como monges, ialorixás (citou nomes) que se implicaram em pautas que rompiam seus círculos meramente confessionais em busca de superação de desigualdades, como nesse caso, a luta pelo sistema de cotas nas universidades públicas. Isto é, pessoas que se tornaram ativistas sociais, com o pano de fundo de sua religiosidade como elemento motivador. Sem mencionar personalidades mais conhecidas, como Irmã Dulce, Papa Francisco, Martin Luther King e casos mais vinculados aos cotidianos mais pessoais de cada um e cada uma. Nesse aparte, o professor reforça que “<i>a religiosidade é mais reconhecida através dos exemplos</i>”. Em seguida, passou a se referir ao aprimoramento da questão. Centrou sua argumentação no eixo das “relações”, em todas “modalidades”, que ele nominou como: 1) <i>relação com o outro</i>; 2) <i>consigo mesmo [talvez a mais difícil de todas]</i>; 3) <i>com o ambiente, a natureza, o cosmos; e, por fim, 4) a relação com o Transcendente/Espiritual/Simbólico</i>. Diz o professor que estas 4 expressões, em algumas tradições se tornam 3, pois acreditam que, quando se relacionam com a natureza, já se relacionam com o Espiritual. Partindo dessa perspectiva, é que o professor reforça que o aprimoramento das relações é o caminho do aprimoramento da religiosidade. “<i>Não existe integralidade humana sem relações. Fomos feitos para as relações (...), aprimoramento de religiosidade é na prática. Bidimensional, tridimensional, seja como for</i>”, explicita <b>H</b>. O professor diz se utilizar muito da linguagem simbólica para tratar do Sagrado porque precisa alcançar os que não creem e até rejeitam um Transcendente, de forma que o simbólico alcança todos. “<i>No simbólico você alcança aquela dimensão do mistério</i>” – e fez uma referência à matemática como componente que o ajuda a tocar essa dimensão porque fala em “incôgnita”, que esta é um “símbolo”, um “sinal”; sabe que ali há um “valor”, mas não sabe que valor é esse, por isso precisa se utilizar de cálculos, fórmulas. “<i>Se a gente for</i></p>

<p><i>transformar a matemática em linguagem religiosa, estes cálculos são a religiosidade, que se precisa praticar, resolver a lista de exercícios senão não vai saber o que fazer com sua religiosidade. Qual a lista de exercícios da religiosidade? A empatia, a compaixão pelo outro, a solidariedade. Sem fazer isso não desenvolve a espiritualidade, e a religiosidade é o fazer (...). Quando você depara lá na frente com incógnita, não vai ser mais necessário ter o símbolo, o 'x', o 'n' ou o 'a'. Poderão ser o Yin-yang, o crucifixo, o andor, a imagem de Nossa Senhora. Quando você descobre o que é o Mistério, tudo isso surge como elemento que te conduz, mas a essência é algo que você não tem domínio, não tem domínio sobre o valor, pode ser negativo, pode ser positivo, mas você não tem domínio sobre ele".</i> Reitera que há pontes com física, com química, e que sempre usa desses elementos para "chegar mais rápido" e entende que funciona.</p>
---

Análise Reflexiva do Grupo Focal com Docentes  
Bloco 3 – Assunto: Como se dá a religiosidade em sala de aula e como aprimorar o processo de formação nesse horizonte

As descrições realizadas no bloco acima tratam de expor o modo como cada docente elaborou e decidiu, conscientemente, nesse contexto de interlocução do grupo focal, deixar vir à luz reflexões pessoais sobre *como se dá a religiosidade e como aprimorar esse processo de formação*, núcleo do nosso objeto de pesquisa. Proponho destacar o que mais me chamou atenção na fala de cada docente e, em seguida, aspectos comuns e incomuns das partilhas. Quando necessário, destacaremos os critérios derivados da religiosidade que se tornam marcantes no bojo das descrições e análises reflexivas.

Professora "L" trouxe à tona um aspecto muito interessante sobre sua percepção de como se dá a religiosidade e, ao mesmo tempo, como aprimorar o processo formativo: o tempo de convivência com os alunos, o que ela chamou de "tempo de intimidade". Na visão de "L", aspectos da religiosidade e do processo

formativo só são revelados e comunicados com algum refinamento quando vínculos de convivência foram estabelecidos. Relatou que um mesmo assunto (pandemia e educação), tratado no 1º Ano do EM e no 3º Ano do EM, no mesmo dia, proporcionou experiências de partilha significativamente diferentes tanto para os alunos como para ela. Na opinião dela, a questão do conhecimento mútuo foi a variável que fez a grande diferença nesse caso. Os alunos do 1º Ano eram seus pela primeira vez, enquanto os do 3º Ano já contabilizavam pelo menos três anos de convivência. Dessa narrativa, “L” desdobrou reflexões sobre “história de vida”, “nosso papel no mundo”, “por que comigo” e uma série de indagações que implicavam respostas não verificáveis, mas se desdobravam em assumir posicionamento e responsabilização. Nesse aspecto de responsabilização, ampliou para demandas que despertassem para a desigualdade social, que sempre têm implicações na vida individual e, a rigor, são as que interpelam o humano a se esforçar pela evolução. De sua partilha nesse bloco, também foi notável seu uso de conteúdo motivacional de cunho religioso, visando a tomada de consciência dos alunos sobre suas singularidades. Nesse sentido, “L” foi bem explícita em entender que os conteúdos de seu componente curricular devem se vincular com propósitos de vida a serem cultivados, isto é, a descoberta do sentido do conteúdo na própria vida do estudante – o propósito – era a oportunidade a que a professora estava sempre atenta em seu trabalho. Em seguida, fez um “resumo” de como “desenvolia” a religiosidade “nos estudantes”, a saber: tocando o coração, ou seja, pela via do afeto, gerar inquietações sobre o sentido, o propósito, as razões e finalidades; estabelecer um parâmetro de ser humano integral, vida digna que deve ser alcançada no processo formativo, garantido por um comportamento



ético, “sem ter do que se envergonhar”. Pareceu-nos interessante esse vínculo entre busca de vida digna em contraposição à vergonha. Com mediação da ética. Por fim, para encerrar sua participação no grupo focal, “L” afirmou que a religiosidade se aprimora quando as relações se aprimoram. E que isso se dá pelo tempo de convivência e ganho de confiança. Professor “E” vinculou o *como se dá* ao face-a-face das relações cotidianas, desde o bom dia, passando pelos sorrisos e olhares de acolhimento. Para ele, é a **ética**, como cuidado com o outro, que se apresenta naturalmente em sala de aula como expressão de religiosidade. Considera que, diretamente a partir dos conteúdos de seu componente curricular, a matemática, é mais difícil abranger religiosidade, mas que sua postura em sala de aula, que zela pela empatia e acolhida, fornece as bases para que ela se dê. Citou a divisão de grupos de trabalho como forma de fomentar o cuidado com os outros, relacionando à sua história de vida, quando encontrou um padre professor de matemática, que ele considera **autoridade** e seu grande estimulador nesse caminho. Do ponto de vista de “E”, aprimorar religiosidade tem a ver com maiores cuidados com os outros. Professora “N” narrou quase literalmente uma fórmula que usa para iniciar suas aulas, como se fosse um rito, um mantra motivacional. Considera essa prática uma forma de chamamento ao trabalho coletivo, professora e alunos, rompendo certa ideia individualista da construção de conhecimentos como uma atividade isolada, mental e abstrata. Outra fórmula muito usada pela professora é desejar “feliz pascoa” como desejo de coisas boas aos alunos, seja no começo, no meio ou no fim das aulas. Um código que os alunos costumam reproduzir com o tempo de convivência. O conteúdo de biologia é percebido por “N” como indutor de percepção dos muitos vínculos com a vida total e a vida da natureza num sentido

de compreensão do lugar no mundo (que não é o próprio “quarto”). Citou o conteúdo de “origem da vida” que, do ponto de vista de aprendizado, recebeu suas melhores aulas de um sacerdote católico, e o apresentava como **autoridade** para os alunos. Um dos irmãos do colégio e santa Dulce dos Pobres, a quem a professora conheceu em vida, são outras referências costumeiramente lembradas. Nessa perspectiva, expressou que caminhar com a religiosidade é algo como assumir responsabilidade sobre o planeta. Nessa esteira, compreende que dar “sentido maior” aos conteúdos é a melhor forma de gerar pertencimento ao mundo. Outro aspecto que “N” reconhece fazer diferença, tem a ver com o face-a-face (**espiritualidade**) da empatia e abordagem pessoal e interessada sobre o aluno, como perguntar a razão de certas tristezas, agitações e cansaços. “N” finalizou sua partilha neste bloco falando que, num horizonte de aprimoramento formativo, é importante a manutenção das diferentes visões como forma de acesso mais qualificado ao conhecimento e na geração de reflexões, bem como pactuar e repactuar sempre uma relação autêntica com os alunos, pois, apesar de ser algo mais trabalhoso, também costuma favorecer ótimos retornos. Professor “H” fez eco aos colegas que falaram que a religiosidade se dá através de exemplos. Seja recuperando a memória (**tradição**) de avós, ancestrais, seja recorrendo à sabedoria de mestres formadores e lideranças religiosas (**autoridade**), seja por espelhar comportamentos de ativismo ou compromisso com pautas globais (**ética**) que expressam vínculos religiosos (**espiritualidade**). Como se vê, o “H” consegue conectar os critérios derivados da religiosidade com muita facilidade. Em seguida, afirmou que o aprimoramento da religiosidade significa o aprimoramento das relações (consigo, com o outro, com a natureza, com o

transcendente). Para “H” a religiosidade se dá em sala de aula muito através da didática, do uso da linguagem simbólica, até com matérias mais teoricamente distantes de seu cotidiano docente, como a matemática (incógnita, sinal, valor). Dessa maneira, “resolver uma lista de exercícios” seria exercitar a religiosidade (empatia, compaixão, solidariedade). O simbólico, na didática de “H”, aponta realmente para o mistério, uma incógnita que não se domina, nem tem valor. Estas foram, finalmente, as partilhas, descrições e análises reflexivas que repercutem e dão contornos aos conteúdos do primeiro grupo focal com docentes. Em seguida, passemos a refinar um pouco a compreensão da religiosidade e formação na prática docente da escola contemporânea por área do conhecimento.

### **4.3. Religiosidade nas áreas de Conhecimento**

Parece-nos pertinente que comecemos esta seção expondo nuances da percepção dos professores sobre nosso objeto de estudo, a religiosidade. Fizemos a mesma pergunta antes e depois do grupo focal que, de forma minimamente sistemática, deu acesso a outro nível de compreensão desse conceito, especialmente quando os provocamos a pensar sobre sua ocorrência como mediação formadora em sala de aula.

A mesma pergunta foi feita através de questionário – e respostas por escrito – nas duas ocasiões. Abaixo, nossa opção descritiva é evidenciar semelhanças e diferenças que podem denotar ampliação, mas também mudança de percepção. Vejamos.

Pergunta: O que você entende por "religiosidade"?		
	<i>Antes do Grupo Focal e Mergulho Conceitual</i>	<i>Após Grupo Focal e Mergulho Conceitual</i>
Prof. "E", de Matemática (Católico)	Fé, acreditar em um DEUS que nos criou e nos deu a vida, ter princípios baseados nos ensinamentos de Jesus, acreditar na evolução humana do ponto de vista espiritual e perpetuar estes ensinamentos para a formação do próximo.	Todo um processo de relações entre seres humanos que envolve a fé, a ética, o respeito, a empatia, o simples fato de querer ajudar ao próximo e o cuidado com seus semelhantes, sem a necessidade de estar vinculado a alguma Religião específica. Um sorriso, um bom dia, uma boa tarde ou boa noite, ou seja, todos os desejos de cuidado e bem-estar do próximo, são expressões cotidianas e naturais da religiosidade de cada ser humano. A religiosidade está em cada ser humano, basta deixar que ela transcenda.
Análise Reflexiva	Nas coletas de dados que realizamos nesta pesquisa, o professor "E", habitualmente, não forneceu respostas escritas curtas. Nota-se nessa pergunta que ele parece ter ampliado algumas compreensões ou, pelo menos, modificou sua perspectiva de um eixo, digamos, vertical, para outro horizontal. Enquanto na primeira resposta escolheu palavras numa linguagem de sentido mais vinculado à teologia cristã, de adesão a crenças e ideias, na segunda, optou por expressá-la num sentido mais relacional, atitudinal, vinculado ao cotidiano e cuidados humanos. O professor parece ter mudado sua percepção de religiosidade, significativamente.	
Profa. "Z" de Produção de Texto / Língua Portuguesa (Umbandista)	Capacidade de transmitir amor, empatia e tolerância para com o outro.	Para mim, religiosidade é toda e qualquer manifestação de amor, tolerância, respeito e empatia pelo próximo.
Análise Reflexiva	Nas coletas de dados que realizamos nesta pesquisa, a professora "Z" não conseguiu participar do grupo focal, de maneira que não teve acesso, como os colegas, às discussões conceituais que sistematizamos. Isto coincide com as poucas alterações de nuances nas suas respostas. De forma curta e objetiva, forneceu basicamente as mesmas palavras. Chamou-nos atenção, no entanto, o uso da palavra "tolerância" para se referir à religiosidade. Algo que pode ser compreendido desde seu lugar de confissão umbandista, religião minoritária e historicamente discriminada no país. Também vale o registro de que, enquanto na primeira resposta se referiu à religiosidade como "capacidade de...", na segunda usou "manifestação de..."	
Profa. "L", de Ed. Física (Evangélica)	Religiosidade é o exercício da religião, ato de religar-se a Deus por intermédio dos cultos, preces, ações e atividades ligadas à divindades.	Para mim é o exercício do religar-se à Deus.
Análise Reflexiva	Nas coletas de dados que realizamos nesta pesquisa, a professora "L", habitualmente, forneceu respostas escritas mais objetivas (ainda que não necessariamente curtas) que os colegas. Nota-se nessa pergunta, que sua segunda resposta foi mais sucinta. Chamou-nos atenção que, enquanto na primeira resposta a professora vinculou religiosidade a ações rituais, na segunda simplificou sua ideia como uma religação diretamente a Deus, sem demandar mediações.	
Profa. "N", de Biologia (Católica)	Conexão com o Divino, com algo que não sei definir, mas sei sentir. Apresentar um direcionamento espiritual que possa nos guiar, nos	Capacidade de se conectar com o Divino sem necessariamente esgotar as explicações conceituais

	fazer crescer na interação com o mundo real, com as relações pessoais.	
Análise Reflexiva	Nas coletas de dados que realizamos nesta pesquisa, a professora “N”, habitualmente, forneceu respostas escritas mais narrativas que os colegas. Nota-se nessa pergunta, que inicialmente “N” repete as ideias de conexão com o divino e de algo que sempre supera nosso entendimento. Porém, enquanto na primeira resposta ela descreve formas como essa conexão e mistério acontecem, na segunda não se vale de ilustrações.	
Prof. “H”, de Cultura Religiosa / Ensino Religioso (Católico)	É a dinâmica do que se crê. Os rituais, as crenças, as esperanças ganham sentido enquanto são atualizadas por tal dinâmica. Religiosidade é o movimento da fé.	A dinâmica daquilo em que se crê. A atualização dos fundamentos da crença e dos valores, dos sentimentos, da reflexão. Concretização do abstrato.
Análise Reflexiva	Nas coletas de dados que realizamos nesta pesquisa, o professor “H”, habitualmente, forneceu respostas escritas mais conceitualmente precisas que os colegas. Chama-nos atenção sua clareza conceitual que, aqui, ele expressa repetindo a ideia de que religiosidade é “a dinâmica daquilo que se crê”. É “movimento”, “atualização”. “H”, porém, na segunda resposta, optou por usar a ideia de “concretização do abstrato”, que não aparecia em suas primeira partilhas.	

#### 4.3.1. Religiosidade e Matemática

Abaixo, nossas atenções se voltam para “E”, nosso professor de matemática, católico, pardo, mais de 50 anos, 27 anos de docência. O Bloco 2 exhibe as mesmas perguntas feitas a todos os professores. São perguntas diretamente relacionadas às partilhas provocadas no grupo focal, de um questionário enviado a todos os docentes imediatamente após a conclusão do grupo. A ideia era que, de fato, respondessem ainda sob a memória recente do que se falou aos colegas e, também, do que se escutou deles, numa perspectiva de que se percebessem como agentes coletivos de educação. Nossa opção descritiva é evidenciar as ênfases dadas pelos docentes, bem como aplicar, quando possível, os critérios ou eixos sapienciais de sentido que revelam melhor os contornos da religiosidade que acontece na prática docente, em sala de aula, para acessar a subjetividade do sujeito, compreender como é que ele percebe a si mesmo e como interpreta e avalia suas próprias vivências. Vejamos.

Área de Conhecimento: Matemática e suas Tecnologias Prof. "E" – Matemática – Católico Questionário 2	
Pergunta: Desde sua perspectiva enquanto docente, você considera importante a religiosidade como um eixo para a educação? Por quê?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
A religiosidade é um pilar importantíssimo no processo educativo dos nossos educandos. A educação tem que ser integral, ou seja, acadêmico + religiosidade (ética, princípios morais, empatia, fé, respeito e amor ao próximo, tradição, autoridade, solidariedade, direitos humanos etc.) = SER HUMANO COMPLETO. O ser humano é o centro do processo educativo, e para tal, a religiosidade desempenha um papel fundamental nessa formação integral do ser. A educação sem religiosidade é como um corpo sem alma, não funciona direito ou simplesmente deixa de existir.	"E" considera a religiosidade um "pilar da educação integral", um processo formativo de religiosidade ausente seria um <b>"corpo sem alma"</b> . Do ponto de vista da importância, "E" se descreve inteiramente convencido da admissão de sua mediação formadora.
Pergunta: Na sua visão, qual o propósito do trabalho formativo da escola na perspectiva da religiosidade?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Formar seres humanos solidários, éticos, que respeitem ao próximo e lutem pelo bem comum da sociedade. Formar verdadeiros seres humanos em sua essência, ou seja, pessoas que pensem e busquem soluções para os problemas cotidianos e coletivos da humanidade, que olhem pelos mais necessitados e lutem por justiça social e por melhores condições humanas de vida para todos os seus semelhantes.	"E" compreende que a religiosidade, presente no trabalho formativo, é indutora de ética e compromisso com o bem comum. Para "E" o <b>uso de palavras como "essência" e "verdade"</b> geralmente aponta para uma <b>legitimação atitudinal da religiosidade</b> . Sempre com centralidade no espírito de solidariedade humana <b>que estabeleça justiça social</b> .
Pergunta: Como a religiosidade se dá na relação de ensino-aprendizagem estabelecida nas suas aulas?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Como a religiosidade se manifesta naturalmente em relações humanas, então em sala de aula ela se apresenta em diversos e constantes momentos. No tratamento carinhoso e afetuoso entre educandos e educadores, na referência com os mestres educadores que são exemplos, no cuidado com o próximo, no respeito e admiração no processo de formação acadêmica, no processo de despertar o encantamento e a responsabilidade de cada educando com o mundo, ou seja, no caminho que traçamos, planejamos e executamos para que nosso educando obtenha uma formação integral como um verdadeiro ser humano.	"E" atesta que, em primeiro lugar, a religiosidade que acontece nas suas aulas se dá principalmente <b>através da qualidade das relações afetivas que se observam cotidianamente</b> . Também faz referência aos exemplos de mestres formadores e à responsabilidade com o mundo. Nessa esteira, "E" compreende a formação integral e a "verdade" da religiosidade em suas aulas.
Pergunta: Como a religiosidade aparece em suas práticas educativas? Você a leva em consideração em seus planos de aula? E na didática? As avaliações são afetadas (tanto na elaboração quanto na correção) pela religiosidade? De que forma?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Aparece como pilar fundamental na busca da formação do ser humano integral (acadêmico + espiritual). Sim, procuro sempre que possível considerar em meus planos de aula, apesar de algumas dificuldades com relação ao programa de Matemática e a quantidade de conteúdo (enorme). Na didática sempre deixo que a minha	"E" reafirma a religiosidade como "pilar". Em relação aos planos de aula, <b>demonstra dificuldades em estabelecer interpelações mais diretas de seus</b>

<p>religiosidade transcenda e apareça naturalmente nas relações entre educador e educando, e isso faz parte natural do meu jeito de ser. As avaliações em Matemática são afetadas principalmente no cuidado e responsabilidade que tenho pelo meu educando no seu processo de formação, tanto na elaboração e principalmente na correção. Sempre procuro ser justo, honesto e com bastante ética cuidar do meu educando no processo avaliativo.</p>	<p><b>“conteúdos” na vida dos alunos.</b> Na didática, considera natural que a religiosidade se dê através da forma própria com que estabelece relação com seus alunos. <b>Na avaliação, percebe-se comprometido do ponto de vista ético em dois momentos-chave do processo: na elaboração das provas e nas suas correções.</b></p>
<p>Pergunta: A partir do seu ponto de vista docente, como se dá uma “educação da/para espiritualidade” (Transcendente), enquanto experiência do divino/sagrado como sentido radical, na relação formativa entre professor-aluno?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>É necessário que se abram espaços para debates, reflexões, ou seja, espaços que possamos usar para discutir a vida do ser humano e a importância de cada educando nesse processo formativo de mundo, e, mais do que isso para podermos transcender e/ou extrapolar os limites reais da matéria, só assim poderemos nos aproximar do espiritual, divino e sagrado.</p>	<p>“E” considera que a realização de técnicas de <b>diálogo grupal “sobre a vida” enseja espiritualidade no processo formativo.</b> Para “E” é importante garantir espiritualidade porque só assim é possível extrapolar a matéria na busca pelo divino.</p>
<p>Pergunta: A partir do seu ponto de vista docente, como se dá uma “educação do/para o cuidado com os outros e com o planeta” (Ética), enquanto orientação para o bem-agir, na relação formativa entre professor-aluno?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>No processo de formação integral do ser humano, é fundamental estimular e desenvolver a ética de nossos educandos, ou seja, ensinando-lhes a cuidar do próximo e do planeta como um processo natural de escolha de vida para o bem coletivo. Ensinar que ninguém progride a sós, e, portanto, precisamos cuidar uns dos outros pelo bem maior que são todos seres vivos do nosso planeta. Precisamos abrir espaços para mostrar e demonstrar que precisamos uns dos outros. Esses espaços podem ser através de debates, mesas-redondas, seminários, palestras, filmes educativos, arte, cultura, pesquisas etc.</p>	<p>“E” associa a ética a cuidados com o próximo e com o planeta. Entende como escolha natural considerando o bem coletivo. <b>Chama a atenção para o “bem maior” que são “todos os seres vivos”</b> e conclama a que evoluamos coletivamente, pois não há “progresso” a sós.</p>
<p>Pergunta: A partir do seu ponto de vista docente, como se dá uma “educação que valoriza o legado de sabedoria” (Tradição), enquanto iniciação nos saberes e princípios formativos, na relação formativa entre professor-aluno?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Conhecimento, sabedoria e informações gerais, são bases firmes para o desenvolvimento do educando no processo educativo em todos os aspectos, sejam emocionais ou racionais, materiais ou espirituais. Portanto o legado de sabedoria quando bem aplicado no processo educativo e com responsabilidade, ajuda o educando a trilhar seu caminho, ou seja, a realizar sua trajetória de uma maneira mais robusta e consistente. E nesse trilhar da sua trajetória ele revelará sua singularidade. Para isso precisamos dar condições e formação continuada durante todo esse processo evolutivo nessa longa e árdua caminhada. O educando precisará de apoio, sustentação e ajuda contínua nesse processo. E cabe a nós educadores planejar essa</p>	<p>Para “E” a tradição é <b>“base firme” que habilita o desenvolvimento do processo educativo.</b> Dá a entender que se trata de conhecimento, sabedora e informações. Considera que <b>a tradição ajuda o aluno a estabelecer seu caminho de forma mais pertinente, oportunizando a descoberta de sua singularidade.</b> Lembra a</p>

caminhada, estimular todos os passos e etapas do processo, estando sempre junto de nossos educandos, orientando e cuidando dos mesmos.	<b>caminhada que o educador deve fazer lado a lado</b> , com cuidado e orientação.
Pergunta: A partir do seu ponto de vista docente, como se dá uma “educação que reverencia os mestres formadores” (Autoridade), enquanto autoridades, na relação formativa entre professor-aluno?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
A reverência aos mestres é ao mesmo tempo um respeito pelo educador bem como um exemplo a ser seguido. Fazer referência aos nossos mestres para os nossos alunos é uma maneira de demonstrar respeito e amor àquele que nos ajudou em nossa caminhada, e, como somos exemplos para nossos educandos, estamos mostrando para eles a importância do cuidar daqueles que estão aqui para nos ajudar, ou seja, retribuir o cuidado, o carinho, o respeito e o amor àqueles que dedicaram suas vidas para engrandecer as nossas vidas. E essa relação engrandece e favorece à formação integral do ser humano.	“E” associa a autoridade à oportunidade do <b>respeito e do exemplo a ser seguido</b> . Entende que engrandece o processo formativo uma relação constituída na <b>ideia de gratidão pelo acompanhamento e trilha aberta pelos que vieram antes</b> .

O bloco 3, abaixo, só foi enviado aos docentes após recebermos as respostas expressas no Bloco 2. Assim, os professores poderiam consolidar melhor aspectos levantados no grupo focal que os habilitassem a mergulhar de forma mais específica em sua área de conhecimento. Em regra, os docentes levaram cinco dias para responder o Forms 2 (correspondente ao segundo Bloco). O prazo para o Forms 3 (correspondente ao Bloco 3, abaixo) teve pelo menos mais 10 dias corridos, oportunizando maior tempo de reflexão sobre as questões colocadas. As perguntas foram mais perfiladas ao critério do “saber como” (ao lado do “saber que”, que supõe o *ser educado*) levantado por PETERS (1979, p. 118).

