

TEOLOGIA, EXPERIÊNCIA RELIGIOSA E PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO 3

Marcelo Máximo Purificação
Eduardo Gusmão de Quadros
Neusa Valadares Siqueira
(Organizadores)

TEOLOGIA, EXPERIÊNCIA RELIGIOSA E PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO 3

Marcelo Máximo Purificação
Eduardo Gusmão de Quadros
Neusa Valadares Siqueira
(Organizadores)

Editora chefe

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Editora executiva

Natalia Oliveira

Assistente editorial

Flávia Roberta Barão

Bibliotecária

Janaina Ramos

Projeto gráfico

Bruno Oliveira

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Imagens da capa

iStock

Edição de arte

Luiza Alves Batista

2023 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do texto © 2023 Os autores

Copyright da edição © 2023 Atena

Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.

Open access publication by Atena

Editora



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição *Creative Commons*. Atribuição-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Prof. Dr. Alexandre de Freitas Carneiro – Universidade Federal de Rondônia

Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná

Prof. Dr. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

Profª Drª Ana Maria Aguiar Frias – Universidade de Évora

Profª Drª Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Prof. Dr. Antonio Carlos da Silva – Universidade de Coimbra

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
 Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Arnaldo Oliveira Souza Júnior – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Caroline Mari de Oliveira Galina – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense
 Prof^ª Dr^ª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
 Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
 Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
 Prof^ª Dr^ª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
 Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará
 Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
 Prof^ª Dr^ª Geuciane Felipe Guerim Fernandes – Universidade Estadual de Londrina
 Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Humberto Costa – Universidade Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
 Prof. Dr. Jadilson Marinho da Silva – Secretaria de Educação de Pernambuco
 Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador
 Prof. Dr. Jodeyson Islony de Lima Sobrinho – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
 Prof. Dr. José Luis Montesillo-Cedillo – Universidad Autónoma del Estado de México
 Prof^ª Dr^ª Juliana Abonizio – Universidade Federal de Mato Grosso
 Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
 Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia
 Prof^ª Dr^ª Kátia Farias Antero – Faculdade Maurício de Nassau
 Prof^ª Dr^ª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal do Paraná
 Prof^ª Dr^ª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
 Prof^ª Dr^ª Lucicleia Barreto Queiroz – Universidade Federal do Acre
 Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros
 Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Universidade do Estado de Minas Gerais
 Prof^ª Dr^ª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
 Prof^ª Dr^ª Marianne Sousa Barbosa – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Marcela Mary José da Silva – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
 Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campina
 sProf^ª Dr^ª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Prof. Dr. Miguel Rodrigues Netto – Universidade do Estado de Mato Grosso
 Prof. Dr. Pedro Henrique Máximo Pereira – Universidade Estadual de Goiás
 Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco
 Prof^ª Dr^ª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 aProf^ª Dr^ª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
 Prof^ª Dr^ª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
 Prof^ª Dr^ª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Federal da Bahia / Universidade de Coimbra
 Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Teologia, experiência religiosa e pensamento contemporâneo 3

Diagramação: Camila Alves de Cremona
Correção: Maiara Ferreira
Indexação: Amanda Kelly da Costa Veiga
Revisão: Os autores
Organizadores: Marcelo Máximo Purificação
 Eduardo Gusmão de Quadros
 Neusa Valadares Siqueira

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)	
T314	<p>Teologia, experiência religiosa e pensamento contemporâneo 3 / Organizadores Marcelo Máximo Purificação, Eduardo Gusmão de Quadros, Neusa Valadares Siqueira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2023.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-258-1048-5 DOI: https://doi.org/10.22533/at.ed.485231502</p> <p>1. Teologia. 2. Religião. I. Purificação, Marcelo Máximo (Organizador). II. Quadros, Eduardo Gusmão de (Organizador). III. Siqueira, Neusa Valadares (Organizadora). IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 215</p>
Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166	

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná – Brasil
 Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa; 6. Autorizam a edição da obra, que incluem os registros de ficha catalográfica, ISBN, DOI e demais indexadores, projeto visual e criação de capa, diagramação de miolo, assim como lançamento e divulgação da mesma conforme critérios da Atena Editora.