Área de Conhecimento: Matemática e suas Tecnologias Prof. “E” – Matemática – Católico Questionário 3	
Pergunta: Os 5 eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento: (1) Dominar Linguagens, (2) Compreender Fenômenos, (3) Enfrentar Situações-Problema, (4) Construir Argumentação e (5) Elaborar Propostas; parecem ser desdobrados daquilo que consideramos a missão de todo(a) professor(a) na relação com seus alunos e alunas: estabelecer um processo de formação voltado ao pertencimento, responsabilização e renovação do mundo. A partir dessas considerações mais gerais dos 5 eixos cognitivos, em que medida a religiosidade está presente e se expressa no seu trabalho docente?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Estudar e dominar a linguagem Matemática, ou seja, se apropriar de conhecimentos técnicos de Matemática para enfrentar e solucionar os problemas do cotidiano da nossa sociedade, é o ponto inicial do processo de formação do	“E” <b>demonstra vincular formação integral com justiça social. Parece não ser uma derivação, mas</b>



<p>educando. A Matemática é uma ferramenta (ponte) que permitirá ao educando construir argumentações e ter senso crítico científico para intervir nos problemas atuais do nosso mundo. Dessa maneira, ou seja, enfrentando e buscando soluções para os problemas coletivos da nossa sociedade, estamos engajando os jovens na luta por melhores condições de vida para toda a população (justiça social), ou seja, estamos buscando a formação integral do ser humano. Então a religiosidade, independente da religião de cada um, estará presente em todas essas etapas do processo, pois é preciso ter empatia, ou seja, cuidado com o próximo para querer aprender alguma coisa que possa ser utilizada para ajudar ao todo, e, não apenas ao individual. A religiosidade, portanto, está muito presente durante todo o meu trabalho como educador em Matemática. A Matemática, na verdade, é mais uma excelente ponte para ser percorrida entre o eu e o nós, entre o egoísmo e a coletividade (empatia por todos os seres vivos), ou seja, é um caminho que liga o acadêmico ao espiritual (religiosidade). E dessa maneira ajuda profundamente na formação INTEGRAL do ser humano.</p>	<p><b>um nexo.</b> Nesse sentido, a questão ética se revela com enorme importância e ocupa grande espaço na percepção do professor, na linha do “saber como”.</p>
<p>Pergunta: Levando em consideração os "eixos sapienciais de sentido" derivados da religiosidade, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcendência ("Espiritualidade", experiência de Deus/Sagrado como sentido radical)</li> <li>- Tradição ("Legado de Sabedoria", iniciação nos saberes e princípios formativos)</li> <li>- Ética ("Cuidado com os outros e a Terra", orientação para o bem-agir)</li> <li>- Autoridade ("aprendizado da reverência" pelos mestres formadores)</li> </ul> <p>Descreva (se possível, com exemplos) situações reais de como eles aparecem no cotidiano de sua prática docente. Em que medida a religiosidade está presente e se expressa no seu trabalho docente?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Ética: educandos que se colocam a disposição dos colegas (mesmo tirando deles o tempo para realizar suas tarefas e atividades cotidianas) para ensinar, ajudar ao próximo. Esse cuidado que aparece em todos os momentos do processo educativo em Matemática é um bom exemplo de ética (cuidar do outro) em sala de aula.</p> <p>Autoridade: em muitos momentos em sala de aula, faço reverência aos meus mestres, aos mestres da Matemática que dedicaram seu tempo para descobrir soluções para os problemas da vida cotidiana do ser humano como coletividade, desde a descoberta da roda (CÍRCULO MATEMÁTICO). Faço também reverência aos mestres de outras as áreas científicas (Física, Química e Biologia) no processo de enfrentamento dos problemas sociais, descobrindo soluções para os problemas da sociedade como um todo. Cito por exemplo os mestres (cientistas) que estão enfrentando, estudando e buscando soluções para o nosso problema atual da pandemia.</p> <p>Tradição: em todas as aulas do processo educativo em Matemática, sempre estamos construindo saberes e princípios formativos. E assim teremos mais condições científicas para fortalecer o humano (busca e encontro de soluções dos problemas da humanidade), ou seja, conhecimentos e saberes que nos permitirão atravessar a PONTE (citada anteriormente).</p> <p>Transcendência: na verdade é a união dos três pilares citados anteriormente (ética, autoridade e a tradição) que levará o aluno de um lado da ponte (o eu) ao outro lado (o</p>	<p>O professor se vale bastante da <b>metáfora da “ponte”</b> para descrever os desdobramentos dos eixos sapienciais de sentido.</p>

<p>nós). E durante essa caminhada desenvolvida em sala de aula, ao final dela, estaremos (educador e educando) buscando juntos as soluções para os problemas do cotidiano humano, ou seja, estaremos nos movimentando para experiências de sentido, se movimentando para a religiosidade, extrapolando o ciclo vital para alcançarmos o lado humano do ser. Na prática estaremos transcendendo para o espiritual.</p>	
<p>Pergunta: Professor(a), são “n” as competências da área de _____ no seu plano trimestral. Do seu ponto de vista, quais destas competências se aproximam mais daquilo que temos compreendido sobre a religiosidade na sua prática docente? Leve em consideração os eixos sapienciais de sentido que derivam da religiosidade: Espiritualidade, Tradição, Ética e Autoridade.</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Competência 4 - Construir noções de variação de grandezas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano;          Competência 3 - Construir noções de grandezas e medidas para a compreensão da realidade e a solução de problemas do cotidiano;          Competência 6 - Interpretar informações de natureza científica e social obtidas da leitura de gráficos e tabelas, realizando previsão de tendência, extrapolação, interpolação e interpretação;          Competência 2 - Utilizar o conhecimento geométrico para realizar a leitura e a representação da realidade e agir sobre ela;          Competência 5 - Modelar e resolver problemas que envolvem variáveis socioeconômicas ou técnico-científicas, usando representações algébricas;          Competência 1 - Construir significados para os números naturais, inteiros, racionais e reais;</p>	<p>As 3 primeiras competências são reveladoras das nuances mais assumidas pelo docente. A partir do aqui exposto, é possível decodificar que a percepção do professor sobre o vínculo das competências da área de Matemática e os critérios derivados da religiosidade se dão mais intensamente na <b>ajuda à leitura da realidade e na instrumentalização do estudante para elaboração de soluções frente a situações-problema.</b></p>
<p>Pergunta: Professor(a), justifique o posicionamento das competências acima, considerando que, no horizonte da religiosidade como mediação formadora, acima estão as mais relevantes e abaixo as menos relevantes. Por que optou por posicioná-las assim?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Na verdade, todas são muito importantes (relevantes) no processo global de formação do educando em Matemática. Algumas mais e outras um pouco menos, porém todas com grande importância. Algumas delas estão mais próximas do legado da sabedoria, o conhecimento de saberes, outras já de posse desses conhecimentos permitirão ao aluno começar a entender e enfrentar os problemas do cotidiano, buscando as soluções. Mas perceba que estou falando de etapas de crescimento acadêmico vinculadas ao crescimento espiritual e humano do educando à medida que vamos perpassando pelas competências. Ou seja, um processo natural de crescimento humano. Apesar de estar faltando na questão anterior a 7ª competência, quando posicionei em mais ou menos relevante, procurei colocar de maneira a demonstrar que algumas delas permitem ao educando uma aproximação mais rápida aos pilares (ética, transcendência, tradição e autoridade) e outras servem como base para tal fato, ou seja, é a união de todas essas competências (etapas do processo) que tornarão o atravessar da ponte mais seguro, dinâmico, estável e rápido. Temos também que levar em conta que educar é um processo, um caminho, então precisamos olhar, no caso da Matemática, o educando do ponto de vista de toda a sua trajetória escolar, desde o infantil até o 3º ano do ensino médio. Ou seja, todas as 7</p>	<p>“E” pondera que as competências elencadas na ordem em que colocou, consideram a etapa específica do estudante no 3º Ano do EM, mas que o processo evidencia-se destacando cada competência a seu tempo. Segundo o professor, algumas competências, no entanto, se vinculam mais diretamente aos critérios derivados da religiosidade.</p>

competências estarão presentes em sua caminhada, como um espiral do tempo.	
Pergunta: Professor(a), se fosse possível relacionar alguns dos "comandos" descritos nas competências da área de Linguagens e Códigos diretamente aos eixos sapienciais de sentido acima expostos, quais seriam as conexões mais diretas que faria?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Competência 1: Tradição Competência 2: Ética Competência 3: Transcendência Competência 4: Ética Competência 5: Tradição Competência 6: Autoridade	As conexões entre critérios derivados da religiosidade e as competências do componente curricular são reveladoras das nuances mais assumidas pelo docente. <b>Ética e Tradição se destacam.</b>
Pergunta: Professor(a), por gentileza, quais as razões e critérios assumidos para os vínculos estabelecidos acima?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Em primeiro lugar, gostaria de salientar que as minhas respostas na questão anterior não ficaram exatamente como eu queria, pois apenas uma resposta para cada comando (competência) não é suficiente, ou seja, gostaria de ter colocado mais de uma resposta para cada comando (competência). A relação entre (ética, autoridade, tradição e transcendência) com as competências se dão por meio da construção durante o processo e, portanto, estão presentes em todas as etapas do caminho, claro que em alguns momentos alguma delas irá se sobressair sobre as outras. Mas sempre será o conjunto da obra. Também respondi a questão anterior com base na competência inteira e não apenas no comando que aparece na questão, ou seja, inseri o comando ao contexto da competência. A razão e critério que escolhi foi a mesma na escolha da relevância das competências, ou seja, algumas são a base (início da ponte) e outras a ponta, a chegada ao final da ponte, a extrapolação, o espiritual, ou seja, a transcendência.	"E" pondera que apenas uma competência por cada critério não é suficiente para abranger todos os significados e "comos" possíveis. Reforça que a relação dos critérios derivados da religiosidade com as competências se dá processualmente, estando, assim, presentes em todas as etapas. Recorre ao simbolismo da "ponte" para expressar que <b>as competências têm seus níveis de importância para cada fase do processo formativo.</b>
Pergunta: Professor(a), são "n" as competências da área de Matemática e "x" habilidades no seu plano trimestral. Na sua prática docente, quais destas habilidades se aproximam mais daquilo que temos compreendido sobre a religiosidade e seus eixos sapienciais de sentido? Por gentileza, aponte pelo menos 1 habilidade para cada "critério" da religiosidade <sup>100</sup> com sua respectiva justificativa.  Por exemplo: C1 = H1 - Justificativa: Porque... C2 = H2 - Justificativa: Porque...	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
C1: Habilidades = Resolver situação-problema envolvendo conhecimentos numéricos. Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos numéricos. Justificativa: o legado de sabedoria a serviço da coletividade - TRADIÇÃO.	As conexões entre critérios derivados da religiosidade e as habilidades do componente curricular são reveladoras das nuances mais assumidas pelo docente. "E" tende a distribuir com algum

<sup>100</sup> Nesta pergunta, que se repete aos outros docentes, usou-se a expressão "competência" em lugar de "critério" no texto contido no questionário. Trata-se de um equívoco estruturante da pergunta. No entanto, percebeu-se nas respostas dos professores que a associação que fizeram foi em sintonia com o conjunto das provocações das demais perguntas, o que, a nosso ver, não comprometeu os dados coletados nas respectivas respostas.

<p>C2: Habilidades = Resolver situação-problema que envolva conhecimentos geométricos de espaço e forma.  Utilizar conhecimentos geométricos de espaço e forma na seleção de argumentos propostos como solução de problemas do cotidiano.  Justificativa: o legado de sabedoria a serviço da coletividade - TRADIÇÃO.  a reverência aos mestres formadores de pensamentos, conceitos e ideias. - AUTORIDADE.</p> <p>C3: Habilidades = Resolver situação-problema que envolva medidas de grandezas.  Avaliar proposta de intervenção na realidade utilizando conhecimentos geométricos relacionados a grandezas e medidas.  Justificativa: o legado de sabedoria a serviço da coletividade - TRADIÇÃO.  a reverência aos mestres formadores de pensamentos, conceitos e ideias. - AUTORIDADE,  cuidado com os outros e o planeta - Ética</p> <p>C4: Habilidades = Analisar informações envolvendo a variação de grandezas como recurso para a construção de argumentação.  Avaliar propostas de intervenção na realidade envolvendo variação de grandezas.  Justificativa: o legado de sabedoria a serviço da coletividade - TRADIÇÃO.  a reverência aos mestres formadores de pensamentos, conceitos e ideias. - AUTORIDADE,  cuidado com os outros e o planeta - Ética  a extrapolação do vital, a espiritualidade - TRANSCENDÊNCIA.</p> <p>C5: Habilidades = Utilizar conhecimentos algébricos/geométricos como recurso para a construção de argumentação.  Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos algébricos.  Justificativa: o legado de sabedoria a serviço da coletividade - TRADIÇÃO.  a reverência aos mestres formadores de pensamentos, conceitos e ideias. - AUTORIDADE.</p> <p>C6: Habilidades = Analisar informações expressas em gráficos ou tabelas como recurso para a construção de argumentos.  Utilizar informações expressas em gráficos ou tabelas para fazer inferências.  Justificativa: o legado de sabedoria a serviço da coletividade - TRADIÇÃO.  a reverência aos mestres formadores de pensamentos, conceitos e ideias. - AUTORIDADE,  cuidado com os outros e o planeta - Ética</p> <p>C7: Habilidades = Avaliar propostas de intervenção na realidade utilizando conhecimentos de estatística e probabilidade.  Justificativa: o legado de sabedoria a serviço da coletividade - TRADIÇÃO.</p>	<p>equilíbrio as relevâncias dos critérios derivados da religiosidade entre as habilidades que trabalha em seu componente de matemática. Note-se a observação feita no fim do texto pelo professor, em caixa alta, o que denota algum nível de destaque à ideia principal a ser repercutida na resposta.</p>
---	--

<p>a reverência aos mestres formadores de pensamentos, conceitos e ideias. - AUTORIDADE, cuidado com os outros e o planeta - Ética</p> <p>OBSERVAÇÃO: O CONJUNTO DA OBRA É QUE TORNA POSSÍVEL ALCANÇAR A RELIGIOSIDADE, O ESPIRITUAL, O DIVINO. OU SEJA, ATRAVESSAR A PONTE E FORMAR O SER INTEGRAL.</p>	
<p>Pergunta: Professor(a), na sua respeitável trajetória como professor(a) de _____, é provável que haja algum assunto/conteúdo que você considere que se vincula mais naturalmente ou recorrentemente à religiosidade como mediação formadora no contexto das suas aulas. Que assunto seria esse? Se possível, narre para nós como se dá (ou como tem acontecido) essa conexão sob sua condução em sala de aula. Se achar pertinente, conte-nos alguma situação real (sem necessariamente citar nomes) e quais as aprendizagens relacionadas que destacaria.</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Na verdade, existem (plural) alguns assuntos que facilitam a vincular de forma mais natural à religiosidade. Esses assuntos seriam: GEOMETRIA e ESTATÍSTICA. Em Geometria, estudamos figuras geométricas planas e/ou espaciais, movimentos nos planos bi e tridimensionais e isso nos remete a grandes construções, navegações, descobertas, conquistas, guerras, ou seja, a grandes problemas do cotidiano da vida do homem desde a sua origem. Quando necessitou da descoberta da roda (círculo - figura plana) para grandes deslocamentos em busca da sobrevivência (comida e espaço para viver), construções de grandes navegações para conquistas e descobertas de novos territórios (espaços bi e tridimensionais), etc. Resumindo, a geometria plana nos leva a discutir questões essenciais de relações humanas e buscar soluções para os problemas criados nesses processos. Nos faz sair da posição de conforto e buscar alternativas para solucionar problemas sociais. Nos ajuda a atravessar a ponte com mais naturalidade, e, dessa maneira a religiosidade aflora naturalmente.</p> <p>Com relação a Estatística, também ocorre de forma natural. Por exemplo: sempre levo situações cotidianas verídicas da nossa economia, artes, esportes, cultura em geral, educação, saúde, sociedade etc., para discutirmos em sala de aula. E são situações, gráficos e tabelas, que trazem à tona os problemas cotidianos em nossa sociedade, como por exemplo desigualdade social, fome etc. E aí temos que, através de conhecimentos científicos matemáticos, senso crítico, empatia com os seres vivos em geral, nos debruçarmos em busca de soluções para a coletividade. Nesse momento a religiosidade flui com naturalidade, o educando reflete em torno de situações reais que acontecem no mundo e que às vezes passa despercebido aos seus olhos. Ele precisa mergulhar nesses problemas em busca de soluções. Ele precisa e com certeza transcenderá ao espiritual.</p>	<p>A opção por citar “geometria” e “estatística” traduz mais uma vez a tendência de “E” para a percepção da matemática como um componente curricular que constitui vínculo direto da formação integral com a justiça social. Parece não ser uma derivação, mas um nexo. <b>Gráficos e tabelas existem, segundo as descrição do professor, em busca de soluções para situações-problema da coletividade.</b></p>
<p>Pergunta: No meio educacional, especialmente quando consideramos os alunos pré-universitários (3o Ano EM), é perceptível a força e influência das avaliações de larga escala (o ENEM, principalmente) como determinantes sobre todos os processos de ensino-aprendizagem anteriores, que compõem a educação básica. Nesse sentido, na sua prática docente, qual papel a religiosidade, enquanto mediação formadora, assume para a consecução de bons resultados acadêmicos?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>

<p>Muito relevante. Quando se trata de Matemática no ENEM, a religiosidade tem determinante influência sobre o aluno na consecução de bons resultados</p>	<p>Para “E”, tomando como referência a principal avaliação de larga escala do país, a religiosidade, enquanto dimensão formadora, impacta diretamente a consecução de resultados acadêmicos.</p>
<p>Pergunta: Professor(a), justifique a opção acima, considerando e descrevendo seus próprios processos de avaliação que são afetados pela religiosidade enquanto mediação formadora, desde a elaboração de provas (redações, testes, quiz, avaliações trimestrais, trabalhos em grupo etc.), passando pela aplicação, até a correção e devolutiva. Por gentileza, dê exemplo(s) e, se for o caso, narre-nos alguma situação já vivenciada.</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>É uma questão de filosofia de vida. Tenho certeza que estamos aqui na Terra para cumprirmos missões espirituais, acima de quaisquer outras questões (não menosprezando as outras, que também possuem a sua importância). Não existe corpo sem alma assim como não existe vida sem religiosidade (espiritualidade, fé, crença etc.).</p> <p>E pensando dessa maneira, a religiosidade tem importância fundamental para a conquista de bons resultados em todos os processos da vida, inclusive no ENEM. Em todos os processos acadêmicos, sempre sou guiado pela minha religiosidade (espiritualidade), para alcançar os objetivos: <b>FORMAÇÃO INTEGRAL DO EDUCANDO.</b></p> <p>Posso citar alguns exemplos de ações que executo em sala de aula corriqueiramente:</p> <p>1- Formar grupos de estudo, onde coloco sempre em cada grupo um estudante com excelente rendimento em Matemática. O objetivo é dar a esse estudante a chance de cuidar dos colegas (ética- cuidar dos outros), ajudando-os a aprender a matéria. <b>CUIDAR E AJUDAR AO PRÓXIMO.</b></p> <p>2- Já tive, inúmeras vezes, situações onde o aluno dizia que achava que eu não gostava dele porque o convidava muitas vezes para sair de sala (por conduta disciplinar indesejável). E eu mostrava, dizendo pra ele e para a turma que ao contrário do que ele pensava, eu fazia isso porque me preocupava com ele, com a conduta irregular do mesmo, prejudicando a ele e aos colegas - <b>CUIDADO E AMOR AO PRÓXIMO, AJUDANDO A TRILHAR O CAMINHO CORRETO DA VIDA PARA O SEU PRÓPRIO BEM E TAMBÉM DOS DEMAIS ENVOLVIDOS NO PROCESSO, POIS A VIDA É COLETIVA.</b></p> <p>3- Sempre mostro pra eles que a minha missão não é formar matemáticos brilhantes, mas sim formar brilhantes matemáticos, pois o <b>SER HUMANO PRECEDE QUALQUER PROFISSÃO - SEJA HUMANO!</b></p> <p>4- Sempre ensino pra eles que: <b>Pensar e SENTIR (EMOÇÕES)</b> em equilíbrio, logo existo. A linguagem Matemática só servirá para a humanidade se vier precedida da linguagem universal e primordial - <b>O AMOR</b></p> <p>Ninguém progride a sós, e essa não é uma lei de nenhum Matemático famoso (Pitágoras, Platão, Euler etc.) - <b>É UMA LEI DE DEUS!!!</b></p>	<p>O professor expôs exemplos que ele considera alinhados a processos de avaliação que rompem a perspectiva tecnicista e favorecem um “saber como” que responde ao cumprimento de uma missão espiritual. Note-se que alguns trechos escritos pelo professor são expressos em caixa alta, o que denota algum nível de destaque à ideia principal a ser repercutida na resposta.</p>
<p>Pergunta: Professor(a), antes de/após mergulharmos em aspectos mais conceituais e de acordo com o que você respondeu ao longo das fases anteriores, de 1 a 10, qual o grau de incidência que você atribui, na data de hoje, à religiosidade enquanto dimensão formadora na sua prática docente cotidiana?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>

Antes: 9 / Depois: 9	<b>“E” não revelou mudança de percepção do nível de influência da religiosidade nas suas práticas docentes.</b>
Pergunta: Professor(a), após o caminho metodológico percorrido e considerando as aprendizagens possivelmente realizadas sobre a religiosidade como mediação formadora e seus eixos sapienciais de sentido, aponte, em até 3 linhas, como você poderia aprimorar suas práticas docentes em sua matéria?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Lembrando que a Matemática, às vezes, em alguns assuntos, dificulta o processo e que também o programa do ensino médio é muito extenso e desnecessário em alguns aspectos para o momento do educando em sua formação acadêmica, poderíamos reduzir sensivelmente a grade de assuntos ensinados no ensino médio. Com isso, selecionaríamos os assuntos mais relevantes para o educando e teríamos mais oportunidades para aprimorar as práticas docentes em Matemática visando ampliar a religiosidade como mediação formadora do educando.	<b>“E” sugeriu que, na perspectiva da religiosidade e seus critérios derivados, o aprimoramento de seu trabalho será alcançado com uma mudança mais estrutural, curricular, no volume de conteúdos exigidos pelo programa de matemática. Segundo o professor, essa questão condiciona e limita o espaço para elaboração de saberes que rompem a mentalidade tecnicista.</b>

#### 4.3.2. Religiosidade e Educação Física

Abaixo, nossas atenções se voltam para “L”, nossa professora de Educação Física, evangélica, parda, mais de 36 anos, 16 anos de docência. O Bloco 2 exhibe as mesmas perguntas feitas a todos os professores. São perguntas diretamente relacionadas às partilhas provocadas no grupo focal, de um questionário enviado a todos os docentes imediatamente após a conclusão do grupo. A ideia era que, de fato, respondessem ainda sob a memória recente do que se falou aos colegas e, também, do que se escutou deles, numa perspectiva de que se percebessem como agentes coletivos de educação. Nossa opção descritiva é evidenciar as ênfases dadas pelos docentes, bem como aplicar, quando possível, os critérios ou eixos sapienciais de sentido que revelam melhor os contornos da religiosidade que acontece na prática docente, em sala de aula, para acessar a subjetividade do sujeito, compreender como é que ele percebe a si mesmo e como interpreta e avalia suas próprias vivências. Vejamos.

Área de Conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias Profa. "L" – Educação Física – Evangélica Questionário 2	
Pergunta: Desde sua perspectiva enquanto docente, você considera importante a religiosidade como um eixo para a educação? Por quê?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
A religiosidade como filosofia de vida se confunde na minha prática docente, a medida que ele se funde com meus ideais, para tanto, não há como distanciar minhas práticas docentes das minhas conduções e interações com os estudantes que os conduzam à uma reflexão que os provoque à se (re)ligarem a um sentido para sua existência e conseqüentemente à um sentido religioso pra sua vida.	"E" considera sua <b>religiosidade uma "filosofia de vida", no sentido de que costuma expressar tais ideias diretamente no exercício de sua prática docente.</b> O que, para a professora, está estabelecido na <b>indissolúvel união entre busca existencial e sentido religioso que compõem sua vida, incluindo sua profissão.</b>
Pergunta: Na sua visão, qual o propósito do trabalho formativo da escola na perspectiva da religiosidade?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Formar na perspectiva de uma formação integral: pedagógico, ético, estético, religioso e moral.	"L" entende que a formação integral, na perspectiva da religiosidade, significa abordar as dimensões que explicitou. A título de registro comparativo, as competências que organizam o currículo da instituição em que se deu a pesquisa de campo são: acadêmica, ético-estética, tecnológica e política <sup>101</sup> .
Pergunta: Como a religiosidade se dá na relação de ensino-aprendizagem estabelecida nas suas aulas?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Se dá na prática de busca de um sentido para a vida, através dos meus conteúdos. Busco provocar meus estudantes a buscarem as respostas de uns "porquês" que lhes dê sentido e respostas sobre os sentidos da vida.	A professora entende que <b>seus conteúdos são os principais gatilhos disparadores da busca de sentido para a vida dos alunos</b> , assim como de elaboração de perguntas e respostas.
Pergunta: Como a religiosidade aparece em suas práticas educativas? Você a leva em consideração em seus planos de aula? E na didática? As avaliações são afetadas (tanto na elaboração quanto na correção) pela religiosidade? De que forma?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
A religiosidade se dá através dos conteúdos. Busco sempre tratar da mesma quando chego em alguns pontos onde correlaciono com temas que vão além do preenchimento de questões, mas se encaixam com valores formativos de caráter, daí sempre trago algo que os instigue a reflexões que permeiam o campo dos sentidos da sua existência e do	"L" reforça e <b>refina sua compreensão de formação através dos conteúdos.</b> Relata que busca correlacioná-los com temas que vão além do

<sup>101</sup> Cf. Matrizes Curriculares de educação básica do Brasil Marista: área de linguagens, códigos e suas tecnologias, 2019, p. 19.



porquê estão aqui, o porquê são privilegiados, o porquê estão tendo essas oportunidades, e o quê farão com tudo isso.	preenchimento de questões avaliativas e <b>incidam sobre valores formativos do caráter. Tudo isso sempre atravessado pela busca perene de sentido existencial.</b> Note-se que a professora é recorrente na identificação do estado de “privilégio” gozado pelos estudantes desta instituição.
Pergunta: A partir do seu ponto de vista docente, como se dá uma “educação da/para a espiritualidade” (Espiritualidade), enquanto experiência do divino/sagrado como sentido radical, na relação formativa entre professor-aluno?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Acredito que se dá no exemplo de vida. Não há como instruir através de metodologias pedagógicas nesse sentido. O exemplo de vida, meu testemunho e minhas ações são o eixo que norteiam essa ação formativa.	“L” <b>considera que a espiritualidade não se dá via metodologias pedagógicas. É através do exemplo de vida, do testemunho</b> , que ela, sim, norteia suas ações formativas. <b>Note-se que usou o verbo “instruir”</b> , denotando uma dimensão específica da relação formativa, que é mais abrangente.
Pergunta: A partir do seu ponto de vista docente, como se dá uma “educação do/para o cuidado com os outros e com o planeta” (Ética), enquanto orientação para o bem-agir, na relação formativa entre professor-aluno?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Esse eixo de diálogo eu estabeleço a partir dos conteúdos. Nossa obrigação profissional nos conduz à essa construção de indivíduos éticos e responsáveis, não só com suas ações, mas com sua ética através das suas ações.	“L” cita o <b>diálogo em razão dos conteúdos para reflexão ética.</b> Além disso, cita sua <b>“obrigação profissional”</b> para a construção de indivíduos éticos e responsáveis.
Pergunta: A partir do seu ponto de vista docente, como se dá uma “educação que valoriza o legado de sabedoria” (Tradição), enquanto iniciação nos saberes e princípios formativos, na relação formativa entre professor-aluno?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Na relação de ensino/aprendizagem essa relação se estabelece, mais propriamente quando tenho estudantes que já passaram por mim ao longo de 2/3 anos. As aulas e contatos que tenho com os estudantes me auxiliam nessa condução que vai além dos momentos de sala de aula, permeiam uma relação de confiança que se estabelece com o tempo.	A professora relata que a ideia de <b>transmissão de sabedorias só se dá quando há mais tempo de convivência (2 ou 3 anos) entre professor e aluno.</b> Algo que, inclusive, se expressa para além da sala de aula e <b>é permeado pela construção de confiança mútua ao longo do tempo.</b>
Pergunta: A partir do seu ponto de vista docente, como se dá uma “educação que reverencia os mestres formadores” (Autoridade), enquanto autoridades, na relação formativa entre professor-aluno?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva

<p>Essa temática se estabelece com o tempo e na construção de respeito e empatia nas relações. É um vínculo de confiança e exemplo para que essa relação de respeito às autoridades se estabeleça.</p>	<p>“L” reitera que <b>o tempo é o fiador da construção de relações entre docente e discente que são permeadas de respeito, confiança e empatia na relação.</b> É nessa esteira que se forja a autoridade, segundo a professora.</p>
--	---

O bloco 3, abaixo, só foi enviado aos docentes após recebermos as respostas expressas no Bloco 2. Assim, os professores poderiam consolidar melhor aspectos levantados no grupo focal que os habilitassem a mergulhar de forma mais específica em sua área de conhecimento. Em regra, os docentes levaram cinco dias para responder o Questionário 2 (correspondente ao segundo Bloco). O prazo para o Questionário 3 (correspondente ao Bloco 3, abaixo) teve pelo menos mais 10 dias corridos, oportunizando maior tempo de reflexão sobre as questões colocadas. As perguntas foram mais perfiladas ao critério do “saber como” (ao lado do “saber que”, que supõe o *ser educado*) levantado por PETERS (1979, p. 118).

<p>Área de Conhecimento: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias          Profa. “L” – Educação Física – Evangélica          Questionário 3</p>	
<p>Pergunta: Os 5 eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento: (1) Dominar Linguagens, (2) Compreender Fenômenos, (3) Enfrentar Situações-Problema, (4) Construir Argumentação e (5) Elaborar Propostas; parecem ser desdobrados daquilo que consideramos a missão de todo(a) professor(a) na relação com seus alunos e alunas: estabelecer um processo de formação voltado ao pertencimento, responsabilização e renovação do mundo. A partir dessas considerações mais gerais dos 5 eixos cognitivos, em que medida a religiosidade está presente e se expressa no seu trabalho docente?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>A religiosidade se apresenta a partir de cada eixo, correlacionando os mesmos com os temas transversais dos meus conteúdos. As provocações sobre a relação e posicionamentos deles enquanto estudantes, perpassa pelo instigar a serem seres humanos integrais, se posicionando de forma crítica e humana em cada situação vivida.</p>	<p>A professora identifica a religiosidade compondo cada um dos cinco eixos cognitivos. <b>Para ela, instigar o posicionamento</b> dos estudantes tem a ver com estes eixos e com a formação integral, o que <b>seria a garantia da criticidade e do viés humanista.</b></p>
<p>Pergunta: Levando em consideração os "eixos sapienciais de sentido" derivados da religiosidade, a saber:</p>	

<p>- Transcendência ("Espiritualidade", experiência de Deus/Sagrado como sentido radical)  - Tradição ("Legado de Sabedoria", iniciação nos saberes e princípios formativos)  - Ética ("Cuidado com os outros e a Terra", orientação para o bem-agir)  - Autoridade ("aprendizado da reverência" pelos mestres formadores)</p> <p>Descreva (se possível, com exemplos) situações reais de como eles aparecem no cotidiano de sua prática docente. Em que medida a religiosidade está presente e se expressa no seu trabalho docente?</p>	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
<p>- Transcendência: Faço uma provocação a partir do conteúdo - Esporte adaptado e inclusão social. A minha abordagem inicial desse conteúdo é muito em cima das Pessoas com Necessidades Especiais. A construção de sentidos se dá na amplificação dos olhares e construção de sentidos sobre a responsabilidade que temos em absorver e nos responsabilizarmos por aquilo que recebemos e o que estamos fazendo com toda essa dádiva;</p> <p>- Tradição: No fim do ano (das turmas do 3º ano do ensino médio) temos a aula da saudade. Nesse momento formal em que rememoramos experiências e vivências que os estudantes tiveram durante a trajetória na escola, busco reafirmar aspectos dos princípios normativos que eles aprenderam e que agora, saindo da escola, tem como ""obrigação"" de colocar em prática e transmitir à outros.</p> <p>- Ética: Vários são os momentos que lidamos com essa temática, acredito até que além do conteúdo, nas situações cotidianas e mais corriqueiras, esse aprendizado é mais efetivo.</p> <p>- Autoridade: Aprender a lidar com a autoridade nas aulas de educação física é interessante. Situações de pontos de tensão nas aulas práticas são exercícios pra vida. Nem sempre a autoridade está posta em mim, como professora, mas em determinados momentos, até em colegas que assumem o papel de autoridade em trabalhos e projetos escolares, e esse exercício de reverenciar e respeitar uma autoridade, vai sendo mediado por mim e trabalhado nas relações.</p>	<p>"L" foi efetiva na ilustração de casos reais em que os critérios derivados da religiosidade aparecem em suas aulas. <b>Na espiritualidade, provoca a ampliação de olhares e sentidos através dos conteúdos de esporte adaptado e inclusão social, ativando a sensibilidade dos estudantes.</b> Na <b>tradição, cita as "aulas da saudade"</b> do 3º Ano do EM, em que procura reafirmar princípios normativos aprendidos nos anos de escola e o compromisso de todos por colocá-los em prática. <b>Na ética, enxerga em situações cotidianas e corriqueiras da escola oportunidades</b> mais efetivas de formação nessa dimensão. <b>Na autoridade, considera que "nem sempre está posta" nela, mas enseja a liderança dos jovens</b> nos trabalhos e atividades em equipe, no sentido de que se considera <b>mediadora da construção dessa relação de respeito à autoridade.</b></p>
<p>Pergunta: Professor(a), são "n" as competências da área de _____ no seu plano trimestral. Do seu ponto de vista, quais destas competências se aproximam mais daquilo que temos compreendido sobre a religiosidade na sua prática docente? Leve em consideração os eixos sapienciais de sentido que derivam da religiosidade: Transcendência, Tradição, Ética e Autoridade.</p>	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
<p>Competência 1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo;</p> <p>Competência 3 - Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária,</p>	<p>As 3 primeiras competências são reveladoras das nuances mais assumidas pelo docente. Aqui, a professora dá destaque à compreensão e <b>utilização das diferentes linguagens para decodificação da realidade e ação responsável nela.</b> Também se mostrou atenta à <b>compreensão e mediação de processos identitários</b></p>

<p>defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global;</p> <p>Competência 2 - Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza;</p> <p>Competência 4 - Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza;</p> <p>Competência 5 - Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade;</p> <p>Competência 6 - Appreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, exercendo protagonismo de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas;</p> <p>Competência 7 - Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva;</p>	<p><b>que implicam conflitos e relações de poder.</b></p>
<p>Pergunta: Professor(a), justifique o posicionamento das competências acima, considerando que, no horizonte da religiosidade como mediação formadora, acima estão as mais relevantes e abaixo as menos relevantes. Por que optou por posicioná-las assim?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>A educação física como área do conhecimento que se fundamenta na linguagem corporal, compreende que a mesma é expressa através de um corpo que se movimenta nas esferas cognitivas, motoras, afetivas, sociais, políticas e etc. As competências mais relevantes para o uso da linguagem corporal de integradora, a qual acredito, compreende um corpo que se movimenta na sequência posta acima, a fim de atender os objetivos de linguagens as quais esse corpo fala.</p>	<p>“L” relata que privilegiou as competências que evidenciam <b>dimensões da corporalidade</b> como mais relevantes de seu componente quando associada à dimensão da religiosidade.</p>
<p>Pergunta: Professor(a), se fosse possível relacionar alguns dos "comandos" descritos nas competências da área de Linguagens e Códigos diretamente aos eixos sapienciais de sentido acima expostos, quais seriam as conexões mais diretas que faria?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Competência 1: Tradição Competência 2: Ética Competência 3: Tradição Competência 4: Tradição Competência 5: Tradição</p>	<p>As conexões entre critérios derivados da religiosidade e as competências do componente curricular são reveladoras das nuances</p>

Competência 6: Ética Competência 7: Ética	mais assumidas pela docente. Notadamente, <b>ética e tradição</b> foram os critérios mais evidentes identificados pela professora.
Pergunta: Professor(a), por gentileza, quais as razões e critérios assumidos para os vínculos estabelecidos acima?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Os vínculos acima foram pensados em como meus conteúdos estariam relacionados com essas competências, o que não exclui a possibilidade de trabalhar em primeiro plano um eixo sapiencial, e em segundo, terceiro plano outros eixos.	“L” pondera que apenas uma competência por cada critério não é suficiente para abranger as relações possíveis. <b>Considera os eixos sapienciais de sentido com importância equivalente à de outras competências</b> explicitadas pelos currículos formais.
Pergunta: Professor(a), são “n” as competências da área Linguagens e “x” habilidades no seu plano trimestral. Na sua prática docente, quais destas habilidades se aproximam mais daquilo que temos compreendido sobre a religiosidade e seus eixos sapienciais de sentido? Por gentileza, aponte pelo menos 1 habilidade para cada “critério” <sup>102</sup> da religiosidade, com sua respectiva justificativa. Por exemplo: C1 = H1 - Justificativa: Porque... C2 = H2 - Justificativa: Porque...	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
H9 - Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social. Essa habilidade faz referência ao conceito global de corpo que a educação física traz, sendo compreendido como um processo integral que se movimenta nas dimensões motoras, cognitivas, afetivas, sociais, políticas e etc. Nessa perspectiva, ela atende às construções metodológicas/pedagógicas observando esse corpo como integrante de um grupo social, e como ele se manifesta, se comporta, e se molda/muda nesse espaço. Construir um sentido de mudança nesse espaço, dialoga com os ideais de busca de sentido nessa influência desse corpo no espaço que ele estiver inserido.  H10 - Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais em função das necessidades cinestésicas. Compreender o presente que é receber seu corpo como SEU, traz um olhar de compreensão nessa habilidade na busca de construir um sentido de valorizar e cuidar desse “templo” e das suas interações e responsabilidades com ele e por meio dele. Nesse sentido, cuidados com a saúde corpo e da mente se constroem no diálogo com esse corpo.  H11 - Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.	As conexões entre critérios derivados da religiosidade e as habilidades do componente curricular são reveladoras das nuances mais assumidas pelo docente. A primeira habilidade citada vai em linha com a relevância que a professora atribui ao <b>corpo e suas linguagens no processo de formação integral e a busca de sentido de cada corpo no espaço em que está inserido</b> . Na segunda habilidade citada, valoriza o diálogo com o corpo como condição de manutenção da saúde. <b>Usou uma expressão comum ao léxico religioso, isto é, o corpo enquanto “templo”</b> . A terceira habilidade destaca que <b>também o corpo se posiciona e manifesta frente as provocações de</b>

<sup>102</sup> Nesta pergunta, que se repete aos outros docentes, usou-se a expressão “competência” em lugar de “critério” no texto contido no questionário. Trata-se de um equívoco estruturante da pergunta. No entanto, percebeu-se nas respostas dos professores que a associação que fizeram foi em sintonia com o conjunto das provocações das demais perguntas, o que, a nosso ver, não comprometeu os dados coletados nas respectivas respostas.

<p>A linguagem corporal, expressa por palavras ou ações, manifestações ou posicionamentos tem sua relevância na construção dessa habilidade, buscando o sentido de construção de uma consciência de cuidados com seu corpo e por meio do seu corpo.</p>	<p><b>adaptação e/ou superação</b> no exercício da busca de sentido e da tomada de consciência na dinâmica de interação social.</p>
<p>Pergunta: Professor(a), na sua respeitável trajetória como professor(a) de _____, é provável que haja algum assunto/conteúdo que você considere que se vincula mais naturalmente ou recorrentemente à religiosidade como mediação formadora no contexto das suas aulas. Que assunto seria esse? Se possível, narre para nós como se dá (ou como tem acontecido) essa conexão sob sua condução em sala de aula. Se achar pertinente, conte-nos alguma situação real (sem necessariamente citar nomes) e quais as aprendizagens relacionadas que destacaria.</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Um dos assuntos/conteúdos que mais me dá abertura para um diálogo sobre a religiosidade é o conteúdo - Esporte Adaptado e Inclusão Social. Através da Habilidade 11, busco tratar com os estudantes sobre os porquês de termos cada corpo, cada escolha e cada consequência das suas escolhas a partir do que temos e podemos fazer. As pessoas com deficiências, histórias de atletas e personalidades (conhecidas ou não) que trazemos para o diálogo, nos motiva a uma busca de um novo olhar no espelho e nos enxergarmos como realmente somos, e a partir disso, como podemos ser mais gratos e usar o que temos e somos para sermos melhores para nós mesmos e para os outros.</p>	<p>“L” relata que <b>“Esporte Adaptado e Inclusão Social”</b> (Habilidade 11) é um tema que fornece amplas possibilidades de provocação, compreensão e posicionamento dos estudantes, na perspectiva formativa da religiosidade.</p>
<p>Pergunta: No meio educacional, especialmente quando consideramos os alunos pré-universitários (3o Ano EM), é perceptível a força e influência das avaliações de larga escala (o ENEM, principalmente) como determinantes sobre todos os processos de ensino-aprendizagem anteriores, que compõem a educação básica. Nesse sentido, na sua prática docente, qual papel a religiosidade, enquanto mediação formadora, assume para a consecução de bons resultados acadêmicos?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Relevante. Quando se trata de Educação Física no ENEM, a religiosidade tem considerável influência sobre o aluno na consecução de bons resultados</p>	<p>Para “L”, tomando como referência a principal avaliação de larga escala do país, a religiosidade, enquanto dimensão formadora, influencia a consecução de resultados acadêmicos.</p>
<p>Pergunta: Professor(a), justifique a opção acima, considerando e descrevendo seus próprios processos de avaliação que são afetados pela religiosidade enquanto mediação formadora, desde a elaboração de provas (redações, testes, quiz, avaliações trimestrais, trabalhos em grupo etc.), passando pela aplicação, até a correção e devolutiva. Por gentileza, dê exemplo(s) e, se for o caso, narre-nos alguma situação já vivenciada.</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>A educação física no Enem tem direcionado questões mais intertextuais acerca do próprio conteúdo, não trazendo a religiosidade no contexto. O tratar da religiosidade é relevante na construção de bons resultados, uma vez que são dialogados com os sujeitos, a construção de sentidos para a vida se dá no processo, e não na culminância (prova do ENEM). Nesse sentido, entendo que seja relevante o tratar da religiosidade no processo, mas sabendo que o ENEM em si não o traz como elemento norteador das questões.</p>	<p>Sob o horizonte do ENEM, a professora distingue o papel da religiosidade ao colocá-la como relevante no processo formativo, não especificamente na culminância, que é a prova em si. <b>A consecução de bons resultados seria um produto indireto de aprimoramento dos processos forjados pela</b></p>

	<b>influência sensível da religiosidade.</b>
Pergunta: Professor(a), após mergulharmos em aspectos mais conceituais e de acordo com o que você respondeu ao longo das fases anteriores, de 1 a 10, qual o grau de incidência que você atribui, na data de hoje, à religiosidade enquanto dimensão formadora na sua prática docente cotidiana?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Antes: 10 / Depois: 10	“L” não revelou mudança de percepção do nível de influência da religiosidade nas suas práticas docentes.
Pergunta: Professor(a), após o caminho metodológico percorrido e considerando as aprendizagens possivelmente realizadas sobre a religiosidade como mediação formadora e seus eixos sapienciais de sentido, aponte, em até 3 linhas, como você poderia aprimorar suas práticas docentes em sua matéria?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Bom, acredito que a Educação Física como a faço, sempre pode melhorar. Compreender que o conhecimento não é estanque já é uma forma de aprimoramento. Buscar atualizar meu currículo, meu fazer pedagógico e aproximar minha filosofia de vida com os propósitos enquanto professora são um motivador diário para que cada estudante que passe por mim tenha a possibilidade de se inquietar e mudar de alguma forma com nossas aulas, diálogos e construções.	“L” descreve o aprimoramento de seu trabalho desde o momento em que reconhece que <b>o conhecimento não é fixo</b> , que sempre é possível aprender. Cita a formação continuada e a sintonia cada vez mais fina entre sua <b>“filosofia de vida” e sua profissão como chaves</b> nessa busca.

### 4.3.3. Religiosidade e Biologia

Abaixo, nossas atenções se voltam para “N”, nossa professora de Biologia, católica, branca, mais de 50 anos, 28 anos de docência. O Bloco 2 exhibe as mesmas perguntas feitas a todos os professores. São perguntas diretamente relacionadas às partilhas provocadas no grupo focal, de um questionário enviado a todos os docentes imediatamente após a conclusão do grupo. A ideia era que, de fato, respondessem ainda sob a memória recente do que se falou aos colegas e, também, do que se escutou deles, numa perspectiva de que se percebessem como agentes coletivos de educação. Nossa opção descritiva é evidenciar as ênfases dadas pelos docentes, bem como aplicar, quando possível, os critérios ou eixos sapienciais de sentido que revelam melhor os contornos da religiosidade que acontece na prática docente, em sala de aula, para acessar a

subjetividade do sujeito, compreender como é que ele percebe a si mesmo e como interpreta e avalia suas próprias vivências. Vejamos.

Área de Conhecimento: Natureza e suas Tecnologias Prof. "N" – Biologia – Católica Questionário 2	
Pergunta: Desde sua perspectiva enquanto docente, você considera importante a religiosidade como um eixo para a educação? Por quê?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
A religiosidade corresponde a um eixo de sustentação para as experiências de vida. Trata-se de uma conexão que transcende conceitos explicáveis, que se torna viva dentro de uma percepção espiritual. A educação precisa ser sentida e ter sentido em vários contextos, entre eles a vivência da religiosidade sem dogmas pré-determinados.	"N" decodifica a importância da religiosidade com expressões fortes: <b>"eixo de sustentação para experiência"</b> , <b>"conexão que transcende"</b> , que <b>habilita a educação a "ser sentida e ter sentido"</b> . Do ponto de vista da professora, a religiosidade tem altíssima importância, portanto.
Pergunta: Na sua visão, qual o propósito do trabalho formativo da escola na perspectiva da religiosidade?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Acredito ser importante o papel da religiosidade como um dos processos de sensibilização e de reconhecimento da vida para além do biológico e do estudo sistemático das conexões neurais.	A professora valida a religiosidade como <b>via de sensibilização e de encantamento que transcende a vida biológica e operações cerebrais.</b>
Pergunta: Como a religiosidade se dá na relação de ensino-aprendizagem estabelecida nas suas aulas?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Inicialmente, acredito que para expressar a religiosidade precisamos senti-la e reconhecê-la em nossas ações, mesmo sabendo de todas as nossas falhas, dentro de um entendimento de que nossa "máquina" humana precisa a cada dia ser reavaliada, revisada. O amor a profissão e ao aluno, a verdade na expressão das aulas, a sinceridade com os problemas do cotidiano, são inspirações básicas para que a religiosidade aconteça de forma espontânea.	"N" é contundente em afirmar a ideia de que <b>é preciso ser iniciada para poder iniciar terceiros nos processos formativos</b> <sup>103</sup> . Também faz reflexão sobre <b>o próprio ser passional do professor</b> . Por fim, admite que a religiosidade se dá através da <b>espontaneidade nas relações cotidianas</b> , inspirada nessa relação passional da <b>verdade e sinceridade docente nas aulas e nos problemas cotidianos.</b>
Pergunta: Como a religiosidade aparece em suas práticas educativas? Você a leva em consideração em seus planos de aula? E na didática? As avaliações são afetadas (tanto na elaboração quanto na correção) pela religiosidade? De que forma?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva

<sup>103</sup> "Elas são adquiridas [as coisas valiosas] através do contato com aqueles que já as adquiriram e que têm paciência, zelo e competência suficiente para iniciar outros" (PETERS, 1979, p. 130).



<p>A sensibilidade com o outro, a troca de informações, especialmente com os olhares, a leitura do ser humano "aluno" e suas complexidades vão moldando as minhas percepções e as minhas atitudes no intuito de procurar a todo o instante uma relação mais saudável e mais respeitosa com a dinâmica da sala de aula.</p>	<p>"N" coloca em destaque a <b>sensibilidade como sua principal estratégia de prática docente. Com a sensibilidade ativada, ela consegue afinar olhares, escutas, percepções sobre o aluno e a turma, de maneira a modular e adequar suas intervenções ao que aquele aluno ou aquela turma demanda.</b></p>
<p>Pergunta: A partir do seu ponto de vista docente, como se dá uma "educação da/para a espiritualidade" (Espiritualidade), enquanto experiência do divino/sagrado como sentido radical, na relação formativa entre professor-aluno?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>A partir das possibilidades de ter vivências que poderão ser traduzidas em emoções, em sentimentos, em exemplos para a vida que nos modifica, nos leva a caminhos de crescimento.</p>	<p>"N" assume que espiritualidade tem a ver com <b>vivências traduzidas em afetos, testemunhos e inspiração ao crescimento.</b></p>
<p>Pergunta: A partir do seu ponto de vista docente, como se dá uma "educação do/para o cuidado com os outros e com o planeta" (Ética), enquanto orientação para o bem-agir, na relação formativa entre professor-aluno?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Com certeza, através do exemplo, vivendo a possibilidade de revisitarmos as nossas atitudes e de estarmos dispostos a apresentar o nosso melhor, acreditando na sua própria evolução para que sirva de trilha para que o estudante vislumbre nos nossos olhos a verdade do ser e de ser alguém capaz de fazer o bem.</p>	<p>A professora entende que <b>dar exemplo é pano de fundo da formação para o cuidado com os outros e com o planeta.</b> Considera importante estar aberta a repensar atitudes e a <b>disposição de sempre apresentar o melhor</b>, como exercício de tornar-se melhor dia após dia.</p>
<p>Pergunta: A partir do seu ponto de vista docente, como se dá uma "educação que valoriza o legado de sabedoria" (Tradição), enquanto iniciação nos saberes e princípios formativos, na relação formativa entre professor-aluno?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Bom, questão que tem inúmeras possibilidades, uma vez que a tradução de Tradição pode ser interpretada e vivenciada de formas diferentes. Quando a Tradição não é uma forma de reduzir a vivência da religiosidade a simples gestos, acredito que tenha seu valor. A sabedoria está na possibilidade de compreender o sentido e o contexto da Tradição para que ela não se torne apenas repetições que não têm uma manifestação viva do objetivo maior, o despertar de uma vida em ligação com o bem.</p>	<p>"N" faz ressalvas à Tradição enquanto experiência de <b>não redução da religiosidade a gestuais e repetições, sem que expressem a relação com algo maior e além.</b></p>
<p>Pergunta: A partir do seu ponto de vista docente, como se dá uma "educação que reverencia os mestres formadores" (Autoridade), enquanto autoridades, na relação formativa entre professor-aluno?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Considerando autoridades não vejo restrições, autoridades nesse contexto pode ser uma liderança que explore a vivência do amor. A autoridade pode ser uma liderança cativante, empolgante que permite a descoberta de sensações que provoquem a descoberta do seu melhor.</p>	<p>A professora entende <b>autoridade como liderança</b> capaz de suscitar a vivência do amor. <b>Que ative a percepção de descoberta do melhor das pessoas.</b></p>

O bloco 3, abaixo, só foi enviado aos docentes após recebermos as respostas expressas no Bloco 2. Assim, os professores poderiam consolidar melhor aspectos levantados no grupo focal que os habilitassem a mergulhar de forma mais específica em sua área de conhecimento. Em regra, os docentes levaram cinco dias para responder o Questionário 2 (correspondente ao segundo Bloco). O prazo para o Questionário 3 (correspondente ao Bloco 3, abaixo) teve pelo menos mais 10 dias corridos, oportunizando maior tempo de reflexão sobre as questões colocadas. As perguntas foram mais perfiladas ao critério do “saber como” (ao lado do “saber que”, que supõe o *ser educado*) levantado por PETERS (1979, p. 118).

Área de Conhecimento: Natureza e suas Tecnologias Profa. “N” – Biologia – Católica Questionário 3	
Pergunta: Os 5 eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento: (1) Dominar Linguagens, (2) Compreender Fenômenos, (3) Enfrentar Situações-Problema, (4) Construir Argumentação e (5) Elaborar Propostas; parecem ser desdobrados daquilo que consideramos a missão de todo(a) professor(a) na relação com seus alunos e alunas: estabelecer um processo de formação voltado ao pertencimento, responsabilização e renovação do mundo. A partir dessas considerações mais gerais dos 5 eixos cognitivos, em que medida a religiosidade está presente e se expressa no seu trabalho docente?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Em todos os eixos e em grande parte das abordagens, seguindo o princípio da expressão de sensações e vivências no Domínio da Linguagem, bem como na organização das ideias que manifestam a compreensão e o enfrentamento de desafios a partir da relativa segurança em propor argumentos. Nesses processos, a religiosidade se molda e ao mesmo tempo forma um alicerce que se traduz em uma maior leveza para o caminho a ser trilhado.	“N” entende que a religiosidade perpassa todos os eixos cognitivos. Desde a expressão de sensações e percepções até à organização das ideias para o enfrentamento de situações-problema. Ao mesmo tempo <b>é alicerce e molda o processo formativo, oferecendo leveza e sentido ao caminhar.</b>
Pergunta: Levando em consideração os "eixos sapienciais de sentido" derivados da religiosidade, a saber: - Transcendência ("Espiritualidade", experiência de Deus/Sagrado como sentido radical) - Tradição ("Legado de Sabedoria", iniciação nos saberes e princípios formativos) - Ética ("Cuidado com os outros e a Terra", orientação para o bem-agir) - Autoridade ("aprendizado da reverência" pelos mestres formadores) Descreva (se possível, com exemplos) situações reais de como eles aparecem no cotidiano de sua prática docente. Em que medida a religiosidade está presente e se expressa no seu trabalho docente?	

Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
<p>Eu costumo dizer cotidianamente que a Educação e a Biologia são mais que um exercício profissional, mas uma opção de vida que me eleva. A cada explicação da manifestação da vida, no âmbito molecular, celular, ecológico, existe uma energia organizada que define os princípios do Universo. Cada aluno poderá sentir essa "força organizada" da forma que achar interessante, mas o encantamento pela definição de eventos simplesmente moleculares são inegáveis. Francis Collins, o pesquisador que decifrou o código genético humano, completamente ateu, no caminho da sua pesquisa sobre o DNA, ficou em estado de "choque" quando observou a perfeição da maquinaria da vida, a partir dos seus estudos em Genética Molecular, escreveu o livro, A Linguagem de Deus. Essa é uma das grandes referências da minha vida, além da tentativa de explicar o amor. Acredito que nesse momento, entre vários conteúdos da Biologia, vivo e reflito sobre a Transcendência. Obs: Escreveria aqui por horas...</p> <p>A Tradição e a Ética precisam caminhar juntas para que não se entenda tradição apenas como "formação e transmissão de saberes". Todos os dois processos são marcados essencialmente pelo encantamento pela vida e pelo respeito a todas as suas formas. Cada conteúdo, cada trabalho, cada projeto, cada atividade precisa ter um direcionamento que faça o aluno refletir sobre a sua importância na construção do mundo social, da sua responsabilidade como cidadão pertencente a um ecossistema. É necessário, responsabilizá-lo e instrumentá-lo para que suas atividades pedagógicas tenham um reflexo no meio biótico.</p> <p>A autoridade se faz pelo exemplo, pela reflexão do que cada um precisa realizar. É o despertar diário das ações que cada um faz. Um exemplo clássico, simbólico, eu não peço para o aluno limpar a sua sala ou a sua carteira, eu faço a limpeza e explico a sensação maravilhosa de estar com eles num lugar limpo. Em algumas turmas, o efeito é imediato, não encontrarei mais a sala suja. Em outras, demora um pouco mais e o aprofundamento no tema vai seguindo, até a conquista. Uma vez, cheguei na sala e encontrei as carteiras cheias de desenhos lindos, mas com riscos e tintas muito fortes. Saí da turma sem falar nada, comprei vários blocos de desenho, tintas, lápis de cor, lápis cera, panos de limpeza, álcool e detergente. Na aula seguinte, expliquei a emoção que os desenhos provocaram em mim, falei sobre arte e sobre o talento de cada uma deles, expliquei também que no final do dia o funcionário era cobrado para manter as carteiras limpas, o quanto isso era trabalhoso e sobretudo, que a arte deles poderia ser divulgada de uma forma melhor se eles trabalhassem com o material que eu entreguei para eles e que poderíamos fazer uma exposição. O resultado foi muito choro, muita emoção e um agradecimento que não tenho como descrever. Além disso, não pedi para que limpassem as carteiras, que eu mesma o faria, mas cada um entendeu a mensagem e não tive mais trabalho. Isso é o sentido de autoridade para mim. Autoridade é conquista, é corresponsabilidade.</p>	<p>"N" descreveu com riqueza narrativa as derivações de religiosidade que se dão no cotidiano de sua aula. <b>Traduziu espiritualidade a partir da ideia central de "maravilhamento" com a "força organizada" da vida e dos princípios do universo.</b> Nessa experiência de encantamento, "N" entende que reside o fomento da espiritualidade em suas aulas. A professora vincula <b>Tradição ao respeito pela vida, na confirmação do encantamento através do tempo.</b> Sobre ética, fez uma referência direta à ideia de que os conteúdos que dá devem interpelar e fazer os alunos se situarem na vida, na sociedade, no ecossistema, de forma a entender pelo que respondem, isto é, que papel devem assumir nesses vínculos indissociáveis que cada pessoa assume ao viver. Por fim, "N" <b>citou ocasiões de conquista e corresponsabilidade que marcam sua compreensão de autoridade sobre os alunos. Não é só questão de ser exemplo, mas de dar exemplo também, com direcionamento específico e intencionalidade objetiva a determinados grupos ou pessoas.</b></p>
<p>Pergunta: Professor(a), são "n" as competências da área de _____ no seu plano trimestral. Do seu ponto de vista, quais destas competências se aproximam mais daquilo que temos compreendido sobre a religiosidade na sua prática docente?</p>	

Leve em consideração os eixos sapienciais de sentido que derivam da religiosidade: Transcendência, Tradição, Ética e Autoridade.	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
<p>Competência 4 - Compreender interações entre organismos e ambiente, em particular aquelas relacionadas à saúde humana, relacionando conhecimentos científicos, aspectos culturais e características individuais;</p> <p>Competência 3 - Associar intervenções que resultam em degradação ou conservação ambiental a processos produtivos e sociais e a instrumentos ou ações científico-tecnológicos;</p> <p>Competência 1 - Compreender as ciências naturais e as tecnologias a elas associadas como construções humanas, percebendo seus papéis nos processos de produção e no desenvolvimento econômico e social da humanidade;</p> <p>Competência 8 – Apropriar-se de conhecimentos da biologia para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico-tecnológicas;</p> <p>Competência 7 – Apropriar-se de conhecimentos da química para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico-tecnológicas;</p> <p>Competência 6 - Apropriar-se de conhecimentos da física para, em situações problema, interpretar, avaliar ou planejar intervenções científico-tecnológicas;</p> <p>Competência 2 - Identificar a presença e aplicar as tecnologias associadas às ciências naturais em diferentes contextos;</p> <p>Competência 5 - Entender métodos e procedimentos próprios das ciências naturais e aplicá-los em diferentes contextos.</p>	<p>As 3 primeiras competências são reveladoras das nuances mais assumidas pelo docente. Aqui, “N” <b>coloca em destaque a competência que enfoca interações entre organismos e ambiente</b>, com registro de incidência sobre a saúde humana. Em seguida, <b>sublinha a associação que se deve fazer entre intervenções humanas e resultados de degradação ou conservação ambiental</b>. Por fim, <b>dá ênfase às ciências naturais enquanto ciência humana, relacionada a processos intencionais de produção e desenvolvimento econômico-social da humanidade</b>.</p>
Pergunta: Professor(a), justifique o posicionamento das competências acima, considerando que, no horizonte da religiosidade como mediação formadora, acima estão as mais relevantes e abaixo as menos relevantes. Por que optou por posicioná-las assim?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
<p>As competências 4 e 3 tratam do reconhecimento do ser humano como parte integrante e tão importante quanto qualquer outra forma de vida, buscando interagir com o planeta através de ações que amenizem os impactos da presença humana no único mundo que conhecemos que permite que as formas de vida se manifestem.</p> <p>As competências 1, 8, 7 e 6 tratam do conhecimento específico que deveremos possuir para garantir um melhor desenvolvimento de tecnologias que tragam benefícios sociais e econômicos para as nações. Elas seguem após as competências 4 e 3, pois precisamos internalizar o significado de respeito a todas as formas de vida.</p> <p>A competência 5 poderá permear entre as competências 1, 8, 7 e 6, desde que saibamos os nossos limites dentro da Bioética.</p>	<p>A professora <b>optou por destacar a relevância de competências que garantam ou assegurem a manutenção da vida mais diretamente</b>. Em seguida, considera as competências que ensejam o conhecimento sobre como suscitar tecnologias e benefícios que ajudem a viver melhor. No fim, cita <b>preocupação com o respeito aos limites da ética quando pensados dentro da biologia</b>.</p>
Pergunta: Professor(a), se fosse possível relacionar alguns dos "comandos" descritos nas competências da área de Ciências da Natureza diretamente aos eixos sapienciais de sentido acima expostos, quais seriam as conexões mais diretas que faria?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
<p>Competência 1: Ética</p> <p>Competência 2: Ética</p> <p>Competência 3: Transcendência</p> <p>Competência 4: Transcendência</p> <p>Competência 5: Tradição</p> <p>Competência 6: Tradição</p>	<p>As conexões entre critérios derivados da religiosidade e as competências do componente curricular são reveladoras das nuances mais assumidas pelo</p>

	docente. Ao notarmos as competências 3 e 4 acima das outras, parece haver uma <b>inclinação ao encantamento da vida como expressão rica e diversa do Transcendente.</b>
Pergunta: Professor(a), por gentileza, quais as razões e critérios assumidos para os vínculos estabelecidos acima?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
<p>Compreender as interações entre organismos e ambiente e associar as intervenções de forma satisfatória, deverá exigir uma condição de humildade humana, daí entender o nosso papel diante do mundo vivo, espiritual leva a uma transcendência.</p> <p>Entender métodos e apropriar-se de conhecimentos faz parte de uma concepção mais técnica, não que esteja isolada da sensibilidade.</p> <p>Por fim, compreender as Ciências e aplicar as tecnologias apenas como recursos, pode ser traduzido apenas numa necessidade de obter resultados sem uma responsabilidade com os efeitos sociais e bioéticos.</p>	<p>“N” colocou em relevo as interações entre os organismos. <b>As relações parecem ter importância central para a professora.</b> Em seguida, considerou as formas de intervenção que podem operar nesse cenário. Por fim, colocou tais intervenções em perspectiva, de forma que não objetivem apenas ou sobretudo resultados técnicos, sem levar em conta seus impactos nocivos a curto, médio e longo prazo.</p>
Pergunta: Professor(a), são “n” as competências da área de Ciências da Natureza e “x” habilidades no seu plano trimestral. Na sua prática docente, quais destas habilidades se aproximam mais daquilo que temos compreendido sobre a religiosidade e seus eixos sapienciais de sentido? Por gentileza, aponte pelo menos 1 habilidade para cada competência “critério” <sup>104</sup> da religiosidade, com sua respectiva justificativa. Por exemplo: C1 = H1 - Justificativa: Porque... C2 = H2 - Justificativa: Porque...	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
<p>C1 = H2 e H3 Porque especialmente hoje, no Brasil, o senso comum está sendo deturpado por parte da população e a ciência está perdendo espaço político, o que representa um grande risco. Mesmo em outros tempos, é necessário reforçar e valorizar as culturas, suas interpretações, juntamente com as descobertas científicas.</p> <p>C2 = H7 Porque as tecnologias devem servir para os ajustes da qualidade de vida.</p> <p>C3 = H8 e H11 Porque temos obrigação em explorar menos e reciclar mais os recursos naturais, bem como avaliar os aspectos éticos da biotecnologia.</p> <p>C4 = H13 Porque é a habilidade que mais revela um compromisso de entendimento com as relações entre os seres vivos e o meio abiótico.</p> <p>C5 = H17, H18 e H19 Porque correspondem essencialmente ao estudo das ciências naturais para a solução de problemas com maior aproveitamento biológico e social.</p>	<p>Ao que parece, aqui a professora “N” foi induzida ao erro pelo equívoco na elaboração da questão (explicitada em nota). Ela associou as competências da área de natureza e suas tecnologias às habilidades próprias da mesma área, justificando as associações. Nesse caso, a solicitação era de justificativa relacionada ao “critério” derivado da religiosidade.</p>

<sup>104</sup> Nesta pergunta, que se repete aos outros docentes, usou-se a expressão “competência” em lugar de “critério” no texto contido no questionário. Trata-se de um equívoco estruturante da pergunta. No entanto, percebeu-se nas respostas dos professores que a associação que fizeram foi em sintonia com o conjunto das provocações das demais perguntas, o que, a nosso ver, não comprometeu os dados coletados nas respectivas respostas.

<p>C6 = H22 e H23 Porque devemos pesquisar alternativas energéticas e seus efeitos para avançarmos em tecnologias sem agressões severas ao meio ambiente.</p> <p>C7 = H 25, H 26 e H27 Porque é necessário descobrir, substituir, avaliar os materiais que poderão ser utilizados diminuindo os impactos ambientais.</p> <p>C8 = H28, H30 Porque a devastação ambiental tem trazido a extinção e o risco de extinção de muitas espécies o que desencadeia fortes desequilíbrios ecológicos. Além de buscar reflexões sobre o uso de seres vivos em determinados experimentos, bem como buscar alternativas para a saúde coletiva.</p>	
<p>Pergunta: Professor(a), na sua respeitável trajetória como professor(a) de _____, é provável que haja algum assunto/conteúdo que você considere que se vincula mais naturalmente ou recorrentemente à religiosidade como mediação formadora no contexto das suas aulas. Que assunto seria esse? Se possível, narre para nós como se dá (ou como tem acontecido) essa conexão sob sua condução em sala de aula. Se achar pertinente, conte-nos alguma situação real (sem necessariamente citar nomes) e quais as aprendizagens relacionadas que destacaria.</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Origem da vida e Evolução são os conteúdos que mais trazem uma conexão direta com a religiosidade. Todas as aulas são trabalhadas com a análise de cada Hipótese e Teoria de forma científica, respeitando as concepções individuais e assegurando em cada uma delas o respeito e o amor a vida.</p> <p>Os alunos podem e devem explicitar suas impressões e suas experiências pessoais e familiares no que diz respeito, por exemplo as suas crenças sobre o surgimento da vida. Esses conteúdos, pelo próprio histórico, trazem questionamentos religiosos. Em alguns casos, alguns alunos confrontam os escritos da Bíblia com as possibilidades científicas. Nesse caso, podemos discutir as linhas onde uma ideia não exclui a outra, ou permitir que cada um traduza o [sic] seus sentimentos e concepções espirituais em suas crenças.</p> <p>Muitas vezes sou questionada sobre o que acredito. Procuo não direcionar as minhas concepções, faço uma leitura imparcial sobre cada evento e após isso, coloco as minhas impressões sobre Deus, Amor, Cristo, ressaltando que são as minhas experiências diante dos sinais da minha vida e que cada um deve buscar seus próprios direcionamentos, mas ressaltando a necessidade de conhecer os eventos religiosos e científicos ao longo dos tempos e das descobertas.</p> <p>Uma das situações marcantes, foi a presença de um padre para falar sobre a origem da vida. Uma das alunas estranhou a presença do padre e de forma rebelde me disse ""não adianta você trazer um padre aqui para me convencer de que Deus existe"". Na realidade, minha intenção não era essa, a aula seguiu e os alunos se surpreenderam com a fala do padre ""Esqueça o Gênesis da Bíblia, ali temos uma lenda, uma metáfora"" e ainda sobre Deus, ele disse que não poderia provar que Deus existe e que a aluna não poderia provar que Deus não existe. O padre então desafiou a aluna a provar que ela amava a mãe, prova real que o amor existe, prova física, biológica, a aluna disse que não teria como provar, daí ele disse que o amor não pode ser provado, mas temos a certeza de que ele existe. Nesse caso, podemos chamar esse amor de fé, de Deus. E que tudo isso é uma</p>	<p>“N” citou <b>“Origem da Vida” e “Evolução”</b> como dois assuntos que conectam os alunos diretamente ao tema da religiosidade. Relatou que apresenta diferentes teorias, de cunho mais religioso e, outras, mais científico. <b>A professora manifesta que essa é uma aula oportuna para que os alunos se coloquem, exponham suas impressões, inquietações, casos pessoais e familiares sobre crenças.</b> O apelo religioso desse conteúdo é tido como potente por “N”, e, pela forma com que conduz, tanto <b>teorias criacionistas como evolucionistas acabam tendo seu espaço de sentido na discussão.</b> A professora relata que é cobrada a se posicionar, costuma fazê-lo, mas costurando uma argumentação que valida as diferentes formas de refletir a vida. <b>Assim, segundo ela, isso favorece a compreensão de que cada pessoa deve trilhar, de fato, seu caminho.</b> “N” também narrou a experiência de levar um padre para discussão desse tema em sala. Falou sobre o estranhamento de alguns alunos, como se o sacerdote</p>

<p>experiência muito pessoal. Eu uso esse exemplo muitas vezes, inclusive para explicar o Sistema nervoso e as emoções.</p>	<p>estivesse ali para doutriná-los. Qual não foi a surpresa dos alunos com a postura generosa e instigante do padre, ao proporcionar o entendimento de que o amor opera fora da lógica factual e num terreno de experiência muito pessoal. <b>Em suma, o assunto faz com que a discussão não termine, mas eleve a forma de todos encararem suas perguntas fundamentais.</b></p>
<p>Pergunta: No meio educacional, especialmente quando consideramos os alunos pré-universitários (3o Ano EM), é perceptível a força e influência das avaliações de larga escala (o ENEM, principalmente) como determinantes sobre todos os processos de ensino-aprendizagem anteriores, que compõem a educação básica. Nesse sentido, na sua prática docente, qual papel a religiosidade, enquanto mediação formadora, assume para a consecução de bons resultados acadêmicos?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Muito relevante. Quando se trata de Ciências da Natureza no ENEM, a religiosidade tem determinante influência sobre o aluno na consecução de bons resultados</p>	<p>Para “N”, tomando como referência a principal avaliação de larga escala do país, a religiosidade, enquanto dimensão formadora, impacta diretamente a consecução de resultados acadêmicos.</p>
<p>Pergunta: Professor(a), justifique a opção acima, considerando e descrevendo seus próprios processos de avaliação que são afetados pela religiosidade enquanto mediação formadora, desde a elaboração de provas (redações, testes, quiz, avaliações trimestrais, trabalhos em grupo etc.), passando pela aplicação, até a correção e devolutiva. Por gentileza, dê exemplo(s) e, se for o caso, narre-nos alguma situação já vivenciada.</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Natureza, vida, transcendência e espiritualidade são indissociáveis de respeito. Qualquer processo de aula e de formas variadas de avaliação, qualquer evento que trate de equilíbrio da vida, envolve o conhecimento que beneficia a saúde individual e coletiva. Os objetivos de qualquer procedimento avaliativo precisam ser permeados por eventos que garantam o bem-estar. Exemplos: Projeto sobre Biotecnologia e Bioética (envolve tecnologias que manifestem o bem estar coletivo respeitando os limites da ética) Projeto Drogas na Adolescência (traz a questão da relação com as drogas enquanto saúde coletiva)</p>	<p>“N” associa o processo avaliativo à natureza e à vida. De forma que <b>não desvincula de “equilíbrio”, “saúde” e “bem-estar”</b>. Segundo a professora, <b>estas palavras precisam expressar religiosidade e determinar qualquer processo avaliativo</b>. E, nesse circuito entre equilíbrio-saúde-bem-estar que desemboca em resultados, a professora vê impacto da religiosidade.</p>
<p>Pergunta: Professor(a), após mergulharmos em aspectos mais conceituais e de acordo com o que você respondeu ao longo das fases anteriores, de 1 a 10, qual o grau de incidência que você atribui, na data de hoje, à religiosidade enquanto dimensão formadora na sua prática docente cotidiana?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Antes: 10 / Depois: 10</p>	<p>“N” não revelou mudança de percepção do nível de influência da religiosidade nas suas práticas docentes</p>

Pergunta: Professor(a), após o caminho metodológico percorrido e considerando as aprendizagens possivelmente realizadas sobre a religiosidade como mediação formadora e seus eixos sapienciais de sentido, aponte, em até 3 linhas, como você poderia aprimorar suas práticas docentes em sua matéria?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Gostaria de ter mais tempo no ensino médio para uma maior escuta dos alunos (em função do tempo, isso ainda é pouco); Mais encontros formativos com temas que tragam reflexões sobre religiosidade; Maior participação nos processos Pastorais/Pedagógicos.	“N” relata que <b>demandamos mais tempo de escuta para aprimorar suas práticas</b> formativas desde a perspectiva da religiosidade.

#### 4.3.4. Religiosidade e Língua Portuguesa

Abaixo, nossas atenções se voltam para “Z”, nossa professora de Língua Portuguesa/Produção Textual, umbandista, preta, mais de 60 anos, 25 anos de docência. O Bloco 2 exhibe as mesmas perguntas feitas a todos os professores. São perguntas diretamente relacionadas às partilhas provocadas no grupo focal, de um questionário enviado a todos os docentes imediatamente após a conclusão do grupo. A ideia era que, de fato, respondessem ainda sob a memória recente do que se falou aos colegas e, também, do que se escutou deles, numa perspectiva de que se percebessem como agentes coletivos de educação. Nossa opção descritiva é evidenciar as ênfases dadas pelos docentes, bem como aplicar, quando possível, os critérios ou eixos sapienciais de sentido que revelam melhor os contornos da religiosidade que acontece na prática docente, em sala de aula, para acessar subjetividade do sujeito, compreender como é que ele percebe a si mesmo e como interpreta e avalia suas próprias vivências. Vejamos.

Área de Conhecimento: Linguagem e Códigos e suas Tecnologias Profa. “Z” – Língua Portuguesa – Umbandista Questionário 2	
Pergunta: Desde sua perspectiva enquanto docente, você considera importante a religiosidade como um eixo para a educação? Por quê?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva



O Marista é a segunda instituição em que trabalho, que tem como princípio a religiosidade. Antes disso, nunca tive essa preocupação.	“Z” relata ser <b>uma dimensão nova para ser contemplada</b> no seu trabalho.
Pergunta: Na sua visão, qual o propósito do trabalho formativo da escola na perspectiva da religiosidade?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Acredito que é formar seres humanos mais humanos e com empatia pelo próximo.	“Z” entende que a <b>religiosidade tem incidência direta na empatia pelo próximo.</b>
Pergunta: Como a religiosidade se dá na relação de ensino-aprendizagem estabelecida nas suas aulas?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Nestes tempos de Pandemia, tenho procurado trazer para os alunos temas que dialoguem com a religiosidade como princípio do papel do homem no mundo, independente de a qual religião pertença.	A professora relata que <b>suas práticas tem sido tematizar conteúdos que interpelem os alunos nessa dimensão.</b>
Pergunta: Como a religiosidade aparece em suas práticas educativas? Você a leva em consideração em seus planos de aula? E na didática? As avaliações são afetadas (tanto na elaboração quanto na correção) pela religiosidade? De que forma?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Na medida em que procuro trazer para a sala de aula temas que dialoguem com a religiosidade, acredito que a estou levando em consideração. Quanto à última pergunta, confesso não ter atentado para isso.	“Z” demonstra estar atenta aos conteúdos que se vinculam à religiosidade, mas que ainda não estabeleceu uma relação sistematizada dessa questão com suas práticas docentes.
Pergunta: A partir do seu ponto de vista docente, como se dá uma “educação da/para a espiritualidade” (Espiritualidade), enquanto experiência do divino/sagrado como sentido radical, na relação formativa entre professor-aluno?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Não me sinto à vontade, no coletivo, de revelar a minha experiência, pois sou umbandista, me orgulho de sê-lo, mas prefiro resguardar a minha religião, visto que estamos vivendo tempos muito difíceis e a intolerância é a sua marca mais forte.	“Z” relata que <b>prefere se resguardar ao tratar de espiritualidade em sala de aula, pois, como partícipe de uma religião minoritária</b> (e levando em consideração o clima de perseguição a minorias no país), entende que isso pode ser mal interpretado e comprometer sua atividade profissional, sendo <b>vítima de intolerância.</b>
Pergunta: A partir do seu ponto de vista docente, como se dá uma “educação do/para o cuidado com os outros e com o planeta” (Ética), enquanto orientação para o bem-agir, na relação formativa entre professor-aluno?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Procuro dialogar com os alunos sobre o respeito às diferenças e a necessidade de cuidar do outro e do planeta, na mínima atitude, como evitar deixar a sala suja e em desordem só porque tem um funcionário que é pago para essa função.	A professora relata que reflete com seus alunos, <b>dialoga com eles, sobre atitudes que convergem para o cuidado e o rompimento da lógica utilitarista.</b>
Pergunta: A partir do seu ponto de vista docente, como se dá uma “educação que valoriza o legado de sabedoria” (Tradição), enquanto iniciação nos saberes e princípios formativos, na relação formativa entre professor-aluno?	

Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
No meu ponto de vista, apesar de o professor deter o legado da sabedoria, ele precisa valorizar o protagonismo do aluno. Essa troca é salutar e contribui para a relação formativa e na aprendizagem.	“Z” considera que, do ponto de vista do professor, é pertinente a postura perene (tradicional) de <b>valorizar o protagonismo do aluno, evitando um tradicionalismo estanque</b> e favorecendo a relação formativa estabelecida.
Pergunta: A partir do seu ponto de vista docente, como se dá uma “educação que reverencia os mestres formadores” (Autoridade), enquanto autoridades, na relação formativa entre professor-aluno?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Acredito que a autoridade faz parte do processo formativo em sala de aula, mas não deve ser confundida com autoritarismo, portanto ela deve ser exercida de modo hierárquico, mas sem ferir individualidades.	“Z” manifesta que, em sala de aula, <b>é comum autoridade e autoritarismo se confundirem. Preza pelas individualidades</b> em relação hierárquica.

O bloco 3, abaixo, só foi enviado aos docentes após recebermos as respostas expressas no Bloco 2. Assim, os professores poderiam consolidar melhor aspectos levantados no grupo focal que os habilitassem a mergulhar de forma mais específica em sua área de conhecimento. Em regra, os docentes levaram cinco dias para responder o Questionário 2 (correspondente ao segundo Bloco). O prazo para o Questionário 3 (correspondente ao Bloco 3, abaixo) teve pelo menos mais 10 dias corridos, oportunizando maior tempo de reflexão sobre as questões colocadas. As perguntas foram mais perfiladas ao critério do “saber como” (ao lado do “saber que”, que supõe o *ser educado*) levantado por PETERS (1979, p. 118).

Área de Conhecimento: Linguagem e Códigos e suas Tecnologias Profa. “Z” – Língua Portuguesa – Umbandista Questionário 3	
Pergunta: Os 5 eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento: (1) Dominar Linguagens, (2) Compreender Fenômenos, (3) Enfrentar Situações-Problema, (4) Construir Argumentação e (5) Elaborar Propostas; parecem ser desdobrados daquilo que consideramos a missão de todo(a) professor(a) na relação com seus alunos e alunas: estabelecer um processo de formação voltado ao pertencimento, responsabilização e renovação do mundo. A partir dessas considerações mais gerais dos 5 eixos cognitivos, em que medida a religiosidade está presente e se expressa no seu trabalho docente?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva

<p>Encontra-se em cada eixo temático, à medida que mantém relação com os temas transversais. Nesse sentido, os alunos são estimulados a se posicionarem criticamente face a sua leitura de mundo.</p>	<p>“Z” entende que, <b>em suma, trata-se de estimular os alunos a se posicionarem criticamente e elaborarem sua leitura de mundo.</b></p>
<p>Pergunta: Levando em consideração os "eixos sapienciais de sentido" derivados da religiosidade, a saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Transcendência ("Espiritualidade", experiência de Deus/Sagrado como sentido radical)</li> <li>- Tradição ("Legado de Sabedoria", iniciação nos saberes e princípios formativos)</li> <li>- Ética ("Cuidado com os outros e a Terra", orientação para o bem-agir)</li> <li>- Autoridade ("aprendizado da reverência" pelos mestres formadores)</li> </ul> <p>Descreva (se possível, com exemplos) situações reais de como eles aparecem no cotidiano de sua prática docente. Em que medida a religiosidade está presente e se expressa no seu trabalho docente?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Transcendência Em Produção Textual, é possível, diante de temáticas de caráter sociocultural, provocar situações/ questionamentos que conduzam os alunos a produzirem sentidos. Com vistas a essa construção, criei o projeto Zezé Convida, que consiste em trazer convidados da comunidade escolar, quer seja aluno, quer seja professor, ou alguém fora da comunidade para expor / debater temas polêmicos e ou atuais.</p> <p>Tradição Participo, junto aos demais professores, da ""aula da saudade"", em que são planejadas várias atividades de caráter artístico , cultural , pessoal , sócio-emocional.</p> <p>Ética O aspecto ético evidencia-se na escolha de temas para a produção escrita e nas discussões que precedem essa construção.</p> <p>Autoridade Entendo que é fundamental exercer a autoridade sem autoritarismo. Nesse sentido, procuro chamar a atenção, mediar conflitos em uma relação que prescinde respeito e tolerância<sup>105</sup>.</p>	<p>A professora relata que consegue visualizar a aplicação dos critérios derivados da religiosidade, como a espiritualidade, através do exercício de produções textuais e organização de debates sobre temas vinculantes. Cita a “aula da saudade” como grande oportunidade de transmissão da tradição. Entende que <b>a ética perpassa seu trabalho especialmente na escolha dos temas e assuntos a serem desdobrados</b>. Sobre <b>autoridade, relata a característica de mediação de conflitos</b> como importante. Destaque-se, ainda, sua especial atenção ao aspecto da tolerância entre os diferentes.</p>
<p>Pergunta: Professor(a), são “n” as competências da área de _____ no seu plano trimestral. Do seu ponto de vista, quais destas competências se aproximam mais daquilo que temos compreendido sobre a religiosidade na sua prática docente? Leve em consideração os eixos sapienciais de sentido que derivam da religiosidade: Transcendência, Tradição, Ética e Autoridade.</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Competência 1 - Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção;</p> <p>Competência 2 - Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação;</p>	<p>As 3 primeiras competências são reveladoras das nuances mais assumidas pela docente. Aqui, a professora destacou a face hermenêutica fundamental da área de linguagens para leitura de mundo. Em seguida, deu relevância à compreensão dos sistemas</p>

<sup>105</sup> A ausência da partícula negativa “não” antes do verbo *prescindir* salta à vista. De maneira que nos parece importante ler essa frase considerando um evidente lapso, no contexto das colocações anteriores.

<p>Competência 3 - Confrontar opiniões e ponto [sic] de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas;</p> <p>Competência 4 - Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;</p> <p>Competência 5 - Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento dos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar;</p>	<p>simbólicos que organizam e comunicam a significação da realidade e, por fim, cita a relação de contraponto entre as diferentes leituras proporcionadas pelas competências anteriores.</p>
<p>Pergunta: Professor(a), justifique o posicionamento das competências acima, considerando que, no horizonte da religiosidade como mediação formadora, acima estão as mais relevantes e abaixo as menos relevantes. Por que optou por posicioná-las assim?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Para produzir um bom texto dissertativo - argumentativo, faz-se necessário que se atribuam sentidos aos textos motivadores, se tenha conhecimento de mundo e as ideias sejam selecionadas a partir de um bom repertório e argumentos convincentes.</p>	<p>“Z” colocou em ordem de importância a produção de textos que revelem sentido, conhecimento, ideias/argumentos que revelem bom repertório. <b>A percepção de sentidos é uma demanda fundamental, portanto, para garantia de uma boa produção textual.</b></p>
<p>Pergunta: Professor(a), se fosse possível relacionar alguns dos "comandos" descritos nas competências da área de Linguagens e Códigos diretamente aos eixos sapienciais de sentido acima expostos, quais seriam as conexões mais diretas que faria?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Competência 1: Transcendência Competência 2: Tradição Competência 3: Ética Competência 4: Tradição Competência 5: Ética</p>	<p>As conexões entre critérios derivados da religiosidade e as competências do componente curricular são reveladoras das nuances mais assumidas pelo docente. <b>Ética e tradição</b> se revelam mais incisivas nas competências da área de Linguagens, segundo a professora.</p>
<p>Pergunta: Professor(a), por gentileza, quais as razões e critérios assumidos para os vínculos estabelecidos acima?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Levei em consideração o gênero dissertativo-argumentativo, visto que esse tem como princípio informar e convencer o interlocutor acerca do ponto de vista do locutor do texto.</p>	<p>A professora assumiu como perspectiva a tipologia textual que mais se aproxima de sua compreensão vinculante à religiosidade.</p>
<p>Pergunta: Professor(a), são “n” as competências da área de Linguagens e Códigos e “x” habilidades no seu plano trimestral. Na sua prática docente, quais destas habilidades se aproximam mais daquilo que temos compreendido sobre a religiosidade e seus eixos sapienciais de sentido? Por gentileza, aponte pelo menos 1 habilidade para cada competência “critério”<sup>106</sup> de religiosidade, com sua respectiva justificativa. Por exemplo:</p>	

<sup>106</sup> Nesta pergunta, que se repete aos outros docentes, usou-se a expressão “competência” em lugar de “critério” no texto contido no questionário. Trata-se de um equívoco estruturante da

C1 = H1 - Justificativa: Porque...	
C2 = H2 - Justificativa: Porque...	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Neste momento, não tenho como ver essas habilidades, pois estou respondendo a esse questionário no celular, visto que me encontro sem computador onde se encontram nos meus arquivos essas habilidades e competências.	A docente relata sua impossibilidade material de responder a esta pergunta.
Pergunta: Professor(a), na sua respeitável trajetória como professor(a) de _____, é provável que haja algum assunto/conteúdo que você considere que se vincula mais naturalmente ou recorrentemente à religiosidade como mediação formadora no contexto das suas aulas. Que assunto seria esse? Se possível, narre para nós como se dá (ou como tem acontecido) essa conexão sob sua condução em sala de aula. Se achar pertinente, conte-nos alguma situação real (sem necessariamente citar nomes) e quais as aprendizagens relacionadas que destacaria.	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
O tema é "Intolerância Religiosa". Para socializar, trago sempre um vídeo, geralmente um documentário, ao qual os alunos assistem, seguido da etapa de discussão para posteriormente planejarem as ideias a serem trabalhadas no texto.	O conteúdo citado pela professora é bem diretamente ligado a sua tradição religiosa: <b>"Intolerância Religiosa"</b> .
Pergunta: No meio educacional, especialmente quando consideramos os alunos pré-universitários (3o Ano EM), é perceptível a força e influência das avaliações de larga escala (o ENEM, principalmente) como determinantes sobre todos os processos de ensino-aprendizagem anteriores, que compõem a educação básica. Nesse sentido, na sua prática docente, qual papel a religiosidade, enquanto mediação formadora, assume para a consecução de bons resultados acadêmicos?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Pouco relevante. Quando se trata de Produção de Texto/Língua Portuguesa no ENEM, a religiosidade pouco influencia o aluno na consecução de bons resultados	Para "Z", tomando como referência a principal avaliação de larga escala do país, a religiosidade, enquanto dimensão formadora, tem pouca influência direta na consecução de resultados acadêmicos.
Pergunta: Professor(a), justifique a opção acima, considerando e descrevendo seus próprios processos de avaliação que são afetados pela religiosidade enquanto mediação formadora, desde a elaboração de provas (redações, testes, quiz, avaliações trimestrais, trabalhos em grupo etc.), passando pela aplicação, até a correção e devolutiva. Por gentileza, dê exemplo(s) e, se for o caso, narre-nos alguma situação já vivenciada.	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Como tenho como público alvo alunos do terceiro ano do Ensino Médio, preciso trabalhar com um maior número possível de temáticas e nem sempre é possível, dada a especificidade do Enem, trabalhar com temas que requeiram a religiosidade como aspecto a ser analisado.	"Z" compreende que trabalhar religiosidade em Produção Textual tem a ver com o aspecto conteudístico a ser produzido textualmente e analisado. Que, ante a diversidade de temas que podem ser colocados em discussão na Redação do ENEM, a religiosidade não é tão abrangente e acaba cedendo espaço a outras dimensões para o trabalho

pergunta. No entanto, percebeu-se nas respostas dos professores que a associação que fizeram foi em sintonia com o conjunto das provocações das demais perguntas, o que, a nosso ver, não comprometeu os dados coletados nas respectivas respostas.

	de produção textual ao longo do ano. Nesse sentido, os critérios derivados da religiosidade parecem não ser considerados em sua prática docente no tocante à avaliação.
Pergunta: Professor(a), após mergulharmos em aspectos mais conceituais e de acordo com o que você respondeu ao longo das fases anteriores, de 1 a 10, qual o grau de incidência que você atribui, na data de hoje, à religiosidade enquanto dimensão formadora na sua prática docente cotidiana?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Antes: 10 / Depois: 8	“E” revelou mudança de percepção do nível, para menos, de influência da religiosidade nas suas práticas docentes.
Pergunta: Professor(a), após o caminho metodológico percorrido e considerando as aprendizagens possivelmente realizadas sobre a religiosidade como mediação formadora e seus eixos sapienciais de sentido, aponte, em até 3 linhas, como você poderia aprimorar suas práticas docentes em sua matéria?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Entendo que o meu papel como professora de Produção Textual é evidenciar para os alunos que escrever não é receita de bolo. Nesse sentido, pontuo com ênfase que só se aprende a escrever escrevendo. Por isso procuro trazer para discussão e temas interessantes em que eles possam fazer várias conexões com temas diversos, contextualizando com repertórios diversificados. Acredito que, dessa forma, aprimoro minha prática docente, pois esse processo requer pesquisa e estudo.	“Z” cita a aprendizagem como exercício contínuo. Que esse processo é enriquecido a partir de temas interessantes, diversos, conectados. Assim, <b>no fomento da diversidade, relata a professora, ela entende que aprimora sua prática da religiosidade como mediação formadora.</b>

#### 4.3.5. Religiosidade e Ensino Religioso

Abaixo, nossas atenções se voltam para “H”, nosso professor de Cultura Religiosa/Ensino Religioso, católico, preto, mais de 45 anos, 20 anos de docência. O Bloco 2 exhibe as mesmas perguntas feitas a todos os professores. São perguntas diretamente relacionadas às partilhas provocadas no grupo focal, de um questionário enviado a todos os docentes imediatamente após a conclusão do grupo. A ideia era que, de fato, respondessem ainda sob a memória recente do que se falou aos colegas e, também, do que se escutou deles, numa perspectiva de que se percebessem como agentes coletivos de

educação. Nossa opção descritiva é evidenciar as ênfases dadas pelos docentes, bem como aplicar, quando possível, os critérios ou eixos sapienciais de sentido que revelam melhor os contornos da religiosidade que acontece na prática docente, em sala de aula, para acessar subjetividade do sujeito, compreender como é que ele percebe a si mesmo e como interpreta e avalia suas próprias vivências. Vejamos.

Área de Conhecimento: Humanas e suas Tecnologias Prof. "H" – Ensino Religioso – Católico Questionário 2	
Pergunta: Desde sua perspectiva enquanto docente, você considera importante a religiosidade como um eixo para a educação? Por quê?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Sim. A princípio, parto do pressuposto de que a religiosidade se configura um importante elemento de expressão de parte daquilo que entendemos como construção cultural. A religiosidade aparece, para o educando, como mais um campo de conhecimento construído. Não aparece do nada, enquanto é carregado de informações de cunho histórico, remontando costumes, tradições.	Para "H" a <b>religiosidade é constitutiva da cultura</b> , sendo assim, é mais uma área de conhecimento a ser contemplada e <b>à qual os alunos precisam ser iniciados numa perspectiva de formação integral.</b>
Pergunta: Na sua visão, qual o propósito do trabalho formativo da escola na perspectiva da religiosidade?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Educar para o reconhecimento de si e do seu lugar numa sociedade plural, desenvolver respeito à diversidade através da prática dos valores humanos e convivência na harmonia numa perspectiva comunitária.	"H" cita o <b>autoconhecimento e a necessidade de se situar</b> , como basilares no papel da religiosidade como mediação formadora. A partir daí, o <b>respeito ao diferente, a prática de valores humanos e a valorização da coletividade</b> dão inteireza ao que a religiosidade é capaz de fomentar.
Pergunta: Como a religiosidade se dá na relação de ensino-aprendizagem estabelecida nas suas aulas?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Refletindo sobre a construção e a importância das relações (sob diversos aspectos) com o Transcendente, em momentos específicos, individual e coletivamente. As celebrações comuns, os momentos de compenetrações, nas reflexões acerca da morte e do nascimento, são oportunidades, não apenas para reflexões, sobretudo para o exercício da experiência livre, espontânea e participativa <sup>107</sup> .	"H" coloca <b>as relações no centro de seu argumento</b> sobre as possibilidades de ensino-aprendizagem da religiosidade. Também destaca <b>situações limite (nascimento e morte, por</b>

<sup>107</sup> "Se estivermos pretendendo promover mudanças nas atitudes ou nas reações emocionais das pessoas, nossa primeira tarefa consistirá em tentar conseguir que elas vejam o mundo, diferentemente, na relação com elas próprias" (PETERS, p. 116).

	<b>exemplo) como assuntos incontornáveis</b> que ensinam e requerem a mediação formadora da religiosidade.
Pergunta: Como a religiosidade aparece em suas práticas educativas? Você a leva em consideração em seus planos de aula? E na didática? As avaliações são afetadas (tanto na elaboração quanto na correção) pela religiosidade? De que forma?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Sim!!! Considerando a religiosidade, também como exercício do conhecer cultural, não negligencio a oportunidade de inserir, quando não integralmente, elementos vários do fazer religioso. Sob o ponto de vista das avaliações, já não aparecem tantas facilidades, uma vez que a religiosidade propriamente dita, também pode ser evitada, pelo educando. No entanto, dependendo do caráter avaliativo, as intenções, as formas, podem e devem ser consideradas como parte da expressão do estudante.	O professor vê natural o aparecimento do saber de base religiosa em seus processos, mas revela <b>dificuldades sobre como se pode dar a avaliação desse mesmo tipo de saber.</b>
Pergunta: A partir do seu ponto de vista docente, como se dá uma “educação da/para a espiritualidade” (Espiritualidade), enquanto experiência do divino/sagrado como sentido radical, na relação formativa entre professor-aluno?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Primeiramente, evidenciando a diferença entre espiritualidade e religião. Não são apenas os crentes que possuem ou desenvolvem espiritualidade. Depois, considerando que qualquer indivíduo é capaz de identificar e desenvolver relações consigo, com o outro e com o Mistério. É o entendimento sobre o que vem a ser o Transcendente quem determina o processo da espiritualidade. Até mesmo, numa atividade que favoreça uma conexão com o mistério natural, existem elementos de espiritualidade, ainda que inconscientemente.	“H” é sensível à distinção conceitual que organiza o microcosmo categórico da religiosidade (fé/religião/religiosidade). <b>Saber as diferenças entre conceitos refina a experiência que se pode realizar.</b> Também chama atenção para o fato de que tal acesso não é exclusivo aos que são crentes, assumindo uma abordagem inclusiva. <b>Coloca a perspectiva relacional no centro de suas considerações.</b>
Pergunta: A partir do seu ponto de vista docente, como se dá uma “educação do/para o cuidado com os outros e com o planeta” (Ética), enquanto orientação para o bem-agir, na relação formativa entre professor-aluno?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Através da compreensão de que somos seres da mesma espécie (sob o ponto de vista mais científico) e, de que somos criaturas construídos pelo e para o amor (sob uma perspectiva mais religiosa). Qualquer uma das duas óticas sugerem o raciocínio coletivo. Daí, a necessidade de desenvolver-se como pessoa, integralmente, a partir do cuidado que se exerce sobre o outro. O respeito pelo ser, qualquer que seja. O respeito e a conservação do planeta enquanto organismo vivo e casa comum, são fundamentos suficientes para justificar o cuidado enquanto cultura.	O professor <b>parte do “comum” que nos vincula para argumentar a dimensão ética. Seja do ponto de vista biológico ou religioso, somos seres voltados ao coletivo. Daí a necessidade de exercício do cuidado, do respeito, da proteção da vida no planeta,</b> que são, aliás, elementos que constituem a cultura.
Pergunta: A partir do seu ponto de vista docente, como se dá uma “educação que valoriza o legado de sabedoria” (Tradição), enquanto iniciação nos saberes e princípios formativos, na relação formativa entre professor-aluno?	



Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Considerando o histórico do ser humano sobre a terra, a partir do que produziu e acumulou de conhecimentos (artísticos, místicos, filosóficos, científicos), na construção daquilo que somos hoje. Ou seja, apresentar a importância da sabedoria no legado da própria existência humana, da sua sobrevivência, das relações, da consciência de finitude e infinitude. A tradição enquanto salvaguarda da essência que favorece o conhecimento dos limites e das possibilidades humanas.	“H” afirma a <b>tradição como a compreensão do legado cultural na construção daquilo que somos e perpetuamos</b> através da história. <b>Nela está contida nossa essência, nossos limites e nossas possibilidades.</b>
Pergunta: A partir do seu ponto de vista docente, como se dá uma “educação que reverencia os mestres formadores” (Autoridade), enquanto autoridades, na relação formativa entre professor-aluno?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Na valorização da disciplina construída e significada, na ressignificação da figura do mestre, não enquanto detentor máximo do saber, mas como aquele que indica caminhos, que ensina como utilizar o conhecimento, como buscar o equilíbrio, a coerência e a sensatez nas decisões. O mestre como aquele que possui um conhecimento para além do que está registrado. Sobretudo, fundamentado nas experiências.	“H” parte da valorização da construção e significação da disciplina. Entende que a figura do mestre demanda ressignificação, pois não se trata de saber tudo, mas de ser capaz de transmitir alguns “comos”, com <b>coerência e segurança de quem não age arbitrariamente.</b> O tipo de conhecimento do mestre <b>rompe o meramente registrado e expressa enraizamento na experiência.</b>

O bloco 3, abaixo, só foi enviado aos docentes após recebermos as respostas expressas no Bloco 2. Assim, os professores poderiam consolidar melhor aspectos levantados no grupo focal que os habilitassem a mergulhar de forma mais específica em sua área de conhecimento. Em regra, os docentes levaram cinco dias para responder o Questionário 2 (correspondente ao segundo Bloco). O prazo para o Questionário 3 (correspondente ao Bloco 3, abaixo) teve pelo menos mais 10 dias corridos, oportunizando maior tempo de reflexão sobre as questões colocadas. As perguntas foram mais perfiladas ao critério do “saber como” (ao lado do “saber que”, que supõe o *ser educado*) levantado por PETERS (1979, p. 118).

Área de Conhecimento: Humanas e suas Tecnologias Prof. "H" – Ensino Religioso – Católico Questionário 3	
Pergunta: Os 5 eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento: (1) Dominar Linguagens, (2) Compreender Fenômenos, (3) Enfrentar Situações-Problema, (4) Construir Argumentação e (5) Elaborar Propostas; parecem ser desdobrados daquilo que consideramos a missão de todo(a) professor(a) na relação com seus alunos e alunas: estabelecer um processo de formação voltado ao pertencimento, responsabilização e renovação do mundo. A partir dessas considerações mais gerais dos 5 eixos cognitivos, em que medida a religiosidade está presente e se expressa no seu trabalho docente?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
O tempo todo pode-se perceber a presença da religiosidade. Sobretudo, quando o foco é a formação de um indivíduo integral. A religiosidade, muitas vezes, aparece como elemento propulsor de sentimentos gerados pela esperança, já que construir planos de vida é uma realidade inevitável para esta etapa da vida educacional dos nossos estudantes e, os anseios brotam de uma fé que, até certo ponto, nem eles mesmo entendem ou sabem que possuem. Demonstrar que neste interim de perspectivas, está inserido o sentimento expressado pela religiosidade.	"H" coloca todos os eixos cognitivos <b>sob a perspectiva da construção de um projeto de vida que precisa ter sentido e significados formativos.</b> Insere a religiosidade como dimensão que induz à formação integral.
Pergunta: Levando em consideração os "eixos sapienciais de sentido" derivados da religiosidade, a saber: - Transcendência ("Espiritualidade", experiência de Deus/Sagrado como sentido radical) - Tradição ("Legado de Sabedoria", iniciação nos saberes e princípios formativos) - Ética ("Cuidado com os outros e a Terra", orientação para o bem-agir) - Autoridade ("aprendizado da reverência" pelos mestres formadores) Descreva (se possível, com exemplos) situações reais de como eles aparecem no cotidiano de sua prática docente. Em que medida a religiosidade está presente e se expressa no seu trabalho docente?	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
1. Através do discurso e da prática da relação com o Mistério da existência, manifestado pela natureza, pelas pessoas e pelos símbolos. As orações, as interações (até mesmo, a observação e preparação de um surfista, antes de entrar no mar é interação e relação de transcendência. Fica mais fácil, sobretudo para o não crente, compreender tal realidade. A ambientação, as reflexões, o silêncio, a conversão natural, são momentos de experiências. 2. As manifestações culturais, religiosas ou não, são momentos oportunos para a reflexão sobre a importância da atualização daquilo em que se crê e daquilo que dá sentido ao que somos e consideramos relevante. Estão incluídos os elementos éticos, os costumes, as narrativas, trazidos pelas famílias, pelas instituições de maneira geral. Mesmo quando não é possível promover uma celebração, pelo menos, a reflexão reverente precisa ser acentuada. A comemoração de um aniversário, a aprovação em um exame, os nascimentos e perdas de entes. Além disso, o destaque necessário para as narrativas e ensinamentos escritos e orais das tradições que encontram identificações e ou representatividades entre os estudantes. 3. Partindo do pressuposto de que as relações estabelecidas com a natureza, e com o outro, também podem se configurar como sacralidade, os projetos que se aproximam da ideia de sustentabilidade, conservação e alteridade com a natureza, da solidariedade, senso comunitário e compaixão, acabam servindo de ambiente reflexivo para estimularmos o segundo passo que são as possíveis intervenções na vida social: a	"H", <b>ao relatar sobre a espiritualidade, destaca discursos e práticas relacionais. Pessoas e símbolos, maravilhamento com a natureza.</b> Há caminhos de contemplação, como rituais de surfistas antes de entrarem no mar, que facilitam o acesso e compreensão a alunos não religiosos. Sobre <b>Tradição, o professor retoma a ideia das manifestações culturais constituídas de tradição que ensejam atualização daquilo que somos e acreditamos.</b> Em relação à <b>ética, destaca a sacralidade que pode marcar a relação com os outros e com a natureza, ensejando cuidado com a alteridade, o senso comunitário, a solidariedade.</b> Lembra os irmãos maristas para falar de <b>autoridade como manifestação simples e</b>

<p>divulgação e participações de campanhas, a estimulação de práticas efetivas, sobretudo envolvendo a família.</p> <p>4. Um aspecto inevitavelmente referenciado é a presença dos irmãos maristas na comunidade educativa. Não é preciso tanto esforço para que o alunado perceba que, nas figuras e histórias dos irmãos, existe a ideia de uma autoridade simples e devotada. Uma autoridade construída sobre a dedicação, o estudo e a disciplina. Ouvir alguns dos irmãos falarem, sobretudo os mais experientes, é sempre um exercício de contemplação. Sem contar a própria trajetória de professores e referências de intelectuais, artistas e outros dos quais nos ocupamos de apresentar-lhes.</p>	<p><b>devota, conquistada pelo reconhecimento da dedicação, estudo e disciplina. Exemplos que se tornam impossíveis de escapar do olhar dos alunos.</b></p>
<p>Pergunta: Professor(a), são “n” as competências da área de _____ no seu plano trimestral. Do seu ponto de vista, quais destas competências se aproximam mais daquilo que temos compreendido sobre a religiosidade na sua prática docente? Leve em consideração os eixos sapienciais de sentido que derivam da religiosidade: Transcendência, Tradição, Ética e Autoridade.</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>C5 - Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos;</p> <p>C3 - Analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos, povos e sociedades com a natureza (produção, distribuição e consumo) e seus impactos econômicos e socioambientais, com vistas à proposição de alternativas que respeitem e promovam a consciência, a ética socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional, nacional e global;</p> <p>C1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica;</p> <p>C4 - Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades;</p> <p>C6 - Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;</p> <p>C2 - Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão das relações de poder que determinam as territorialidades e o papel geopolítico dos Estados-nações</p>	<p>As 3 primeiras competências são reveladoras das nuances mais assumidas pelo docente. Aqui, “H” <b>coloca em destaque o apelo à defesa dos injustiçados, empobrecidos, violentados, numa nítida urgência ética</b> de seu componente curricular. Em seguida, dá relevância <b>perspectivas mais amplas sobre grupos, povos e sociedade nas suas interações com a natureza, o sistema econômico e seus desdobramentos locais, regionais, nacionais e globais.</b> Por fim, o professor cita a competência que <b>enseja posicionamento crítico, considerando as diversidades.</b></p>
<p>Pergunta: Professor(a), justifique o posicionamento das competências acima, considerando que, no horizonte da religiosidade como mediação formadora, acima estão as mais relevantes e abaixo as menos relevantes. Por que optou por posicioná-las assim?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Porque é certo que se faz preponderante facilitar a formação da cidadã e cidadão preocupados com a justiça e o bem comum. Considerando a importância de se respeitar a natureza, através de uma postura consciente e crítica, reverberando na busca pela valorização da dignidade humana. É lógico que a participação nos processos políticos,</p>	<p>O professor parte da <b>“admiração” às avessas</b> que impacta o olhar do aluno sobre as injustiças que começam a ser mais nítidas e (in)compreensíveis a seu</p>

<p>o entendimento das concepções científicas e a distribuição das oportunidades devem favorecer o bem comum, conseqüentemente a paz entre as pessoas. Justiça social, fraternidade e valores são prioritários, sem estes, nenhum dos outros elementos terão [sic] condições de existir substancialmente.</p>	<p>olhar. Dessa perspectiva, o <b>movimento formativo de interpelação, posicionamento e responsabilidade para com o mundo se delineia e enraíza, em vista do bem comum.</b></p>
<p>Pergunta: Professor(a), se fosse possível relacionar alguns dos "comandos" descritos nas competências da área de Humanas diretamente aos eixos sapienciais de sentido acima expostos, quais seriam as conexões mais diretas que faria?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Competência 1: Ética Competência 2: Tradição Competência 3: Autoridade Competência 4: Ética Competência 5: Ética Competência 6: Ética</p>	<p>As conexões entre critérios derivados da religiosidade e as competências do componente curricular são reveladoras das nuances mais assumidas pelo docente. Aqui, <b>é nítida a predominância do critério da ética</b> nos vínculos com as competências deste componente curricular.</p>
<p>Pergunta: Professor(a), por gentileza, quais as razões e critérios assumidos para os vínculos estabelecidos acima?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>A intenção de prover a justiça sem perder de vista os valores e as convenções estabelecidas.</p>	<p>"H", neste bloco que evidencia o "saber como", é cada vez mais incisivo sobre como a religiosidade se dá no processo formativo, isto é, decodificada sobre um terreno ético.</p>
<p>Pergunta: Professor(a), são "n" as competências da área de Humanas e "x" habilidades no seu plano trimestral. Na sua prática docente, quais destas habilidades se aproximam mais daquilo que temos compreendido sobre a religiosidade e seus eixos sapienciais de sentido? Por gentileza, aponte pelo menos 1 habilidade para cada competência "critério"<sup>108</sup> da religiosidade, com sua respectiva justificativa. Por exemplo: C1 = H1 - Justificativa: Porque... C2 = H2 - Justificativa: Porque...</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>C1= H4 Porque facilita a identificação de valores, crenças e práticas, para a promoção da diversidade cultural. C2= H4 Porque busca a identificação de agentes sociais e culturais para o reconhecimento e a valorização da diversidade étnico-cultural. C3 = H4 e H6 Porque identifica e analisa os impactos socioambientais sofridos pela natureza, lugar de culto e ou presença real da manifestação do Transcendente. Enquanto promove a sustentabilidade, a tomada de consciência e a ética socioambiental.</p>	<p>As conexões entre critérios derivados da religiosidade e as habilidades do componente curricular são reveladoras das nuances mais assumidas pelo docente. Aqui "H" valida a identificação de aspectos da vida espiritual, de onde surgem as faculdades que propiciam o poder reflexivo na execução de ações de</p>

<sup>108</sup> Nesta pergunta, que se repete aos outros docentes, usou-se a expressão "competência" em lugar de "critério" no texto contido no questionário. Trata-se de um equívoco estruturante da pergunta. No entanto, percebeu-se nas respostas dos professores que a associação que fizeram foi em sintonia com o conjunto das provocações das demais perguntas, o que, a nosso ver, não comprometeu os dados coletados nas respectivas respostas.

<p>C4= H3 Porque chama a atenção para a problemática que envolve a busca pela superação das desigualdades, da opressão e da violação dos direitos humanos.</p> <p>C5= H1 H2 e H3 Porque valoriza a promoção dos Direitos e auxilia no desenvolvimento da consciência para a valorização da dignidade humana.</p> <p>C6= H1 e H5 Porque chama a atenção para o protagonismo dos povos originários, além de salientar a importância da promoção de ações concretas diante dos desafios destas comunidades, o que conseqüentemente, favorece a garantia da conservação das suas culturas, da sua autonomia e direitos de práticas religiosas e culturais gerais.</p>	<p>abstração, análises e juízos sobre o mundo dos valores. Em seguida, materializa a identificação de agentes sociais e culturais que expressam a diversidade étnico-cultural. Por fim, o <b>professor destaca os vínculos entre transcendência e impactos socioambientais resultantes da ação humana.</b></p>
<p>Pergunta: Professor(a), na sua respeitável trajetória como professor(a) de _____, é provável que haja algum assunto/conteúdo que você considere que se vincula mais naturalmente ou recorrentemente à religiosidade como mediação formadora no contexto das suas aulas. Que assunto seria esse? Se possível, narre para nós como se dá (ou como tem acontecido) essa conexão sob sua condução em sala de aula. Se achar pertinente, conte-nos alguma situação real (sem necessariamente citar nomes) e quais as aprendizagens relacionadas que destacaria.</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Diante de um universo de assuntos pertinentes, chama-me a atenção o nível de participação gerado pela apresentação da temática que envolve Religião e Bioética. Sobretudo, quando alcançamos a parte das intervenções do pensamento religioso em assuntos caros como: aborto, manipulação genética, transfusão de sangue e eutanásia. Geralmente, são apresentados os conceitos de cada modalidade, exemplos e relatos. Posteriormente, os fundamentos dos discursos favoráveis e desfavoráveis. Bem como, a manifestação legal das autoridades. Não raro, se vê que este tipo de abordagem, feita com caráter imparcial, ao colocar evidente a valorização da vida e os direitos do indivíduo como foco, acaba favorecendo debate produtivo.</p>	<p><b>Religião e Bioética</b> é o assunto que tem mobilizado mais atentamente os alunos em suas práticas, segundo “H”. Trazem <b>temas limítrofes</b> da condição humana e revelam exatamente <b>ausência de respostas “verdadeiras” e “falsas” próprias da lógica cartesiana</b>. O debate tem <b>menos intenção de produzir respostas que de gerar mais raízes de pertencimento ao mundo comum e estimular mais posicionamento dos alunos diante de si, diante do mundo e diante da vida.</b></p>
<p>Pergunta: No meio educacional, especialmente quando consideramos os alunos pré-universitários (3o Ano EM), é perceptível a força e influência das avaliações de larga escala (o ENEM, principalmente) como determinantes sobre todos os processos de ensino-aprendizagem anteriores, que compõem a educação básica. Nesse sentido, na sua prática docente, qual papel a religiosidade, enquanto mediação formadora, assume para a consecução de bons resultados acadêmicos?</p>	
<p>Resposta do(a) Professor(a)</p>	<p>Análise Reflexiva</p>
<p>Muito relevante. Quando se trata de Cultura Religiosa/Ensino Religioso no ENEM, a religiosidade tem determinante influência sobre o aluno na consecução de bons resultados</p>	<p>Para “H”, tomando como referência a principal avaliação de larga escala do país, a religiosidade, enquanto dimensão formadora, impacta diretamente a consecução de resultados acadêmicos.</p>
<p>Pergunta: Professor(a), justifique a opção acima, considerando e descrevendo seus próprios processos de avaliação que são afetados pela religiosidade enquanto mediação formadora, desde a elaboração de provas (redações, testes, quiz, avaliações trimestrais, trabalhos em grupo etc.), passando pela aplicação, até a correção e devolutiva. Por gentileza, dê exemplo(s) e, se for o caso, narre-nos alguma situação já vivenciada.</p>	

Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
<p>Muito relevante porque a Cultura Religiosa enquanto componente apresenta um repertório amplo de temáticas e desafios que são extremamente importantes para o estudante, sobretudo quando consideramos as possibilidades de associação de vários assuntos de cunho cultural, social, filosófico e afins, já que a Cultura Religiosa estabelece diálogos com as diversas disciplinas e áreas de conhecimento. É um diferencial, as pontes criadas com tantos outros conhecimentos, considerando que tantos outros componentes, muitas vezes, acabam inevitavelmente ocupando-se de relacionar-se com áreas mais afins. Um outro elemento a ser destacado é que no processo que antecede, mais proximamente, o período do Exame Nacional, é possível oferecer atividades de cunho pessoal aos estudantes. Ou seja, são estimulados e orientados momentos de meditações, relaxamentos e reflexões acerca da busca de equilíbrio emocional e combate a ansiedade, que costuma ser um agente prejudicial ao momento da execução. Muitas questões trabalhadas ao longo do ano têm como um dos objetivos, se aproximarem do formato estético e do conteúdo que outros componentes diretamente ligados ao exame apresentam. Também, busca-se dar uma perspectiva de reflexão distinta sobre as avaliações, como a possibilidade de pensar para além da lógica das questões. Um outro fator a ser refletido é relacionado aos estudantes que possuem algum tipo de relação com tradições religiosas e, também, aqueles que têm sensibilidade mística, oracional ou, simplesmente creem. Estes, muitas vezes, buscam referências nos discursos da área para se sentirem mais confortáveis diante do desafio que, por sua vez, é gerado numa área [sic] de competitividade estimulada e nervosismos acentuados. Geralmente, nas aulas que antecedem o exame, as abordagens são mais voltadas para o planejamento de vida e os discursos são mais dialogados, partilhados, socializados. Lembro-me de algumas oportunidades aonde as turmas, depois de reflexões partilhadas em grupo, e registradas em bilhetes, fizeram momentos de oração silenciosa, pedindo um bom momento.</p>	<p>“H” descreve a relevância do componente curricular de cultura religiosa pelo seu potencial agregador de conhecimentos oriundos de diversas áreas e recolhedor de elementos da cultura para compreensão do mundo comum. Uma ponte privilegiada de assuntos diversos e reflexões potenciais. Também a considera <b>relevante enquanto sensível a experiências de meditação para busca de equilíbrio e combate à ansiedade</b>. Cita alguma facilidade de interdisciplinaridade com outros componentes curriculares, com enriquecimento mútuo. Para o professor, <b>seu componente quebra a lógica resultadista e afina as reflexões sobre projeto de vida dos alunos nesse período crítico de encerramento de ciclo</b> (estudantes concluintes do Ensino Médio).</p>
<p>Pergunta: Professor(a), após mergulharmos em aspectos mais conceituais e de acordo com o que você respondeu ao longo das fases anteriores, de 1 a 10, qual o grau de incidência que você atribui, na data de hoje, à religiosidade enquanto dimensão formadora na sua prática docente cotidiana?</p>	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Antes: 8 / Depois: 8	“E” não revelou mudança de percepção do nível de influência da religiosidade nas suas práticas docentes
<p>Pergunta: Professor(a), após o caminho metodológico percorrido e considerando as aprendizagens possivelmente realizadas sobre a religiosidade como mediação formadora e seus eixos sapienciais de sentido, aponte, em até 3 linhas, como você poderia aprimorar suas práticas docentes em sua matéria?</p>	
Resposta do(a) Professor(a)	Análise Reflexiva
Estabelecendo uma maior e mais profunda relação com os fundamentos e os conteúdos de algumas áreas consideradas, comumente, conhecimentos distantes da Cultura Religiosa, como por exemplo a Física, a Química, a Matemática dentre algumas outras, mas que possuem diversos pontos em comum com o pensamento religioso de uma maneira geral. Também, tendo acesso a palestras e	“H” <b>desafia-se a estabelecer mais conexões entre conteúdos de humanas e exatas, religião e química, física, por exemplo. Entende que há espaço e que isso é capaz</b>

formações, cursos e produções literárias ligadas à prática do Ensino Religioso e da Cultura Religiosa, sobretudo com um viés mais ligado à Ciência da Religião. Isso, sem dúvidas, poderá aumentar o conhecimento técnico e específico, tanto da prática quanto do conteúdo. Até porque, ao contrário do que muitos pensam, a sociedade contemporânea e pós moderna, pode até não saber mas, necessita muito de uma reflexão tão espiritualizada quanto fundamentada no dia a dia das pessoas.

**de derivar num tipo de saber mais rico.** Considera que as Ciências da Religião são nucleares enquanto caminho de formação continuada e valoriza o conhecimento **que guarda relação com o cotidiano das pessoas, sob pena de não se mostrar relevante para a contemporaneidade.**

## CAPÍTULO V – A RELIGIOSIDADE NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS E SEUS IMPACTOS NOS DISCENTES

Como anunciado, este último capítulo e o anterior se revelam uma verdadeira caminhada ou, numa linguagem mais acadêmica, um conjunto de análises reflexivas<sup>109</sup> sobre os dados coletados nos grupos focais e questionários aplicados junto a professores e estudantes, todos do 3º Ano do Ensino Médio de uma escola confessional católica de classe média de Salvador-BA. Como estudo de caso, nossa caminhada pretendeu discernir como se dão os processos formativos conduzidos por professores que se implicam com saberes derivados da religiosidade (enquanto mediação formadora) e os critérios dela implicados nesse projeto educativo. No entanto, o presente capítulo se propõe menos produção de análises reflexivas do que provocar o leitor a fazê-las, dado que a densidade da religiosidade na prática docente recai sobre a intencionalidade pedagógica dos professores, presente no capítulo anterior. Este último capítulo, portanto, pretende registrar o “outro pólo” do processo formativo, das relações de ensino-aprendizagem: o estudante.

Como já explicitado no capítulo anterior, optou-se por um caminho de abordagem fenomenológica enquanto concepção epistemológica. É o fundamento da nossa pesquisa, que vai bem além de aspectos procedimentais. Pareceu-nos a opção mais pertinente desde quando voltamos nossa atenção para os elementos que

---

<sup>109</sup> “É preciso partir da sua situação antropológica, da sua realidade concreta de vida, dos seus interesses, das suas indagações e das suas necessidades e daí elaborar os conteúdos programáticos condizentes. Se o procedimento não leva em consideração essas questões e problemáticas, o educando não se torna o centro do processo educativo, e teorias que podem até ser relevantes e significativas, ou ainda, outras coisas e modelos podem se sobrepor àquilo que é essencial, desviando-se do centro de interesse dos educandos e do verdadeiro objetivo da formação. É o primeiro passo, a *epoché*. Depois é preciso conduzir ao segundo passo do método, a uma **análise reflexiva para entrar na subjetividade do sujeito e compreender como é que ele percebe a si mesmo e como interpreta e avalia suas próprias vivências (grifo nosso)**” (SBERGA, 2014, 150).



constituem a experiência formativa tanto de docentes quanto de discentes. Olhar para as práticas docentes nos ajudou a materializar processos que se dão na consciência de professores, mas também na de alunos. A fenomenologia, enquanto caminho metodológico, ajudou-nos a entender melhor os sentidos e modos como as coisas são postas na/para as subjetividades e os sujeitos na sua relação com o mundo. Provoca-se aqui, neste capítulo, a descrição de significados, não a definição. Descreveu-se o modo como as coisas vieram à luz da consciência dos alunos e alunas a partir dos sentidos que elas ganharam. E, em momento algum, pretendeu-se esgotar esses sentidos.

Para a análise reflexiva dos grupos focais e questionários, sugerimos ao leitor aplicar os critérios derivados da religiosidade – espiritualidade, ética, autoridade e tradição – a fim de que, a partir dessas referências, seja possível a concatenação com nossos objetivos de pesquisa, em especial o de mapear os eixos sapienciais de sentido derivados da religiosidade exercida na ambiência escolar, que revelem interpelações, confluências e releituras na formação do aluno e nas práticas educativas vivenciadas entre docentes e discentes do 3º Ano do Ensino Médio.

Olhar para a religiosidade sob o prisma formativo das práticas docentes e como estas são decodificadas pelos estudantes, também significa reconhecer (e celebrar!) que há algo na docência que vai além da abordagem tecnicista dos conteúdos e sua instrumentalidade. Mas, voltamos a perguntar: esse “além” é da ordem do ensino? Este é o desafio deste escriba nas descrições baixo.

### **5.1. Organização do Grupo Focal com Discentes e a religiosidade na experiência de vida escolar dos alunos**

Para realização do grupo focal com estudantes foram inicialmente ventilados os nomes de 13 discentes do 3º Ano do Ensino Médio do Colégio Marista Patamares no ano letivo de 2021. Já dissemos em outra seção deste trabalho, mas acredito que é de bom tom aqui registrar, que a opção da pesquisa pelos estudantes concluintes da educação básica visa capturar percepções de jovens que estão na iminência de seu mergulho no mundo público, seja pela maioria legal, seja pelas demandas que estes começam a se implicar – muitos no mundo universitário, mas também no mundo do trabalho – fora da alçada protetiva das instituições escolares e familiares. Fiz uma pré-seleção de 13 nomes baseado em levantamento de “perfil religioso” que estava vinculado a um trabalho do colégio, executado no início do ano letivo, sobre quais temas os estudantes que concluem a educação básica gostariam de ver abordados na “Oração antes da Aula”, isto é, uma série de vídeos gravados e editados para serem passados aos alunos antes de iniciarem as aulas remotas, todos os dias. Neste levantamento, feito através de questionário remoto, foi possível conhecer um pouco de aspectos como a *religião* dos estudantes, *se se consideravam praticantes*, *o grau de importância que davam a valores/conteúdos religiosos* e, por fim, *até que ponto eles consideravam o Colégio uma agência formativa nessa dimensão*. Foram 94 respostas recebidas e aproveitadas por este processo de pré-seleção para o grupo focal da pesquisa. A partir dessa pré-seleção, se estabeleceram critérios mais relevantes, na seguinte ordem: gênero, religião, tempo de Colégio e adesão a valores/conteúdos religiosos. Os 13 nomes pré-selecionados davam conta de perfis diversos a partir dos critérios acima. Era importante, por exemplo, um certo equilíbrio entre meninos e meninas, participantes de diferentes

tradições religiosas ou não-religiosas. O maior tempo de escola, como indutor de uma pré-seleção, levou em consideração tanto alunos mais veteranos quanto mais novatos, bem como o grau de importância dado aos conteúdos/valores religiosos. Ou seja, indicamos tanto alunos que manifestaram compreensão de maior como menor grau de importância. O final do processo de discernimento dos 6 nomes do grupo focal com discentes contou com a ajuda dos professores participantes do grupo focal desta pesquisa, realizado dias antes. Diferente do que ocorreu com os docentes, não houve participação direta da equipe pedagógica na indicação dos nomes dos estudantes. Esta opção metodológica tem a ver com privilegiar a indicação dos docentes a partir de uma relação já estabelecida com alunos e alunas, com os quais estão habituados a realizar interlocução na ambiência de sala de aula, incluindo suas expressões de religiosidade, objeto de nossa pesquisa.

Necessitava, portanto, de até seis estudantes, de diferentes perfis, para que eu pudesse realizar outro grupo focal sobre o mesmo objeto de pesquisa com foco no outro “pólo” do processo de ensino-aprendizagem, os alunos interlocutores das práticas docentes levadas a cabo. A consolidação dos nomes dos alunos e alunas para o grupo focal dos discentes se deu, efetivamente, com a apresentação dos 13 nomes pré-selecionados por mim numa tabela, exposta aos professores, no fim do grupo focal realizado com eles. Assumindo os critérios supracitados, cada professor indicou os nomes que lhes pareciam mais perfilados para a pesquisa, dos quais dois foram unanimidades. Chegamos à lista final com 6 nomes, mas tivemos uma desistência horas antes do grupo, sem que a convidada fosse interpelada a justificar a desistência. Aqui, com exceção

da desistente, apresentamos os indicados<sup>110</sup> tal como escolheram se colocar no início do grupo focal, a saber:

<b>X</b> – Menina, 17 anos, evangélica, aluna veterana (desistente).
<b>M</b> – Menina, 17 anos, “família toda católica, aluna do colégio desde 2007, acredita em Deus mas sem identificação com nenhuma religião”, portanto não praticante.
<b>P</b> – Menino, 18 anos, “identificado à umbanda mas não tenho frequentado por causa da pandemia”, aluno do colégio desde 2020, portanto aluno novo (indicado unanimemente).
<b>S</b> – Menina, 17 anos, “católica mas não tenho frequentado por causa da pandemia”, aluna do colégio desde 2011.
<b>J</b> – Menina, 17 anos, “me considero agnóstica”, aluna do colégio desde 2011 (indicada unanimemente).
<b>R</b> – Menino, 17 anos, “católico não-praticante, aluno do colégio desde os 3 anos de idade”, isto é desde 2008.

Finalmente, após a consolidação dos nomes a serem convidados, iniciei as abordagens, uma a uma, apresentando a proposta geral da pesquisa, as técnicas de coleta de dados a serem aplicadas e, finalmente, o dia e horário da realização do grupo focal. De forma mais coloquial, sem maiores adensamentos, expliquei que o objeto de estudo seria a “religiosidade em sala de aula”. Também discorri sobre as condições de realização da pesquisa reguladas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNEB, em especial, a leitura, preenchimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), que todos deveriam assumir, com anuência obrigatória de seus pais/responsáveis. Feitas estas explanações aos 6 discentes com pelo menos 4 dias de antecedência, todos

---

<sup>110</sup> Por convenção, utilizamos a letra inicial do nome de cada estudante participante, com exceção de “X” que sinalizamos assim pela desistência.

aceitaram imediatamente, no entanto, uma estudante, como acima narrado, declinou, horas antes do grupo focal. Ficamos, então, com 5 discentes confirmados, garantindo diversidade de gênero e religião/não-religião, nossos principais critérios, sendo dois indicados de forma unânime.

Pela questão da disponibilidade, optamos por uma quarta-feira à tarde, horário em que, segundo agenda dos estudantes convidados, estes não teriam compromissos escolares ou privados. A questão da saúde, como critério, apareceu especialmente em função das circunstâncias pandêmicas em que nos encontramos envolvidos. No caso de nossa pesquisa, a propósito, desde logo concordamos, com anuência do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), que este grupo focal seria realizado de forma remota, pelo aplicativo Teams (Microsoft), com o qual todos já estavam habituados em função das aulas remotas diárias que tinham através dele.

Como ação prévia ao grupo focal já com participantes definidos, considerei relevante estabelecer uma espécie de vínculo introdutório com o tema da pesquisa. Além do que já havia chamado atenção deles enquanto tema geral, “religiosidade em sala de aula”, informei que o tema oficial e a base metodológica estavam descritas no TCLE, a que todos tiveram acesso logo após a confirmação de participação no grupo focal. De forma semelhante à intuição no grupo focal com os docentes, entendi ser pertinente realizar coleta de dados com envio eletrônico do primeiro questionário antes do grupo focal, como estratégia de identificação e distinção entre um “antes” e um “depois” da participação no grupo

focal. Minha percepção a partir do coletado junto aos docentes, era de que uma mescla dos conceitos do mesmo microcosmos (religiosidade, religião, fé, crença etc.) era evidente e, sem que se lhes induzisse a uma busca analítica ou acadêmica, provoquei-lhes a refletir, com o primeiro questionário, prévio ao grupo focal, sobre nuances e características de nosso objeto de estudo.

### **5.1.1. Objetivos dos Questionários e preparação do Grupo Focal – Discentes**

Antes de seguir narrando e descrevendo o passo a passo ao redor do grupo focal com os estudantes, entendo ser pertinente falar aqui dos questionários que organizamos para eles. Há muitos aspectos a serem descritos, quase todos similares ao realizado junto aos professores. Desde o discernimento sobre o momento em que deveriam ser aplicados, as adaptações das perguntas, dos eixos, até ajustes ocasionados pelas questões práticas de condução do grupo focal. Com os estudantes, por exemplo, aplicamos apenas dois questionários, não três, como com os professores. O terceiro questionário dos professores, mais vinculado às áreas de conhecimento específicas – e suas respectivas competências e habilidades –, não espelhavam aspectos pertinentes aos estudantes. Os demais questionários, visando os aspectos que nos importavam, seriam suficientes para aplicação junto aos alunos. Para iniciar, falemos o básico. Foram dois conjuntos de perguntas que sistematizamos no aplicativo *Forms*, já mencionado, isto é, foram 2 formulários. O primeiro objetivou coletar dados pessoais que discorressem sobre o perfil mais geral dos discentes participantes, desde a idade, passando pelo tempo de escola e confissão religiosa, até a questão que percebi, como intuição já relatada, relevante para

uma coleta pré-grupo focal: “O que você entende por ‘religiosidade’?”. E ainda acrescentei outras questões sobre: que “grau de influência os valores/conteúdos religiosos têm na sua vida”; “grau de importância que você percebe que seus professores e professoras atribuem à religiosidade enquanto dimensão formativa”; e se “o Marista me ajuda a compreender e vivenciar melhor a religiosidade”. Este primeiro *Forms* teve nove perguntas. Foi enviado e respondido por todos na primeira parte do grupo focal. De maneira que os conteúdos e reflexões expressos ainda estavam sem influência das minhas colocações e das partilhas do grupo. O segundo *Forms* teve dez perguntas. Foi enviado aos alunos, por email, imediatamente após a execução do grupo focal, que reservou alguns minutos finais para exibir as perguntas a serem respondidas. Neste segundo questionário, as perguntas eram mais voltadas a desdobramentos de ideias provocadas no grupo focal e acerca da religiosidade percebida na prática docente de seus professores. Para responder este instrumento, os alunos não tiveram prazo rígido, mas a sugestão que dei foi que tentassem responder com maior brevidade possível para que se aproveitassem as ideias compartilhadas no grupo, ainda recentes na memória. Com efeito, 4 dos 5 estudantes responderam dentro de 48 horas, enquanto um aluno, por razões privadas, teve que retardar a entrega em 8 dias.

Entremos, finalmente, na descrição da execução do grupo focal com os estudantes. Chegado o dia do grupo focal, no fim da manhã, confirmei pelo chat do aplicativo *Teams* (o mesmo em que realizaríamos o grupo focal) a presença de todos. Nessa ocasião, **X** relatou que declinava do convite, ao que prontamente acolhi, sem interpelações sobre a desistência. Os demais

confirmaram participação integral. À tarde, quinze minutos antes do horário acordado (15h), ingressei no aplicativo de videoconferências para execução do grupo focal remoto, que duraria 120 minutos, isto é, das 15h às 17h. Os convidados estavam todos conectados no horário combinado, menos o aluno **P**, que precisou ser chamado privadamente pelos colegas e chegou com alguns minutos de atraso.

Às 15h10, iniciamos formalmente o grupo focal com os discentes. Considerei de bom tom retomar algumas informações da pesquisa, compartilhadas em momentos distintos anteriormente, de maneira a compilar tudo de forma sistemática e consequente para aquele momento do grupo focal. Eu estava no colégio, com autorização de meus gestores para a execução desta atividade, e todos os alunos estavam em suas casas. Antes de tudo, agradei imensamente pela aceitação em participar da pesquisa. Reconheci que o tema era relativamente óbvio para eles que conheciam minha trajetória profissional, chamei atenção para as novidades produzidas pela pesquisa já presentes no texto aprovado na qualificação, mas que, tinha certeza, eles gerariam a parte mais saborosa do texto da dissertação, junto com os professores. Em seguida, pedi que se apresentassem brevemente (apesar de que todos já se conheciam, enquanto eu, como pesquisador, sabia quem eram todos, mas só tinha real aproximação com uma participante).

Expliquei o passo-a-passo metodológico, aliás, um conteúdo já enviado por mensagem naquela manhã, e que a participação deles, no todo, começaria respondendo a um questionário já no início do grupo focal e seria finalizada com



a entrega do segundo *Forms* respondido, após partilha do grupo, num prazo a ser combinado. Nesse momento, orientei que clicassem no *link* enviado pelo chat e respondessem o primeiro questionário. É válido dizer que a opção de separar um tempo dentro do grupo focal para isso, tinha a ver com certa vivência acumulada no período de aulas remotas, em que, por diversas vezes, nós educadores tivemos que demandar esse tipo de técnica de coleta de dados e percebemos que os alunos eram bem mais assertivos nas respostas desses instrumentos quando os professores estavam presentes “na sala”. Os cinco estudantes responderam em cerca de nove minutos. Este primeiro *Forms* dava conta de dados pessoais e perguntas mais gerais surgidas a partir da intuição do “antes” e “depois” acima narrada. Em seguida, descrevi a sequência do grupo focal: 1) Exposição de noções prévias sobre a abordagem de base fenomenológica e conceitos mais centrais da pesquisa; 2) Partilha a partir de 4 blocos de perguntas – eixos dos blocos: percepção da importância e pretensão da religiosidade na educação; o que se entende por religiosidade em sala de aula; como é a relação dos professores com a religiosidade enquanto dimensão formadora; e, por último, quais impactos a religiosidade e seus eixos derivados exerciam ou eram percebidos por eles em suas formações. Por fim, 3) faríamos o encaminhamento para responder o *Forms* (2/2) que repercutiria e detalharia as questões levantadas oralmente no grupo focal.

Feitos estes informes metodológicos, comecei a exposição de noções prévias sobre a abordagem de base fenomenológica e conceitos mais centrais da pesquisa. Falei cerca de quinze minutos, com as seguintes ideias e considerações que foram apresentadas e aprofundadas: que se trata de uma

*pesquisa qualitativa; a abordagem de base fenomenológica; a educação como horizonte e conceitos nela inscritos, como “mundo” e “mundo comum”; o papel do professor no mundo; a relação entre educação e formação; e, por fim, o conceito mais denso, a religiosidade, que se desdobrou em: “religiosidade como saber de experiência e racionalidade”, “racionalidade sapiencial e educação” e os “eixos sapienciais de sentido derivados da religiosidade: espiritualidade, tradição, ética e autoridade”.*

Antes de começar a descrever as partilhas dadas no grupo focal dos discentes, parece-me válido compartilhar que questões originadas em minhas inquietações prévias à pesquisa de campo, como a de que não encontraria uma mesma compreensão das pessoas, professores e alunos, sobre o que seria “religiosidade”, se confirmaram explicitamente com os discentes. Mais à frente, descreverei como se deu.

Afinal, se nem mesmo eu, executando ações de pesquisador, com mais de um ano de leituras, investigações, consultas, diálogos, releituras e produções estava completamente convencido dos contornos que assumira, quanto mais os interlocutores, que não estavam sob nenhuma pressão epistemológica. Porém, se minha proposta era entender como a religiosidade se expressava como “mediação formadora” numa escola confessional, precisaria pisar mais firmemente nas elaborações materialmente práticas que se faziam presentes no chão da sala de aula, com seus respectivos impactos. Dito de outra maneira, o aspecto da religiosidade enquanto dimensão nuclear e inata do humano, ainda que presente, não seria colocada em evidência como aposta da pesquisa de

campo, mas, sim, a experiência comunitária tradicionalizada que, para minha pesquisa, se expressava em práticas docentes. Daí, a necessidade de se assumir contornos como o “saber de experiência”, a “racionalidade sapiencial” e os “eixos sapienciais de sentido: espiritualidade, tradição, ética e autoridade”. Estes últimos, inclusive, ainda tivemos o cuidado, junto ao orientador, de explicitá-los de forma mais consequente, em especial neste grupo focal dos estudantes. Ficaram assim: chamamos de “Espiritualidade”, experiência de Deus/Sagrado como sentido radical; *Tradição*, chamamos de “Legado de Sabedoria”, iniciação nos saberes e princípios formativos; *Ética*, chamamos de “Cuidado com os outros e a Terra”, orientação para o bem-agir; e, finalmente, *Autoridade*, chamamos de aprendizado da reverência pelos mestres formadores. Que os meus interlocutores não tivessem todas as percepções sobre o objeto de estudo que obtive com a pesquisa, não seria um limitante em si, mas uma contingência da investigação de campo, sem solução prévia. O que me cabia era estabelecer parâmetros mínimos nos momentos de interlocução. O que efetivamente foi realizado, no começo dos grupos focais e através dos primeiros questionários, tanto de professores, quanto de estudantes.

## **5.2. Grupo Focal sobre Religiosidade em Sala de Aula**

Feitas as considerações metodológicas e conceituais, passamos à partilha em 4 blocos de perguntas: *educação e religiosidade; o que se entende por religiosidade em sala de aula; como é a relação professores & religiosidade enquanto dimensão formadora; e impactos da religiosidade e de seus eixos derivados na própria formação*. Como proposta de sistematização, categorização e favorecimento das posteriores análises, dividirei os blocos e

depoimentos em tabelas a partir de agora. Não será possível, como ocorreu com os professores, reunir as falas por participante. Seguiremos a divisão das tabelas por blocos temáticos, mas no interior delas, a sequência replicará as falas dos jovens que, por diversas vezes, foram entrecortadas entre eles, pela própria dinâmica natural das partilhas, que os fazia se sentir mais à vontade. Isto significa que é possível várias falas de um mesmo jovem dentro de um mesmo bloco temático, pois, estimulado pelas reflexões dos outros, solicitava outras intervenções. Ao que prontamente favorecíamos. Aqui vale lembrar que, diferentemente dos blocos com os professores, não faremos inserção de análises reflexivas, mas registraremos o modo como o “pólo” dos estudantes (re)significou, em suas falas (destacando-as em **negrito**), as provocações sobre o saber de base religiosa proporcionadas por seus professores em sala de aula. Vamos aos blocos temáticos:

Grupo Focal com Discentes Bloco 1 – Assunto: Educação e Religiosidade	
Pesquisador	A apresentação da questão precisou ser explicada mais de uma vez. Com cuidado para não condicionar as respostas, tentei dar contornos às dimensões da vida humana que confluem: educação e religiosidade. Aqui explicito duas palavras (importância + pretensão) que protagonizaram uma linha de reflexão assumida nas falas sobre essas duas dimensões.
M	Relatou que, na infância, se percebia com certa agressividade, inclusive na escola. <i>“Eu era uma criança difícil de lidar”</i> . Os pais diziam ter muitos problemas para educá-la, muitas dificuldades. Nesse cenário, <b>reconhece que “a educação do colégio sempre andava junto com a religião, com humanidade, essas coisas”</b> . Para M, isso ajudou muito os pais na educação dela porque, por exemplo, <b>quando ela batia em algum coleguinha, as professoras (basicamente todas da Ed. Infantil) sempre explicavam, a partir de “ensinamentos católicos”, porque não se podia fazer isso</b> . Para M, aos pais lhes foi ensinado como <b>“controlar essas situações usando a religiosidade”</b> . Considera que essa dimensão é até mais forte nesse segmento do que no Fundamental e Médio, a propósito. <b>Lembra que “uma professora me ensinava a pedir a (São Marcelino) Champagnat para mudar de vida, mesmo pequenininha”</b> . Também relata que a mãe reforça essas lembranças, acrescentando que <b>a professora também indicava que M fosse até próximo à estátua de Champagnat (nesse momento, ela junta as mãos, simulando um gesto de oração) “pedir para mudar de vida”</b> . Finalizou dizendo que <b>“acho que o Marista ajuda muito dessa forma, junto com a religião”</b> .

P	<p>Pediu a palavra, afirmando <b>crer que educação e religiosidade “devem caminhar separadas até certo momento” da vida</b>. Argumenta que <b>“a gente precisa de algum entendimento de mundo a partir da educação para depois ir para o além da consciência”</b>. Nesse ponto, P faz uma distinção entre <b>religião (o além da consciência) e religiosidade, que seria “tudo que circunda a religião”</b>. Entende que <b>primeiro é necessário ser educado a ver o mundo, desenvolver “os próprios gostos e preferências para, aí sim, começar a introduzir a religiosidade na nossa vida”</b>. Deu depoimento de que, quando essa questão apareceu para ele em outra tradicional escola católica da cidade, e ele era muito novo, sempre questionou. Disse que, <b>“ao invés de certezas e confortos, a religião provocava mais dúvidas e medos”</b>. Atribui a essa experiência a razão de pensar como acima relatado e aqui reforçado: <b>“primeiro ser educado a ter nossos gostos, nossos costumes, a entender nossos valores para, depois, sim, buscar a religiosidade”</b>. Em seguida, <b>reconhece que, a partir de determinado momento, essa “mistura pode ser bem harmônica, pois a religião tem mesmo um caráter educacional”</b>, com o que ilustrou citando a bíblia e alguns dos dez mandamentos, tornando-se referências, segundo ele, até para a Constituição. Em suma, acredita que há um potencial de harmonia (entre educação e religiosidade), mas que a introdução à religiosidade deve se dar em um momento posterior da vida que, a partir de sua experiência pessoal, seria ao redor de <b>“15 ou 16 anos”</b>, quando teve, segundo ele, suficiente capacidade de discernimento para <b>“entender a religião com a qual mais me identificava”</b>.</p>
R	<p>Iniciou demonstrando grande concordância com tudo que P acabara de compartilhar. Acrescentou a ideia de que a relação de educação e religiosidade se expressa na percepção do aprendizado que acontece em ambas as perspectivas. Nas palavras de R, <b>“você tem que aprender a religiosidade antes de praticá-la, ou seja, o conhecimento não é inato, você tem que aprender de alguma forma”</b>. E encerrou sua primeira partilha dizendo ser <b>“isso que acho que tenho para acrescentar”</b>.</p>
Pesquisador	<p>Nesse momento da partilha, entendi como pertinente fazer ao menos um alerta para que se assegurassem das distinções entre <i>religião</i> e <i>religiosidade</i>, de maneira a que, mesmo tendo tudo sido falado com a nitidez conceitual própria de cada um(a), não se perdesse de vista esse exercício intelectual que precisava se dar de maneira analítica. Recorri à ilustração dos sacramentos católicos de iniciação, como o batismo e primeira eucaristia (este último um itinerário formativo comum a mais da metade dos alunos do colégio), enquanto caminhos de “aprender a religião”, e a religiosidade apresentei-a em seus dois pontos: sua dimensão inata, que aponta para uma consciência do rompimento do ciclo vital da natureza e sua materialização em comunidades tradicionalizadas. Finalizei a intervenção, reforçando que não havia respostas “corretas e incorretas”, mas um esforço por dar a maior nitidez possível ao objeto de estudo.</p>
P	<p>Pediu que eu explicasse como a religiosidade seria algo “inato”.</p>
Pesquisador	<p>Exemplifiquei, comparando-a às dimensões da sexualidade, da afetividade, isto é, enquanto dimensão que constitui o humano. Que, assim como outras dimensões que nascem conosco, podem se manifestar, ao longo da vida, de forma mais e menos intensa, em diferentes momentos, mas que “está aí” desde sempre. Nesse momento, entendi que não poderia perscrutar muito conceitualmente a dimensão da religiosidade, sob pena de induzir a que os alunos fossem condicionados ao que eu apresentava, de maneira que fui breve e meramente ilustrativo na resposta.</p>
P	<p>Demonstrou seguir inquieto e voltou a pedir a palavra para “complementar e elucidar” sua fala. Disse que entendeu o exercício de distinção dos conceitos,</p>

	<p>mas argumentou que “não é um ponto que eu concorde tanto”. Para P, <b>religiosidade se vincularia mais a “tudo que é sagrado, que é da tradição da religião, com ensinamentos”</b>. Que “essa parte da condição inata sempre questionei muito porque <b>as pessoas que seguem para o ateísmo muitas vezes não enxergam essa questão inata (...) não seria algo inato se a pessoa não consegue perceber”</b>”.</p>
S	<p>Concorda com P e R de que “primeiro deve vir a educação, depois, sim, introduzir a religiosidade na nossa vida”, e acrescentou ao conceito de religiosidade, a ideia de que se trata de uma <b>“busca pelo sentido que nos cerca”</b>. De forma semelhante a M, entende que <b>essa relação entre educação e religiosidade vem a partir de vivências desse recorte de relação entre professor e aluno na busca por entender tudo que acontece ao nosso redor, na nossa vida</b>.</p>
Pesquisador	<p>Sublinhei a ideia de “busca de sentido” que S trouxe na partilha como ideia a ser acrescentada intimamente à religiosidade.</p>
J	<p>Começou falando que veio de um colégio que não era cristão católico e que, de alguma maneira, já percebia “problemas com a religião dos pais”, o catolicismo, dando a entender que tais conflitos poderiam se intensificar. No entanto, revelou que <b>a forma como a religiosidade “é tratada no Marista é uma forma que me agrada muito, porque engloba todos os sentidos, todos os tipos de religião”</b>. Detalhou que entrou apenas no 6º Ano EF e, nessa etapa, “não pegou o que M falou, mas sempre estudou as religiões como um todo, então a gente <b>via todo tipo de exemplo religioso, é uma forma de cada um de nós de achar a verdade”</b>. Poder refletir todas as formas de religião, é visto por J como positivo para <b>“encontrar uma verdade individual”</b>. Entende que é um assunto pertinente para ser tratado no colégio, que <b>“educação e religiosidade podem andar juntos para uma formação individual, moral e social”</b>. Só não concorda quando, nesse ambiente escolar, se “puxa para uma religião só”, confirmando relato de P e familiares que estudam em outra escola católica da cidade, que tende a direcionar a uma experiência mais específica do catolicismo, inclusive estudando a bíblia. Reconheceu que, <b>“como agnóstica, não gostaria de estar estudando a bíblia”</b>. Finalizou, validando a abordagem do Marista e sua perspectiva mais plural e inclusiva.</p>
Pesquisador	<p>Tive a inquietação de saber se J se referia à aula específica de Ensino Religioso ou se referia a outras abordagens da escola, fazendo questão de verificar se ela concordava com o uso da palavra “plural” como algo ao que ela se referia ao validar a abordagem do Marista nesse assunto.</p>
J	<p>Ela confirmou que, sim, a palavra “plural” era pertinente e que sua percepção estava realmente assentada nas aulas de Ensino Religioso. <b>Fez questão de registrar sua compreensão de que se tratava de uma escola católica e que, portanto, aceitava o convite a missas, a atividades do setor pastoral, sem maiores questionamentos</b>. Sua inquietação inicial relatada foi, realmente, sanada através das abordagens dos diferentes professores de Ensino Religioso, que seguiam um mesmo tom plural, ao longo de sua caminhada no colégio.</p>
M	<p>Concordou com o que J acabara de falar. Usou a palavra <b>“diferencial” do Marista</b> para se referir à percepção de que “o colégio não fecha os olhos só</p>

	para o catolicismo”. Confirmou que, “na aula de religião eles englobam tudo, todas as religiões” e narrou situações em que <b>amigos de outras escolas (não confessionais) ficavam surpresos e curiosos ao saber que ela tinha “aula de religião”, indagando sempre: “Nossa, e o que vocês estudam? Vocês estudam a bíblia?”</b> Ao que ela respondia que: “Não, a gente aprende meio que sobre teologia, sobre tudo”. Finalizou, compartilhando que, <b>o que para outras pessoas era “estranho”, para ela não era.</b> Também fez questão de, assim como J, expressar sua aceitação de atividades de perfil mais confessional como missas, bem como a <b>importância de “aprender sobre outras religiões até para aprender a respeitar desde cedo”</b> .
Pesquisador	Sublinhei a percepção de que assumir a religiosidade como mediação formadora tem relação direta com “aprender a respeitar as diferenças e outras religiões”, apontando a riqueza da diversidade.
S	Pediu a palavra e também narrou abordagens que lhe faziam sobre as “aulas de religião”. <b>A ela perguntavam se era uma “aula para rezar”, de forma engraçada. Ampliou que esse tipo de mentalidade plural era além das aulas de Ensino Religioso, era algo de “todo o colégio em si”.</b> Citou a própria Pastoral como setor que oportunizava essa visão e <b>validou o que chamou de “oportunidade de escolha e respeito a outras religiões”</b> presente no dia a dia do colégio.
P	Voltou a pedir a palavra e disse que a fala de J “abriu alguns leques” na cabeça dele. Voltou a falar da religiosidade enquanto inata. Ponderou que ela está inata na sociedade, <b>citou “valores sagrados” e “dogmas” que, “querendo ou não regem a sociedade em si até porque sempre a religião – aqui religião mesmo – meio que geriu a sociedade”.</b> Partilha que o entendimento do que é o amor, o sagrado, do que é bom ou ruim, “tudo isso tem a questão inata da religiosidade, mas na pessoa em si não existe, pois, para mim, o que é inato é algo que pode estar a despertar”, que só precisa de uma fagulha. Em seguida, mesmo aderindo ao argumento de assinatura de um contrato com escola confessional, discorda das “aulas de religião” no 3º Ano do EM, justificando que poderiam ser conteúdos vistos em Filosofia ou Sociologia. <b>Conclui que, ao seu ver, a religiosidade percebida como inata é algo relacionado à sociedade em si, influenciando nossos gostos, valores etc.</b>

Grupo Focal com Discentes Bloco 2 – Assunto: o que se entende por religiosidade	
Pesquisador	Fiz um apanhado ilustrativo para dar maior nitidez à pergunta, tentei ampliá-la para que os estudantes não se restringissem nem ao meramente teórico, nem ao campo meramente subjetivo. Também validei as falas que apontavam para um aprofundamento do conceito levantado nesse segundo bloco.
R	Instigado pelas minhas colocações iniciais, R pediu a palavra “para organizar a cabeça”; perguntou se <i>“a palavra religiosidade vem da palavra religião, mas não se prende necessariamente à religião, é algo separado, certo?!”</i> .

Pesquisador	Validei o esforço de análise e ampliei a percepção de que a religiosidade seria uma experiência de “desconfiança” do espírito humano de que haveria algo para além do que víamos, tocávamos, sentíamos. Essa seria a dimensão da religiosidade. Enquanto religião teria a ver com os caminhos historicamente forjados pelo ser humano como tentativas de responder a essas inquietudes. Essa seria a tentativa da religião cristã, judaica, budista, do candomblé, da umbanda etc.
R	Inquieto, R levantou uma afirmação: “(...) <i>mas existe religião sem existir a religiosidade, até porque você disse que a religiosidade desperta na gente a busca pelo conhecimento, como se fosse um gatilho</i> ”.
Pesquisador	Em cima, perguntei se “existiria sexo sem sexualidade”, mas evitei avançar na análise para não exercer maiores induções. Demonstrei, com a pergunta, que queria “pensar junto” e devolvi a palavra a R.
R	R manifestou ter entendido e disse estar satisfeito com a sua colocação.
J	Disse que, ao seu ver, <b>religiosidade tinha a ver com “encontrar uma verdade individual e coletiva”</b> . E continuou: “ <i>Todo mundo procura saber o que a gente está fazendo aqui. O ser humano, de certa forma, atribuiu uma verdade que é fazer parte do sistema capitalista (...) ou por que a gente está flutuando numa bola no meio do universo, mas ninguém tem uma verdade comprovada. Por isso a gente fica procurando dentro da gente e no coletivo (...) e acho que religiosidade também tem a ver com a forma com que a gente se relaciona com as outras pessoas. Por mais que eu seja agnóstica, por exemplo, eu me reúno no Natal com minha família, com todos, ou seja a gente adquiriu um outro valor sem ser o aniversário de Jesus, que é o amor, a fraternidade. Ou o São João, por exemplo. Então, acho que tem a ver com os costumes e encontrar uma verdade, individual ou coletiva. E adquirir valores sociais</i> ”.
S	Retomou a fala de J e afirmou a religiosidade como sendo “ <b>a relação de cada um com a busca para o sentido da vida</b> ”. Concorde que tem a ver com se perguntar “ <b>se há algo a mais, se há outro lado</b> ”, <b>tem a ver com “costumes”</b> . Acrescentou a palavra “ <b>sentimento</b> ” e, provocada por mim, detalhou-a como <b>vínculo com “o outro”</b> , citando a palavra <b>amor, afeto, “de procurar entender, conviver”</b> .
P	Fez referências à fala de J, como um leque de possibilidades de desdobramento. Optou por falar que “ <b>buscar a verdade se além mais à religião. Quando a gente segue uma religião, está tentando buscar uma verdade para aquilo que a gente não entende. O além do entendimento ou o além da consciência. Por isso a gente deve ser ‘educado primeiro’</b> ”. Nesse momento, P se deu conta de que precisava carregar o celular, perdeu um pouco da linha de raciocínio, reforçou que a religião não apresenta nada palpável, <b>não se pode dizer que “vi Deus hoje, e provar pra alguém que a gente viu, é algo para além da consciência e do que a gente pode entender”</b> . Desdobrou essas afirmações dizendo que: “ <b>por isso entendo que a religiosidade se além mais à filosofia e sociologia</b> ”. Fez referências às “ <b>relações de poder</b> ”, em Foucault, que <b>religiosidade “é essa questão inata, um conceito direciona e redireciona a gente o tempo todo</b> ”. Em seguida, vinculou aspectos históricos, como a catequização dos nossos povos originários, e institucionais, como o texto constitucional, como impactados pela questão da religiosidade como o “ <b>inato na sociedade</b> ”, o que “ <b>não vê claramente</b> ”, não necessariamente



	<i>“palpável, mas que a gente sabe que existe”</i> ; em suma, diz que são <b>“conceitos e ensinamentos que vão gerir a gente sem que percebamos”</b> .
Pesquisad	Aproveitei o gancho de P, ilustrando a catequização dos indígenas na América do Sul. A percepção que provoquei era, inicialmente, a de que tais povos não estavam necessariamente influenciados pelo que “já existia” ou, nas palavras de P, era <i>“inato na sociedade”</i> , mas que desenvolveram e organizaram suas tradições religiosas de forma independente. P retomou a palavra.
P	Citou <b>“valores e costumes” como expressão de religiosidade</b> , a maneira de <b>“endeusar a natureza”</b> e <b>“entendimento de coisas sagradas para eles”</b> .
Pesquisador	Retomando a análise na tentativa de distinguir a religiosidade como algo <i>“inato na sociedade”</i> e, de outra forma, algo constitutivo do humano, relatei expressões de perfil religioso dos nossos povos originários, como danças circulares, reverência a fenômenos da natureza, que, talvez, não seria adequado chamá-las de religião (no sentido de algo “inato na sociedade”), mas considerá-las como expressão do que nos constitui, como acima mencionado. Optei por seguir o raciocínio para não entrar numa espécie de contestação da fala de P, ainda que percebendo que a fala dele buscava reafirmação de suas percepções iniciais. Pedi que R comentasse porque havia colocado a palavra <b>“alteridade”</b> no chat, a que comentário dos colegas ele se referia.
R	R disse que colocou a palavra como para complementar a ideia de uma colega, que ele não lembrava qual, sobre a <b>relação com o “outro”, o “entendimento do outro” ou o “entendimento das diversidades”</b> .

Grupo Focal com Discentes Bloco 3 – Assunto: Professores e Religiosidade	
Pesquisador	Expliquei que gostaria de saber da percepção deles sobre como os professores trabalham a religiosidade como “mediação formadora”. Deixando aberta a fala sobre todos os professores que quisessem falar, sugeri um recorte em relação aos professores do 3º Ano do EM, dado que eles talvez exerçam alguma influência mais intensiva em relação a essa dimensão. Chamei diretamente atenção para a didática, as atitudes, as avaliações.
M	Relata que, <b>a partir do 6º Ano do EF, percebe menor incidência dos professores: “eles são mais distantes nisso, estão mais preocupados em dar os seus assuntos, não falam muito de religiosidade”</b> . Entende que, <b>em séries menores, “os professores querem essa visão nesse momento formativo da gente, formação da pessoa (...) estão mais propensos a falar de religião”</b> . Cita que professor “H” (de Ensino Religioso/Cultura Religiosa), a partir do 9º Ano EF, <b>“a forma como ele dá os assuntos é muito legal (...) ele faz mais como se fosse um debate, uma conversa em sala de aula e eu acho que é a melhor forma”</b> .
J	Concorda com M na referência do 6º Ano, no sentido de <b>ver mais mediação da religiosidade com o “professor de religião”, não com todos os professores. Só havia algo mais “no geral, quando a gente fazia trabalho interdisciplinar”</b> . O Festival da Canção marcou muito a J, lembra que o professor “H” estava no projeto e <b>ajudou a “discutir religiosidade dentro da concepção do trabalho”</b> . Mas que, tirando essas ocasiões, não vê todos os professores abordando. Validou a impressão de M de que a <b>“aula de religião é um lugar mais para debater do que para escutar”</b> , ampliando a impressão de que era algo comum a todos os professores de Ensino Religioso que já tiveram. Considerou que é <b>“um lugar mais saudável para troca de experiências”</b> , inclusive.

Pesquisador	Ao perceber as partilhas muito ao redor das aulas e professores de ER, fiz uma provocação sobre o que achavam do que a professora de biologia – “N” – fazia ao desejar, todos os dias, “feliz páscoa” para eles. Minha intenção era sensibilizá-los para outras manifestações de religiosidade não inscritas apenas nos conteúdos de um componente curricular específico.
P	Retomou a ideia da <i>“religiosidade inata na sociedade”</i> , inclusive no “feliz páscoa” que a professora costumava desejar, isto é, <i>“todos os costumes e valores que, querendo ou não, vão direcionar a gente sem a gente perceber”</i> . Nesse momento, P ampliou sua ideia tratando de exemplificar: <b>“como um feriado, como tomar banho três vezes ao dia, o costume de ter gato para espantar espíritos, que às vezes nos direcionam sem a gente perceber”</b> . O “feliz páscoa” tem a ver com isso, para P. Também concorda com a fala de M de que a religiosidade <b>“tem que ser um espaço aberto para discussão”</b> . Justifica que o vínculo com costumes e valores precisa de uma espécie de crivo do entendimento de cada um, <b>“é o que você entende, o que você tem para você, entendimento seu, próprio, que deve ser levado em conta na hora da discussão, por isso deve ser um espaço aberto sempre”</b> . Em seguida, P deu uma virada na reflexão e falou que a <b>“carga horária para religiosidade, ou trato sobre o assunto, é baixa”</b> . Ele considera o contexto do 3º Ano, pré-universitário, em que há uma demanda específica e objetiva de entrar na faculdade que se deseja. <b>“A gente está próximo à faculdade, às vezes a gente quer se concentrar para ter resultados bons e ingressar na faculdade que a gente tem desejo porque o sistema pede isso. Não é nem cobrança natural, mas porque a gente precisa disso”</b> . Para P, quando os professores de Filosofia ou Sociologia trazem isso, <b>“é algo muito positivo”</b> . Para ele, como estudiosos, os professores devem compartilhar isso com os alunos, sempre mantendo o espaço aberto ao debate.
S	Inicia fazendo menção de concordância com P sobre a ideia da religiosidade ser <i>“algo muito inato”</i> . Enriquece a ideia dizendo que, <b>“por mais que a gente não trate de religiosidade numa aula específica, acho que tem situações que são implícitas, que a religiosidade está presente”</b> . Entende que não só “H”, mas professor “I” também trata bastante de religiosidade em sala de aula, porque tem <b>vários assuntos afins com Filosofia e Sociologia e CCPE (Cultura, Contemporaneidade, Política e Economia)</b> .
Pesquisador	Reforcei a ideia de <i>“religiosidade implícita”</i> que S levantou, especialmente através do exemplo ligado ao professor específico, que é reconhecido por seu trato do tema da religiosidade e afins. Perguntei se S tinha concluído, ao que ela complementou.
S	O professor “I” perguntou sobre “pós-morte” aos alunos, o que achavam, se entendiam que havia algo após a morte etc. Relatou <b>o debate entre ela (que acredita em algo pós-morte) e outra colega (que não acredita), com a riqueza significativa que surgiu dessa experiência a partir das provocações e costuras realizadas pelo professor</b> .
R	Fez referência às <b>contextualizações, apresentação de distinções, semelhanças, vivências que são passadas pelos professores citados de forma didática, “fazendo com que a gente entenda, com que crie dúvidas”</b> .
J	Pediu a palavra para explicitar que ela e M talvez tivessem preferido mencionar aulas de professores que se referiam à religiosidade de forma mais direta. Aproveitou para retomar a fala da professora de biologia, de “feliz páscoa”, em que ela manifesta a crença individual dela, <b>“que é tipo quando uma avó dá a</b>

	<b><i>bênção, isto é, eu nunca vou recusar, é a religião dela e eu respeito”, mas pondera que “é e não é um ensinamento direto, é indiretamente”.</i></b>
Pesquisador	Entendi que era uma boa chance de, através do mote do “feliz páscoa”, fazê-los refletir sobre essa prática bem conhecida da professora, que os ajudava a romper o vínculo rígido apenas com o componente de Ensino Religioso. Li algo que anotei da fala de J e pedi para que ela me sinalizasse se havia entendido bem, e dessa maneira, provocá-la a ampliar sua reflexão.
J	A professora já ensinara o que era o “feliz páscoa”, que <b><i>“Eu interpreto como algo para renascer, gosto dessa forma que ela fala, é uma forma encorajadora, que ela sempre está incentivando, mas eu interpreto no meu pessoal. Alguém que é católico interpreta de uma forma católica. Mas ainda acho que é uma forma individual de “N” passar um ensinamento”.</i></b>
S	Como lembrou R, o professor “I” trouxe à aula o conceito de “alteridade” que foi muito importante, essencial. <b><i>“Acho que religiosidade estava presente nesse momento”.</i></b> Também sobre a fala de J, compartilhou que concorda com a colega sobre a “relação individual” da professora, o que não impede que haja ali muita relação com o catolicismo.
R	Entende que a fala de “feliz páscoa” de “N”, <b><i>“mesmo sendo algo advindo da religião, acho que abrange tudo (...) é passar uma mensagem de esperança (...). Pode vir da religião, que foi onde ela aprendeu isso, mas quando ela fala para todo mundo, independente de religião, crença ou costumes, acredito que seja algo a mais”.</i></b>
P	Retomou o exemplo do “feliz páscoa”, ponderando que é algo “ <i>inato na sociedade</i> ”, mais que uma questão individual. Anunciou que iria provocar o grupo e perguntou se ali havia alguém que “ <i>não fazia Ceia no Natal</i> ”. Como ninguém se acusou, reforçou que é “ <i>uma prática que até quem não é religioso faz porque a religiosidade está presente na sociedade de uma maneira inata, você não percebe mas ela está ali</i> ”. P fez questão de extrapolar que ali não se tratava de algo individual.
Pesquisador	A retomada do mesmo ponto por P, me fez explicitar que acolhíamos a perspectiva de que “ <i>a religiosidade está inata na sociedade</i> ” e que era um ponto que entendíamos que ele dava uma relevância maior que a perspectiva constitutiva da individualidade do humano.
J	Detalhou que <b><i>interpretava a fala da professora “N” de maneira mais afetiva que religiosa, mas que, sim, entendia que a dimensão religiosa não se perdia</i></b> , ela apenas se vinculava à dimensão carinhosa, afetiva da “ <i>bênção</i> ”.
S	<b><i>“Só em J perceber o que ‘N’ quer dizer, já tem a questão da religiosidade, então ela está conseguindo transmitir o que ela realmente quer”.</i></b> Disse que ligou a “ <i>bênção</i> ” de “N” ao catolicismo pela palavra-vocábulo em si.
M	<b><i>“Isso que J falou é muito real, quando “N” deseja ‘feliz páscoa’, ela quer desejar uma coisa boa para gente”.</i></b> Isso acontece na família dela também, em diferentes proporções. <b><i>Interpreta que seja um desejo de que ela “fique segura”, “se sinta bem”, isto é, que está tudo muito relacionado a isso, isto é, não só ao fato religioso.</i></b>
Grupo Focal com Discentes Bloco 4 – Assunto: Impactos da Religiosidade e seus eixos	

Pesquisador	Retomei a fala sobre o tipo de racionalidade que deriva da religiosidade (a racionalidade sapiencial) e suas expressões derivadas em: Transcendência, Tradição, Ética e Autoridade. Achei que a explicação não objetivou o que desejava ouvir na partilha. P colocou que não entendeu exatamente qual a pergunta, de forma que percebi haver necessidade de ajustar a condução desse bloco. Resumi falando que a palavra “impacto” era a que entendia ser a nuclear para o momento, deixando aberta a possibilidade de que todos se colocassem, caso tivessem necessidade de esclarecimentos para suas falas.
P	O impacto em P, segundo ele, <b>tende a ser “não perceptível, mas com resultados grandes”</b> . Seguiu coerente com tudo que compartilhou anteriormente, nesse caso, considerar a religiosidade algo <i>“inato na sociedade”</i> , não no indivíduo, por isso, de percepção menos tida como epifania. P sinalizou certa dificuldade em seguir seu raciocínio, ao que eu reconheci também ser em razão da formulação da questão, não muito simples de responder.
Pesquisador	Sugeri, em razão das dificuldades de formulação da questão e de reação a ela, já na primeira fala, que todos pudessem falar de forma que fôssemos “costurando” as ideias pouco a pouco.
R	Reconheceu que a pergunta não era tão fácil de responder, mas disse que <b>“a Transcendência e Tradição com grande impacto na construção dos valores, no acúmulo do que aconteceu no passado que implica diretamente no que a gente vive hoje, e que tem uma relação com a religiosidade”</b> . Disse que foi o que veio à tona na cabeça dele quando estava sendo apresentada a pergunta, mas não sabia se estava certo.
Pesquisador	Reforcei que não havia resposta errada, que o importante era que cada um discorresse sobre suas percepções.
J	Fez um preâmbulo histórico e contextual, dizendo: <b>“a gente vive no Brasil, um país fundado no catolicismo, então concordo muito com a fala de P de que está presente de uma forma que a gente nem percebe porque as instituições que regem a sociedade já são baseadas em valores religiosos, quer queira ou não, ‘respeitar os mais velhos’ por exemplo, que se eu não me engano está na bíblia, lembrando que não sou católica, (...) então é algo que a gente está acostumado. A parte cultural é bem marcante, pois no Brasil temos essa parte bem parecida com outros países que são católicos, nossos valores são fundados na bíblia: não matarás, não roubarás. Que acabou sendo passado para nossa Constituição. A parte do Transcendente acho que é mais pessoal, vai de cada religião, é um conceito muito pessoal, no que você acredita. Mas, no demais, acho que está tão enraizado nas nossas instituições, que é quem cria a gente, quem faz o ser humano que a gente nem percebe. Eu realmente concordo muito com a fala de P”</b>
P	Acha que J conseguiu falar o que ele ia falar e se disse contemplado. Pediu apenas para repetir as 4 palavras que seriam eixos desdobrados da religiosidade. Ao que repeti: Transcendência, Tradição, Ética e Autoridade. E fiz as devidas conceituações para além das palavras, conforme já anunciado ao longo do grupo focal.

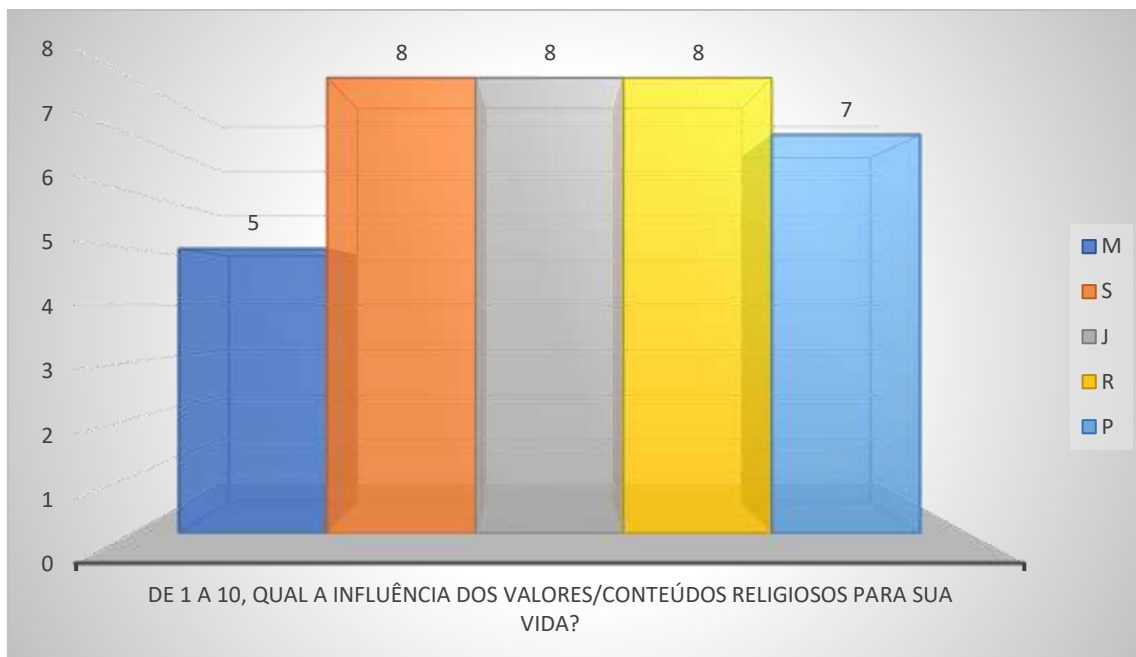
	<p>Nesse sentido, P acrescentou que via dois pontos que entendia para além da religiosidade, que passavam ao campo da religião. Falava de Transcendência e Autoridade. <i>“Acho que a pessoa, quando começa ir além da consciência, além do entendível, a partir do momento que ela segue uma religião ou uma doutrina de pensamento, como o budismo.”</i> <b>Provocado sobre a Ética, esclareceu que a vê mais vinculada, “inata à sociedade mesmo”, sem ligação necessária à religião. Diferente do que seriam a Transcendência e Autoridade, que P reconhece mais vinculados à religião especificamente.</b> Provocado sobre se o professor seria “autoridade”, reconheceu que sim e que essa <b>parte está mais ligada à “parte inata”, com uma relação de poder, pois domina o conhecimento naquela área, passar ensinamentos.</b></p>
Pesquisador	<p>Fiquei inquieto com a forma como eles poderiam elaborar o tema da “autoridade” e, <b>convencido de que autoridade passa por afeto, perguntei “qual ou quais professores eles gostavam mais e por quê?”.</b> A provocação era menos sobre amizade e mais sobre razões que despertavam admiração, respeito e, portanto, autoridade. Pedi que fizessem um recorte dos professores do 3º Ano EM e anunciei que estávamos próximos ao término, de acordo com o tempo combinado previamente.</p>
M	<p>Pensou em 3 professores, nenhum era do 3º Ano. O primeiro tinha de M esse afeto porque, segundo ela, <b>“fora de sala de aula vejo como uma pessoa que posso contar”.</b> Relatou uma crise de ansiedade que teve no ano anterior e que este professor, que estava em sala, deu todo atendimento necessário, acolhendo-a na fragilidade. O segundo e terceiro professores têm motivos bem parecidos: <i>“fora de sala de aula são muito amigos, lembro que passavam o intervalo com os alunos e não na sala dos professores (...) então é mais que a relação professor-aluno, é uma relação de amizade”.</i></p>
P	<p>P falou de professor “I”, que já tinha sido seu professor em outra escola. Relatou ter tido aulas muito marcantes com “I”, <b>em que chegou a chorar e se emocionar muito.</b> Falavam sobre momentos de vida, sobre vivências e afins. <b>“Eu acho que isso entra um pouco na gente, a gente enxerga o mundo com outros olhos, enxerga a perspectiva dele, acho que por isso o vejo como uma figura de autoridade”.</b> Também relatou admirar – e ver como autoridade – uma professora que teve em outra escola pela <b>percepção de total dominância sobre aquilo que ela falava, do conhecimento, sem que nenhuma pergunta ficasse no ar, sendo completa nas respostas a perguntas que pareciam que ficariam sem respostas.</b> Em suma, disse <i>“I’ pela vivência, e a outra professora pelo domínio do conhecimento”.</i></p>
S	<p>Citou “I” e “N”. “N” por gostar mais da matéria (biologia), <b>por gostar da maneira como ela trata os alunos, das aulas e “I” por ele trazer “além do conteúdo”, por ele trazer “as vivências”.</b> Muitos perguntam: <i>“para quê CCPE?”</i>, mas entende que é um componente muito rico para partilha das vivências. Relatou um vídeo que “I” havia passado no dia anterior, que a emocionou muito, que <b>“traz um outro lado que a gente não conhece e está muito presente na sociedade”.</b></p>
J	<p>Reconhece que era para falar mais do 3º Ano, mas optou por falar de forma separada. Citou “N” (3º Ano), “D” (9º Ano) e “AJ” (6º e 7º Anos). “AJ” era, como M falou, um <i>“professor-amigo”.</i> No corredor, quando se encontram, <b>“sempre lembra meu nome, conversa comigo, antes da aula escutava bastante a mim e minhas amigas, até porque a aula dele era Ensino Religioso, então, tinha um debate”.</b> Falou de professora “D” (História) como sendo muito cuidadosa com os alunos e que se destacava por prezar a formação social destes. Várias aulas de “D” em que <i>“a gente chorou, chorou muito, fez roda pra chorar, todo mundo junto”.</i> <b>Relatou a escrita de uma carta de cada um para si mesmo, “sobre nossos problemas em si e a forma de a gente enfrentar</b></p>

	<b>eles</b> ". E professora "N", apesar de não gostar muito da matéria dela, mas gosta do jeito que ela ensina, é uma pessoa que tem muito conhecimento, "a aula dela é sempre legal, mesmo eu não gostando muito de biologia e <b>ela tem um cuidado com os alunos, esse negócio dela sempre falar 'feliz páscoa', perguntar como a gente está (...) ela está sempre disponível</b> ". Então complementou, " <b>acho que a autoridade dos professores não vem só do conteúdo, mas também da relação que eles têm com a gente, de respeito e de cuidado</b> ".
R	Gosta de muitos e preferiu não citar nenhum inicialmente. Começou falando pela " <b>didática e conhecimento amplo no assunto</b> ". Relatou uma aula de química que nem abordava os conteúdos do plano de aula daquele momento, mas que <b>o professor quis explicar para incrementar uma conversa que havia surgido, porque "acontece direto, só pra gente conhecer mesmo, querendo conversar com a gente"</b> . A forma como os professores dão aula, em suma, é o que chama atenção de R sobre a questão da autoridade.
Pesquisador	Fiz um apanhado dos principais pontos levantados e validei as partilhas como riquíssimas. Por fim, agradei pela participação e pela compreensão de alguns minutos passados além do combinado, pedindo só um pouco de atenção às orientações finais que dei sobre o segundo e último questionário que eles deveriam responder para fechar essa etapa da pesquisa, procedendo com as orientações finais.

### 5.3. Impactos da Religiosidade na formação dos estudantes

Parece-nos pertinente que comecemos esta seção expondo nuances da percepção dos estudantes sobre nosso objeto de estudo, a religiosidade, de forma minimamente sistemática. Isto lhes deu acesso a outro nível de sensibilidade sobre este conceito, especialmente quando lhes provocamos a pensar a religiosidade como mediação formadora.

Para iniciar, expomos duas perguntas feitas através de questionário. A primeira diz respeito à importância que os alunos atribuíam a valores/conteúdos religiosos em sua vida. A segunda diz respeito à percepção dessa dimensão no trabalho de seus professores em geral, não especificamente em relação aos docentes que participaram de nossa pesquisa. Vejamos.



Em regra, os estudantes demonstraram sensibilidade em relação aos conteúdos e valores religiosos em suas vidas.



Gráfico 3: Grau de percepção que os alunos atribuem a valores/conteúdos religiosos no trabalho dos professores

Entre os estudantes, predomina a percepção de que os professores dão, sim, importância à religiosidade enquanto dimensão formativa em suas práticas.

Abaixo, transcrevo o “antes” e “depois” de cada aluno participante da pesquisa ao se posicionar sobre sua compreensão da religiosidade, com o destaque característico (em negrito) de nossa escuta aos discentes.

Pergunta: O que você entende por "religiosidade"?		
<i>Perfil dos Estudantes</i>	<i>Antes do Grupo Focal e Mergulho Conceitual</i>	<i>Após Grupo Focal e Mergulho Conceitual</i>
<b>R</b> – Menino, 17 anos, “católico não-praticante, aluno do colégio desde os 3 anos de idade”, isto é, desde 2008.	Todas as <b>práticas e valores que rodeiam uma atmosfera religiosa e nós [sic] formam como ser humano</b> . Exemplo na prática umbanda não comer carne nos dias de domingo por conta de valores religiosas [sic] isso faz parte da religiosidade. Ademais seria aquilo que é fruto da religião, e todos os seus processos resultantes	Religiosidade para mim é um valor <b>inato no ser humano social, uma busca pelo próprio conhecimento, pelo entendimento do mundo, tanto o palpável, quanto o transcendente, a partir de suas vivências</b> . Ela é também a <b>responsável pela "saúde" das relações sociais</b> , criando a partir de valores transcendentais, éticos e tradicionais melhores relações entre as pessoas.
<b>J</b> – Menina, 17 anos, “me considero agnóstica”, aluna do colégio desde 2011 (indicada unanimemente).	No meu ver, religiosidade significa a <b>crença em determinadas crenças e costumes</b> atribuídos a grupos de pessoas que se identificam em um mesmo tipo de devoção (uma devoção comum).	Religiosidade engloba todas as religiões, <b>todas as tradições, valores e hábitos que desenvolvemos a partir das religiões</b> e seus pensamentos.
<b>S</b> – Menina, 17 anos, “católica, mas não tenho frequentado por causa da pandemia”, aluna do colégio desde 2011.	Possuir <b>ideais, valores sociais e culturais atribuídos pela religião</b> que faz parte ou já teve ou tem contato	Eu entendo como religiosidade o que eu havia dito anteriormente, ou seja, a <b>busca pelo sentido daquilo que nos cerca</b> . Acresce que é procurar entender se existe algo além do que podemos ver, através de <b>vivências particulares ou coletivas ou pelo sentimento</b> . Logo, no meu ponto de vista a <b>religiosidade é a conexão com o mundo</b> .
<b>M</b> – Menina, 17 anos, “família toda católica, aluna do colégio desde 2007, acredita em Deus, mas sem identificação com nenhuma religião”,	Acredito que religiosidade seja uma <b>forma de refúgio [sic] para as pessoas</b>	Eu entendo por religiosidade, como <b>algo em que as pessoas procuram um refúgio, um lugar para se apoiar e conseguir de alguma forma achar o sentido da vida</b>



portanto não praticante.		
P – Menino, 18 anos, “identificado à umbanda, mas não tenho frequentado por causa da pandemia”, aluno do colégio desde 2020, portanto aluno novo (indicado unanimemente).	Para mim religiosidade é a <b>relação de cada pessoa com o seu Deus, por meio de práticas religiosas e do sentimento vivenciado.</b>	A religiosidade é engloba [sic] em alguns aspectos como o <b>fator inerente ao ser humano que tem a capacidade de transcender através da religiosidade</b> ; o perpassa [sic] de conhecimento dos mestres formadores aqueles que compartilham o conhecimento religioso e valores morais; a <b>parte intrínseca da sociedade, isso é âmbitos onde a religiosidade está presente sem que percebamos</b> como exemplo na criação de leis que se baseiam em valores bíblicos e acredito que por último os conceitos que são pertencentes ao microcosmo da religiosidade como a fé, crença e devoção.

Em seguida, transcrevemos as respostas dos estudantes relativas ao Questionário 2, após o grupo focal.

Pergunta: Você já respondeu, de 1 a 10, qual a influência dos valores/conteúdos religiosos para sua vida. Agora, desde sua perspectiva enquanto aluno(a), você considera importante a religiosidade como uma mediação formadora para a educação formal, ou seja, a que é oferecida pelas escolas? Por quê?	
R	Na minha perspectiva a religiosidade é <b>muito importante</b> na mediação da educação formal. Isso porque, a partir dos valores propostos pela religiosidade, <b>as relações entre professores e alunos se tornam muito mais saudáveis, afetuosas e eficientes.</b>
J	Enquanto aluna, <b>considero sim a importância</b> da religiosidade como uma mediação formadora para a educação formal, <b>pois a religiosidade está presente em nossas relações sociais, em nossos costumes</b> , na relação entre nós mesmo [sic]. Assim, <b>com a escola apresentando o tema, poderíamos aprimorar as relações dos estudantes</b> nos tópicos citados acima.
S	No meu ponto de vista a religiosidade como mediação formadora para a educação formal <b>é essencial</b> . Já que, a meu ver <b>ela é a busca pelo sentido daquilo que nos cerca</b> e grande da minha vida e de diversas pessoas é passada na escola, com isso a fundação deve ser um meio de transmitir essa conexão com o mundo.
M	<b>Sim, acho importante</b> aprendermos sobre religiosidade, não sobre uma específica religião em si! <b>Mas sobre todas as religiões e culturas do nosso mundo</b>
P	<b>Eu acredito que a religiosidade deva ser introduzida após o ensino fundamental 1</b> , pois na minha visão o aluno deve ser introduzido aos seus gostos sociais, como se portar as diversidades e para com o outro. E dai [sic]

	sim o âmbito da religiosidade de maneira exposta- <b>levando em consideração que a religiosidade é intrínseca a sociedade</b> - deve ser introduzido.
--	---

Pergunta: Na sua visão, qual o propósito do trabalho formativo do colégio na perspectiva da religiosidade? O que realmente se pretende?	
R	O trabalho formativo do colégio na perspectiva da religiosidade <b>é de transformar as aulas em algo muito maior do que apenas preparar o aluno para vestibulares, concursos etc.; o seu propósito é formar as pessoas para a vida, as convivências, saber respeitar e aceitar as diferenças, opiniões divergentes, a construção social em si.</b>
J	O propósito formativo do colégio acerca da religiosidade a meu ver, seria <b>desenvolver habilidades sociais nos alunos. Seja a respeitar os costumes das diferenças crenças, desenvolver valores éticos e conhecer um pouco mais sobre si próprio.</b>
S	Na minha visão o objetivo do trabalho formativo do colégio na perspectiva da religiosidade <b>é fazer com que os alunos passem a pensar além do óbvio, é criar curiosidades neles para que os mesmos passem a buscar sentido para tudo que nos cerca.</b>
M	Acredito, que tenha como objetivo <b>influenciar os alunos a terem uma perspectiva mais humana do mundo e tudo aquilo que nos cerca</b>
P	A religiosidade

Pergunta: Na sua visão, aos professores do Marista, das diversas matérias, interessa-lhes a religiosidade enquanto dimensão formadora? Sim? Não? Mais ou menos? Por quê?	
R	<b>Sim.</b> A religiosidade é importante para os professores enquanto dimensão formadora, porque com ela as <b>relações entre eles e seus alunos se tornam muito mais saudáveis e afetuosas.</b>
J	<b>Mais ou menos,</b> o Marista possui alguns professores que tratam religiosidade de uma forma direita [sic], como professores de religião, filosofia e sociologia, e alguns que tratam da religiosidade de forma sútil [sic], seja em uma mensagem que eles falem durante a aula, ou na forma que tratam nos [sic] estudantes.
S	Na minha visão os professores do Marista <b>se interessam</b> na religiosidade enquanto dimensão formadora, porque <b>por mais que o significado de religiosidade não seja passado explicitamente durante todas as aulas, somente na de ensino religioso, podemos perceber ele através de situações implícitas.</b>
M	<b>Mais ou menos,</b> depende do ano em que o aluno estiver, por exemplo <b>no ensino médio os professores estão mais preocupados em dar os seus assuntos</b> do que debater sobre religiosidade
P	<b>Sim.</b> No colégio Marista a religiosidade é muito presente já que temos mestre formadores que utilizam muitas vezes dos conceitos religiosos e do seu valor moral para nos passar o melhor deles. Outrossim, outros conceitos atrelados a dimensão religiosa como a abertura a transcendia [sic] <b>a partir do momento que discutimos em sala o que tange a religião querendo ou não abre nossa mente a esse universo.</b>

Pergunta: Como você nota a religiosidade acontecer nas práticas educativas dos(as) seus(suas) professores(as) do colégio? Na didática das aulas? Nas avaliações? Nas atitudes? Na ambientação? Nos eventos? Nas regras de conduta? Na estrutura e organização? Nas atividades/tarefas? No recreio? Nos projetos? Nos grupos disponíveis? Destaque sua(s) percepção(ões) mais forte(s).	
R	Eu noto a religiosidade nas práticas educativas do colégio <b>a partir da didática das aulas, nas atitudes dos professores e colaboradores, nos eventos (principalmente da pastoral, "oração antes da aula"), nos projetos e nas conversas sérias.</b>
J	Nota-se a religiosidade <b>na didática</b> de algumas aulas, nas <b>atitudes dos professores</b> , nos <b>eventos escolares</b> Marista, nos <b>projetos</b> e nos <b>grupos disponíveis</b> , como a pastoral.
S	Eu percebo a religiosidade <b>presente nas práticas educativas em diversos momentos</b> , um deles foi quando o meu professor de filosofia estava dando o assunto de pós morte e em um determinado momento ele perguntou a opinião da turma se existiria algo depois da morte. A partir daí, duas alunas com visões completamente diferentes (uma agnóstica e outra católica) respondem com base em suas experiências [sic] pessoais de espiritualidade a partir das suas vivências. E com isso ele procurou mostrar a turma os valores de cada uma e deixou explícito que nenhum dos pontos de vista estavam errados [sic]. Acresce que uma das nossas professoras no fim das aulas deseja feliz Páscoa para os alunos, como uma forma de desejar o bem de todos. Além de tudo isso, no Marista existem <b>diversos projetos</b> e em alguns deles a religiosidade é discutida explicitamente.
M	Nas <b>orações que tem nas quartas</b> , quando estávamos <b>no presencial tinha missa sempre, na catequese e na crisma que temos a opção de fazer na escola, e nos eventos da pastoral</b> principalmente
P	Creio que <b>na didática</b> da sala e nas <b>regras de conduta</b> a partir do momento que a religiosidade se torna <b>inerente aos valores sociais, as regras e condutas</b> . Ademais as <b>discussões da sala de aula</b> já englobam o âmbito da religiosidade sempre com um espaço aberto e livre na discussão. Creio que <b>na avaliação somente religião e filosofia tratam sobre o universo da religiosidade.</b>

Pergunta: Na relação formativa entre professor-aluno, como acontece uma "educação da/para espiritualidade" (Espiritualidade), enquanto experiência do divino/sagrado como sentido radical?	
R	Na relação formativa entre professor-aluno, a educação da espiritualidade acontece de forma transcendente, onde os próprios professores que dominam o assunto, ensinam de forma didática e objetiva para seus alunos as experiências do divino/sagrado. Obs.: não entendi essa questão muito bem.
J	Na relação entre professor-aluno, a educação da espiritualidade, no Marista, acontece no meu ver, <b>de forma íntima, o colégio nos passa os diversos conhecimentos, para que assim possamos achar a nossa própria espiritualidade.</b>
S	A transcendência é percebida na relação professor-aluno <b>quando os profissionais questionam os seus estudantes acerca do que existe além do que eles podem ver, ou seja, se há algo além do mundo material. E assim, os alunos passam a refletir sobre o sentido da existência do mundo e até mesmo da vida.</b>

M	Não sei, acredito que o professor de religião seja o q mais se encaixe para nos ajudar a entender o transcendente
P	Como falado anteriormente na questão 6, <b>o Marista discute abertamente sobre religiosidade o que aguça o sentimento do despertar religioso para aí sim alcançar a transcendia.</b> [sic]

Pergunta: Na relação formativa entre professor-aluno, como acontece uma “educação do/para o cuidado com os outros e com o planeta” (Ética), enquanto orientação para o bem-agir?	
R	<b>A partir da compreensão do mundo em que vivemos, como ele surgiu e as relações existentes entre os seres que habitam nele e, a partir disso, discutir quais são as precauções</b> que podem ser tomadas para evitar a destruição da vida no planeta e das relações existentes nele
J	Na relação entre professor-aluno e <b>a ética a orientação é ótima, pois realmente aprendemos bons valores.</b>
S	A meu ver <b>a ética é um dos fatores principais ao falar de religiosidade e na relação de professor-aluno, pois a partir do momento que os profissionais agem com ética e se esforçam para explicar o significado dela para os alunas [sic], a turma passa a ter outro olhar como o mundo. Isso ocorre, porque é por meio da ética que aprendemos a cuidar do outro e do planeta, com isso nos tornando seres melhores.</b>
M	Quando se fala de ética na educação logo se pensa na conduta do professor em relação a seus educandos. <b>A ética gira em todos os princípios e valores que norteiam a ação estabelecendo regras para o bem comum, tanto no individual como no coletivo, assim estabelece princípios gerais</b>
P	São valores que <b>desde menor somos educados no colégio e perpassam pros [sic] dias atuais, onde as discussões se tornam mais profundadas [sic] e mais contextualizadas com a sociedade que estamos inseridos, nos fazem refletir</b>

Pergunta: Na relação formativa entre professor-aluno, como acontece uma “educação que valoriza o legado de sabedoria” (Tradição), enquanto iniciação nos saberes e princípios formativos?	
R	A partir do compartilhamento dos conhecimentos e discussões dos mesmos.
J	Na relação entre professor-aluno e a tradição, <b>o colégio consegue trazer saberes e princípios formativos dentro da religiosidade.</b>
S	No meu ponto de vista na relação formativa entre professor-aluno a educação que valoriza a tradição <b>ocorre no momento em que o conjunto de conhecimentos que os profissionais possuem é passado para seus alunos, ou seja, a sabedoria deles torna-se o fator principal para que isso aconteça.</b>
M	Desculpa, não entendi
P	A educação que valoriza o legado e tradição <b>entende que o os conhecimentos que são do passado devem ser repassados, sem perder de vista as mudanças advindas da contemporaneidade.</b> Além disso a iniciação dos saberes apesar de terem raízes conservadoras devem começar pela família que é o primeiro contato do jovem com sua experiência ao mundo.

Pergunta: Na relação formativa entre professor-aluno, como acontece uma “educação que reverencia os mestres formadores” (Autoridade), enquanto autoridades?	
R	De forma respeitosa, harmônica e afetuosa.
J	Na relação de autoridade entre professor-aluno a religiosidade consegue trazer uma ralação [sic] de <b>confiança e respeito entre a autoridade, não só pelo cargo e conhecimento que aquela pessoa detém, mas sim, respeito como ser humano, e por nos tratar de igual para igual.</b>
S	A autoridade na relação formativa entre professor-aluno <b>ocorre a partir do momento em que há respeito com os mestres. Ou seja, os alunos respeitam os professores, pois são eles que possuem mais conhecimento e que eles que estão se dispostos a tornar os estudantes pessoas melhores.</b>
M	Um professor <b>que exerce a sua função não só dando aula, mas que mostra respeito e compaixão pelo aluno</b>
P	Através dos respeitos de ambas as partes, <b>a figura de autoridade deve entender que para ser compreendida ela deve compreender seus ouvintes. Isso significa saber a mentalidade da juventude, entender que eles tem conhecimentos a passar. Ja [sic] da parte do aluno ele deve respeitar aquelas que tem propriedade no que falam e a melhor forma de alcançar isso é através de normas de conduta do próprio colégio e até mesmo da postura do professor que se respeitam são respeitados e vice-versa.</b>

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não sei se é comum que, no percurso de um trabalho acadêmico, o objeto de estudo do pesquisador neófito se apresente como algo ainda mais instigante ao fim do ciclo de investigação que ao seu início. Do dia que escrevi as primeiras páginas de delimitação deste projeto até a entrega da presente dissertação do *stricto sensu* na universidade, a impressão é a de que, sim, aprendi a me situar um pouco melhor na discussão sobre religiosidade. No entanto, a expectativa, que era de elaborar um delineamento mais seguro, com atribuição de contornos mais nítidos ao redor do objeto de estudo, foi frustrada com sucesso. As referências para reflexão se multiplicaram tanto, que só me é possível a postura de seguir passionalmente estudando sobre tudo que diz respeito ao meu objeto de estudo, ainda mais quando os vínculos com a formação humana e os impactos na educação se revelaram tão potentes, pertinentes e imprescritíveis.

O que o campo ensinou – ou o que aprendi – sobre o que há de mais significativo da religiosidade como mediação formadora nas práticas docentes da escola contemporânea, ressoamos abaixo. Faremos nossas considerações partindo de um breve apanhado acerca de nossos objetivos de pesquisa. Em seguida, propomos fazer emergir noções relevantíssimas dos impactos produzidos pela religiosidade na vivência dos jovens, registradas a partir das descrições e dados coletados no capítulo dedicado aos estudantes. Por fim, sublinharemos quais os aspectos derivados da religiosidade como mediação formadora nos pareceram mais relevantes na prática dos docentes participantes deste estudo de caso.

Iniciamos este trabalho investigativo apresentando o debate a respeito da presença e do papel da religião no contexto sociocultural contemporâneo, urbano e plural. Com a ajuda de Manfredo Oliveira, João Batista Libânio e Michael Löwy, decodificamos como a religião tem operado na sociedade, frente as diferentes perspectivas herdadas da modernidade e releituras pós-modernas. Nossa análise identificou a cooptação da religião pelo mercado e pelo paradigma da performance, o que, de maneira ampla e intensa, deformou seu papel original e princípios fundamentais, especialmente quando observamos as massivas populações empobrecidas da América Latina. Por outro lado, com ajuda de Juan Carlos Scannone, também expusemos as qualidades da religiosidade enraizada na América profunda, que fornece sentidos e possibilidades de romper com a religião mercantilizada e restabelecer-se enquanto experiência coletiva fecunda, pois preservada pela sabedoria de nossos povos originários e ainda cotidianamente presente nas expressões culturais de nossas populações.

Na mesma esteira da identificação de nossas raízes, compreendemos os processos de legitimação do saber de base religiosa e sua relação com o sentido da educação numa era de desagregação civilizatória, a partir das contribuições teóricas de Hannah Arendt, Vanessa Sievers de Almeida e outros pensadores. Entre outras reflexões que versaram sobre o modo como o pensamento humano opera em diferentes tempos e circunstâncias, aprendemos que os projetos de vida refletidos a partir dos bancos das escolas contemporâneas de classe média, quando frutos de uma sensibilidade sapiencial e religiosa, não se dão isoladamente em cada indivíduo movido por fins utilitaristas extrínsecos à sua formação, como acesso a cursos universitários de alto prestígio com vistas à

prosperidade financeira e status social, mas num horizonte de encantamento, compreensão, reconciliação e responsabilidade pelo mundo comum. Noção que organizou nossas percepções e qualificou reflexões.

No seguinte capítulo de nossa pesquisa, buscamos contrastar a racionalidade técnico-científica, hegemônica em nossas instituições escolares, com uma racionalidade de tipo sapiencial, derivada da religiosidade. Deste exercício, entendemos que a racionalidade sapiencial se decodifica em eixos hermenêuticos e sapienciais de sentido renegados pela razão moderna, como a revelação, a transcendência, a ética, a autoridade, a tradição etc. Categorias que foram moduladas nesta investigação a fim de sublinhar a qualidade da proposta de formação integral preconizada pela escola que foi nosso campo de pesquisa. Isto significa que concordamos que educação “não evidencia um tipo particular de atividade entre professores e alunos, mas estabelece critérios aos quais estas atividades devem se adequar” (PETERS, 1979, p. 120). Do ponto de vista formativo, portanto, a religiosidade se dá como mediação formadora quando critérios que dela derivam são refletidas intencionalmente nas práticas docentes. E, aqui, os que propusemos foram: espiritualidade, ética, autoridade e tradição.

Ainda para concluir esse apanhado acerca de nossos objetivos de pesquisa frente ao que foi executado, nos dois últimos capítulos, que consideramos os mais saborosos de nossa dissertação, mapeamos os critérios supracitados, investigando sua incidência (ou falta desta) na ambiência da escola confessional em que desenvolvemos nossa pesquisa. Com ajuda da bússola do tripé pedagógico (currículo, didática e avaliação), foi possível encontrar as



interpelações, confluências e releituras (ou ausência destas) dos docentes sobre a religiosidade na formação do aluno e nas práticas educativas ali vivenciadas.

Aqui, façamos um aparte suplementar para notabilizar noções relevantíssimas dos impactos produzidos pela religiosidade na formação dos jovens, registradas a partir das descrições e dados coletados dos estudantes. Como nossa opção foi a de não acrescentar análises reflexivas às descrições que compõem o capítulo dos estudantes, examinemos aqui alguns dados colhidos dos jovens que mais impactaram este escriba, dignos de destaque. Um dos pontos que mais saltou à vista, inclusive porque partiu dos alunos com perfil não-religioso, foi o grande interesse gerado pelas interpelações de base sapiencial, traduzidas pela religiosidade em seus critérios derivados. O debruçar-se sobre perguntas não respondíveis pela racionalidade científica, questões que brotam da alma humana, teve lugar cativo num grupo focal cheio de vida e diverso na riqueza de respostas colhidas em questionários. Aliás, foi a partir do grupo focal com os estudantes que a noção de “positiva indeterminação” da religiosidade (ideia amadurecida nos diálogos com meu orientador) ficou mais consolidada na cabeça deste escriba. Essa discussão fecunda, que efetivamente se alongou e exibiu enorme inquietude dos jovens, foi a colocação de que religiosidade é uma dimensão humana “inata”, ao que houve insistência discente de que era, por outro lado, “aprendida”. Se era certo dizê-la “inata” por se vincular a uma dimensão natural do humano, também seria correto considerá-la “aprendida” como constitutivo implícito da cultura que é transmitida de geração em geração. Desse recorte discursivo, sem que fosse necessário explicitá-lo categoricamente, os estudantes fizeram, de fato, uma apreciação crítica

exaustiva de uma faceta conceitual da religiosidade: a “tradição”. Isto é, um pré-conceito que escapa ao conhecimento com fundamentos evidentes, mas efetivamente presente e influente na sociedade, como estudamos no capítulo terceiro<sup>111</sup>. Ao mesmo tempo, o que também se consolidou em nossa investigação foi que a “positiva indeterminação” que caracteriza nosso objeto de estudo guardava viva correspondência com a ideia de *transcendência da verdade* que desde o início delineamos<sup>112</sup>. Uma perspectiva transversal em todas as reflexões expostas nesta comunicação. Em outras palavras, na procura de certezas, quanto mais queremos definir, conferir e até possuir conhecimentos, saberes, competências e habilidades, mais prejudicamos a possibilidade do encontro com uma verdade que não se deixa encerrar nas nossas certezas e que permanece sempre inesgotável. Assim, uma educação que admite a transcendência da verdade – o que significa admitir a religiosidade como mediação do saber – será uma educação que ajuda as pessoas a aprender a pensar. Um pensar humano que não leva a certezas, mas à capacidade de lidar com as incertezas.

Outro aspecto que me deixou inquieto na interlocução com os estudantes – e merece ser aqui ressoada – foi a forma como eles elaboraram o tema da “autoridade”. A partir da escuta dos docentes, curioso em saber se a ideia de autoridade passava mesmo pelos critérios, perguntei “qual ou quais professores eles gostavam mais e por quê?”. Coloquei que a provocação era menos sobre amizade e mais sobre razões que despertavam admiração, respeito e, portanto, autoridade. Foram respostas simples, mas impressionantes. Listamos aqui os

---

<sup>111</sup> “O que é consagrado pela tradição e pela herança histórica possui uma autoridade que se tornou anônima” (GADAMER, 1997, p. 421).

<sup>112</sup> Cf. BORGHI, G. Revista da FAEEBA, v. 20, n. 35, p. 163.

elementos que convergem para a conquista de autoridade dos professores, do ponto de vista dos estudantes. Se você é docente, aproveite e tome nota: disponibilidade, escuta, interesse sincero (“ele sempre lembra meu nome, conversa, escuta a gente antes de começar a aula”), provocação de vivências<sup>113</sup> e outras formas de ver o mundo, conhecimento sólido e consistente, o jeito de ensinar, a forma de tratar a turma, ajudar o aluno a se situar na vida e diante de si mesmo e o cuidado nas relações de forma geral. A propósito, o que seguramente é um critério de autoridade, para além do já citado, é que os alunos valorizam não só docentes que “são” *exemplo*, mas que “lhes dão” *exemplo*, isto é, atuam com recorte intencional projetado (circunstancialmente ou não) sobre um grupo ou um indivíduo. Esse tipo de ação é decodificada na linha do interesse sincero, muitíssimo valorizado pelos discentes.

E o que mais merece ser ressoado das aprendizagens realizadas nesta investigação, além do que já foi estruturalmente exposto? Falemos dos aspectos derivados da religiosidade como mediação formadora que nos pareceram mais relevantes na prática dos docentes. Mas, diferentemente do que fizemos no capítulo dedicado aos professores, aqui não levaremos em conta o recorte por área de conhecimento, que consideramos suficientemente contemplado.

---

<sup>113</sup> A vivência pode ser um ato de percepção por meio do qual o sujeito vê ou toca alguma coisa, mas pode ser também um ato de reflexão sobre o próprio ato de percepção. O ato de reflexão é uma consciência de um grau mais elevado, quer dizer, o ser humano tem a consciência de tocar um determinado objeto, mas quando reflete sobre o modo como toca o objeto, tem outro tipo de consciência. Assim a consciência dos atos perceptivos é de um primeiro nível, e a consciência dos atos reflexivos é de um segundo nível (SBERGA, 2014, p. 151)

Comecemos, então, por indicar os aspectos que parecem favorecer ou ser favorecidos quando a mediação formadora da religiosidade acontece. No fim, citaremos um ponto de atenção.

Desde o eixo sapiencial da espiritualidade, é preciso lembrar que o docente é um agente ontológico, isto é, constitui identidade. Nessa perspectiva, todos os professores e professoras deram bastante relevância à ideia de que seus conteúdos oportunizavam interpelação dos alunos, provocando-lhes a se situarem no mundo e posicionarem ante os temas e discussões levantados. São os vínculos de sentido mais ou menos presentes em cada conteúdo ensinado pelo professor que vão revelar mais ou menos sua incidência na reflexão e, portanto, na vida do estudante. Nessa esteira, o surgimento de questionamentos não objetivamente respondíveis, de perfil mais sapiencial, encontravam relevância e repercussão em suas aulas, abrindo, portanto, mais margem para a mediação formativa da religiosidade e seus critérios derivados. É curioso perceber no depoimento dos alunos que, para eles, as “aulas de religião”, por exemplo, são mais pertinentes quando os professores “abrem debates”. Para eles, o sentido da construção de saberes sobre temas como: autoconhecimento, ritos e símbolos, respeito à diversidade, valores humanos, projeto de vida etc. só é pertinente quando se dá coletivamente e sem expectativas de que surjam respostas supostamente corretas em relação às respostas supostamente erradas. Não. A aprendizagem, quando atravessada por critérios derivados da religiosidade, se dá sem esse tipo de jurisdição hermenêutica.

Sobre o eixo sapiencial da autoridade, os professores chamam a atenção de que esta tende a se expressar de forma mais plena com o passar do tempo, maior convivência e qualidade da relação entre docentes e discentes. Nesse processo, o fortalecimento de vínculos de confiança, experiências de empatia e elaboração de afetos são fatores condicionados pelo tempo que, decodificados pelo critério da autoridade, habilitam o aprimoramento da formação. Os docentes também consideram como “autoridade” a capacidade de inspiração à descoberta de uma melhor versão pessoal do aluno, além de uma atitude perene de mediação de conflitos.

Sobre o eixo sapiencial da tradição, os professores partem da ideia de que transmitir um legado demanda sensibilização para uma experiência de maravilhamento com o que é apresentado às novas gerações. Assim, reconhecem que, para que haja possibilidade de encantamento de terceiros, é necessário que, antes, se vivencie isso. Só assim, o ensino apontará para algo maior do que tecnicamente se transmite. É a partir dessa compreensão que a docência afirma a religiosidade como eixo de sustentação para a experiência, como conexão que transcende e como modulação de uma educação para ser sentida e ter sentido. A “tradição”, para estes professores, só cumpre minimamente seu papel quando enseja respeito pela vida e sua *força organizadora* presente através do tempo.

O eixo da ética, que, conforme estudamos, permite ao ser humano pensar Deus e pensar o próximo sem objetivá-lo, foi seguramente o critério formativo, derivado da religiosidade, mais mencionado nas partilhas dos professores. Para eles,

formação integral e justiça social estabelecem, fundamentalmente, um nexos. Consideravelmente condicionados pelo modelo de educação utilitarista (com fins extrínsecos à educação), os docentes tendem a justificar a formação integral quase exclusivamente por visar a necessidade de atuação pela justiça social. Aqui temos uma limitação compreensiva, mesmo que razoável do ponto de vista moral. Ainda a partir da experiência de interpelação, o critério ético deve, segundo os docentes, fazer com que todos tenham empatia, reconheçam falhas, deem sempre seu melhor em tudo que fazem e se situem na vida, mais especificamente no ecossistema, cada qual assumindo seus vínculos indissociáveis.

Uma menção a ser feita nestas considerações finais sobre a pesquisa de campo – e nossa perspectiva “unebiana” nos exige registrar – é que, em nenhum momento, o “ar decolonial” aparece no campo, seja na coleta de dados entre professores, seja nos dados advindos dos estudantes.

Por fim, concluamos com um ponto de atenção sobre o que não parece acontecer (ou ao menos não foi detectado) nas práticas docentes estudadas, mesmo quando ali acontece a mediação formadora da religiosidade. Um único, mas nuclear e importante ponto, que é o seguinte. Em geral, os professores se percebem metaforicamente como “pontes” de conhecimentos e saberes, mas, neste estudo de caso, os docentes não revelaram associar as metodologias aplicadas no ensino de determinados conteúdos ao critério da espiritualidade (alguns assumiram ter dificuldade na percepção de vínculos mais diretos), constitutiva dessa linguagem simbólica. Para estes docentes, parece passar

despercebido que *metodologia* significa “caminho” e que, do ponto de vista da espiritualidade, é no caminho que se constitui o caminhante. É lá que o caminhante se situa, se perde, se acha, conhece companheiros, faz amizades, cai, levanta, enfim. Diferentes tipos de metodologias incidem diferentemente sobre os processos formativos. Cabe aos educadores escolherem – ou ao menos sugerirem – os caminhos mais pertinentes aos caminhantes, iniciando-os e acompanhando-os até que demonstrem maior autonomia na caminhada. Uma maior sensibilidade ao critério da espiritualidade qualificaria significativamente os processos, mediante metodologias fecundadas nesse saber sapiencial.

Como aprendizado último, entre tantos outros, testemunho que re-conheci uma escola como agência fecunda de formação de sentidos e de modos de ser. E isto parece não ser facilmente materializável sem que a religiosidade e seus eixos sapienciais de sentido componham as práticas docentes e processos formativos das novas gerações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Vanessa S. **Educação em Hannah Arendt: entre o mundo deserto e o amor ao mundo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC / Inep / Comped, 2002.
- ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Trad. De Roberto Raposo, revisão e apresentação de Adriano Correia. 12<sup>a</sup>. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- ARENDT, Hannah. **A crise da educação**, in: *Entre o passado e futuro*. 3<sup>a</sup> Ed. Trad.: Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Editora Perspectiva, 2014.
- ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**, Trad.: Roberto Raposo. São Paulo: Companhia Das Letras, 2012.
- ASSMANN, Hugo e HINKELAMMERT, Franz. **A idolatria do mercado, ensaio sobre economia e teologia**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- BALL, Stephen John. **Educação global S.A.** Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BOFF, Clodovis. **O livro do sentido: crise e busca de sentido hoje**. São Paulo: Paulus, 2014.
- BOFF, Clodovis. **O livro do sentido: qual é, afinal, o sentido da vida?** São Paulo: Paulus, 2018.
- BOFF, Leonardo. **Ética da vida: a nova centralidade**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: a ética do humano – compaixão pela terra**. 20 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Os sentidos do currículo**. In: Revista Teias, Currículos: culturas e discursos. V. 11, n. 22. Rio de Janeiro: UERJ, 2010.
- DUSSEL, Enrique. (2016). **Transmodernidade e interculturalidade: Interpretação a partir da filosofia da libertação**. Sociedade e Estado. 31. 51-73. 10.1590/S0102-69922016000100004.
- ENRIQUE DUSSEL e a ética como indutora de uma nova racionalidade. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (5min). Publicado pelo canal Na raça e na paz. Disponível em:



<https://www.youtube.com/watch?v=YW76pa9ytbU&list=PL9GjenE4ZT0VFC0YXHOZnQXTAJGaCFRXs&index=22>. Acesso em: 07 de ago. 2021.

2020: LA PANDEMIA con Enrique Dussel Ética y política. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (1h2min) Publicado pelo canal Aristegui Noticias. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ILuu3IYWFAg>. Acesso em: 07 de jan. 2021).

ESPERANDIO, Maria Rute. **Narcisismo reativo e experiência religiosa contemporânea**: culpa substituída pela vergonha. Revista Psicologia & Sociedade; 19 (2): 89-94, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a12v19n2.pdf>. Acesso em: 10 abril 2020.

FOUCAULT, Michael. **O retorno da moral**. In. MOTTA, Manoel B. (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREUD, Sigmund. **O Mal-Estar na civilização**. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010

GABRIEL, Carmen Teresa & CASTRO, Marcela Moraes de. **Conhecimento escolar: objeto incontornável na agenda política educacional contemporânea**. Revista em questão, v. 45. 2013.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Tradução Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIOVANETTI, José Paulo. **A religião como força organizadora da sociedade contemporânea**. Anais do Congresso SOTER, 28º Congresso Internacional da SOTER: Religião e espaço público: cenários contemporâneos. Belo Horizonte, 2015. Disponível em <https://observatoriodaevangelizacao.wordpress.com/2015/07/16/soter-mesa-redonda-sobre-religiao-e-secularizacao/>. Acesso em: 13 abril 2020.

HUSSERL, Edmund. **A crise da humanidade europeia e a filosofia**. Tradução Urbano Zilles, 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

IV SEMINÁRIO de Pesquisa em Educação do ForTEC. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2h13min). Publicado pelo canal Grupo de Pesquisa ForTEC. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=CIYxpmJnT0Y&list=FL\\_4kCXJ2b25lhmfbfJzjTRQ&index=4](https://www.youtube.com/watch?v=CIYxpmJnT0Y&list=FL_4kCXJ2b25lhmfbfJzjTRQ&index=4). Acesso em: 07 de out. 2020.

SACRO y Profano - Religiosidad popular. [S. l.: s. n.], 2014. 1 vídeo (24min). Publicado pelo Canal Once. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HDpg8mIRPd4>. Acesso em: 30 de ago. 2020.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Tradução João Wanderley Geraldi, 2002. Disponível em:

[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782002000100003&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=s1413-24782002000100003&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 25 out. 2020.

LIBÂNIO, João Batista. **A religião no início do milênio**. São Paulo: Loyola, 2002.

LIBÂNIO, João Batista. **Fé**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2010.

LÖWY, Michael. **O que é cristianismo da libertação**. 2 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2016.

LYOTARD, Jean-François. **A condição Pós-Moderna**. Tradução Ricardo Corrêa Barbosa. 12 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MATRIZES CURRICULARES de educação básica do Brasil Marista: área de linguagens, códigos e suas tecnologias / União Marista do Brasil. 3a. ed. Curitiba: PUCPress, 2019. Disponível em: [http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Matrizes-Linguagens\\_04\\_07\\_2019.pdf](http://www.umbrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/04/Matrizes-Linguagens_04_07_2019.pdf). Acesso em: 19 set. 2021.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**; Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PETERS, Richard Stanley. **Educação como iniciação**. In: ARCHAMBAULT, R.D. (Org.). Educação e análise filosófica. Tradução Carlos Eduardo Guimarães, Maria da Conceição Guimarães. São Paulo: Saraiva, 1979, p. 101-130.

PONTES, Deysiane Farias. **A atuação e expansão da empresa Kroton Educacional na educação básica**. 2020. 229 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade de Brasília. Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39085>. Acesso em: 29 agosto 2021.

QUAL a essência da esperança. [S. l.: s. n.], 2020. 1 vídeo (2m43seg). Publicado pelo canal Na raça e na paz. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=PqK4-jWmOLI&list=PL9GjenE4ZT0WcFIQfsJBplie3d8X-w\\_f7&index=8](https://www.youtube.com/watch?v=PqK4-jWmOLI&list=PL9GjenE4ZT0WcFIQfsJBplie3d8X-w_f7&index=8). Acesso em: 20 de ago. 2020.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SANTOS, Luciano Costa. **O sujeito é de sangue e carne: a sensibilidade como paradigma ético em Emmanuel Levinas**. 2007. 278 f. Tese (Doutorado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/2974/1/396312.pdf>. Acesso em: 25 março 2020.

SANTOS, Luciano Costa. **Pensamento Fecundo: Elementos para uma racionalidade transmoderna**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade / Universidade Estadual da Bahia, Departamento de Educação – v. 22, n. 39, p. 205-213 (jan./jun., 2013).

SBERGA, Aparecida Adair. **A formação da pessoa em Edith Stein: um percurso de conhecimento do núcleo interior**. São Paulo: Paulus, 2014.

SCANNONE, Juan Carlos. **Nuevo punto de partida de la filosofia latinoamericana**. Buenos Aires: Editorial Guadalupe, 1990.

SUNG, Jung Mo. **Teologia & Economia: repensando a Teologia da Libertação e as utopias**. Petrópolis: Vozes, 1995.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL (UMBRASIL), **Projeto Educativo do Brasil Marista: nosso jeito de conceber a educação básica**. Brasília: UMBRASIL, 2010.

VATTIMO, Gianni. **O vestígio do vestígio**. In: A religião. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

VEJA, Revista. Católicos deixarão de ser maioria no Brasil em 2030, prevê especialista. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/catolicos-deixarao-de-ser-maioria-no-brasil-em-2030-preve-especialista/>. Acessado em 13 março de 2021.

VENERA, Raquel Alvarenga Sena. **Narrativas (auto) biográficas: singularidades possíveis**. Revista: Ambivalências / Revista do Grupo de Pesquisa Processos Identitários e Poder (GEPPIP) – v.3, n.6, p. 51-89 (Jul-Dez/2015).

VIEIRA, Marili M.S. e PLACCO, Vera M.N. de S. **A dimensão da espiritualidade no processo de constituição identitária do professor**. Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade / Universidade Estadual da Bahia, Departamento de Educação – v. 20, n. 35, p. 19-30 (jan./jun., 2011).