DECLARAÇÃO DA EDITORA





A Atena Editora declara, para os devidos fins de direito, que: 1. A presente publicação constitui apenas transferência temporária dos direitos autorais, direito sobre a publicação, inclusive não constitui responsabilidade solidária na criação dos manuscritos publicados, nos termos previstos na Lei sobre direitos autorais (Lei 9610/98), no art. 184 do Código Penal e no art. 927 do Código Civil; 2. Autoriza e incentiva os autores a assinarem contratos com repositórios institucionais, com fins exclusivos de divulgação da obra, desde que com o devido reconhecimento de autoria e edição e sem qualquer finalidade comercial; 3. Todos os e-book são *open access*, *desta forma* não os comercializa em seu site, sites parceiros, plataformas de *e-commerce*, ou qualquer outro meio virtual ou físico, portanto, está isenta de repasses de direitos autorais aos autores; 4. Todos os membros do conselho editorial são doutores e vinculados a instituições de ensino superior públicas, conforme recomendação da CAPES para obtenção do Qualis livro; 5. Não cede, comercializa ou autoriza a utilização dos nomes e e-mails dos autores, bem como nenhum outro dado dos mesmos, para qualquer finalidade que não o escopo da divulgação desta obra.

Caros leitores, saudações.

Apresentamos a obra “ Teologia, Experiência Religiosa e Pensamento Contemporâneo 3”, organizada em 4 capítulos, sistematizada nos diálogos de pesquisadores da Universidad Adventista del Plata (UAP), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Universidade Federal do Tocantins (UFT- Porto Nacional), Associação Latino Americana de Literatura e Teologia (ALALITE), Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (SOTER), Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (UNIFIMES), Universidade Estadual de Goiás – (UEG) e Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás). O primeiro capítulo tem como tema: Desafíos en la construcción de una teología veterotestamentaria: breve evaluación y contribuciones, onde os autores André L. Vasconcelos e Eduardo Rueda Neto, discutem três dos principais desafios relacionados com o desenvolvimento de uma teologia do Antigo Testamento: o cânon do Antigo Testamento e sua relação com o Novo Testamento; variação literária e temática no Antigo Testamento; e a natureza descritiva/prescritiva do Antigo Testamento. No segundo capítulo – Ensino religioso e a Base Nacional Comum Curricular - Rosileide Batista Glória e Valdir Aquino Zitzke -, discorrem sobre o primeiro documento curricular proposto pelo Ministério da Educação, em nível nacional, que orienta a oferta do Ensino Religioso, a BNCC, trazendo à tona o processo de discussão do Ensino Religioso na legislação brasileira, considerando as diferentes discussões até a sua implantação nas escolas após da aprovação da BNCC. No terceiro capítulo - Contemplando o nascimento de Jesus: as representações do ícone da Natividade na arte sacra - Wilma Steagall De Tommaso -, apresenta e desenvolve teologicamente os simbolismos presentes na cena do Nascimento de Jesus (Natividade), mostrando que o ícone da Natividade já aponta para a Ressurreição, e que esse mistério não diz respeito apenas ao ser humano, mas se refere à toda a Criação. O quarto capítulo - Sagrado, violência escolar e cultura de paz, na perspectiva de alunos do 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública em Goiás - Marcelo Máximo Purificação, Eduardo Gusmão de Quadros e Neusa Valadares Siqueira -, investigam, como se formam ou não os conflitos relacionais no ambiente escolar com alunos, professores e alunos, demais profissionais da educação e alunos, segundo a percepção de alunos do 9º ano, e se o Sagrado pode contribuir para uma cultura de paz no ambiente escolar. Tais temas, discutidos e vistos através da lupa teórica da Teologia/ Ciências da Religião, ajudam a trazer o discurso religioso e a religiosidade para diferentes contextos. Portanto, um livro de grande contribuição reflexiva e dialógica que pode contribuir para a ampliação do diálogo teológico e sua sintonia com campos afins como as ciências sociais e humanas. Desejamos a

todos uma boa leitura e boas reflexões.

Marcelo Máximo Purificação
Eduardo Gusmão de Quadros
Neusa Valadares Siqueira

CAPÍTULO 1	1
DESAFIOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TEOLOGÍA VETEROTESTAMENTARIA: BREVE EVALUACIÓN Y CONTRIBUCIONES	
André L. Vasconcelos Eduardo Rueda Neto	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4852315021	
CAPÍTULO 2	8
ENSINO RELIGIOSO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	
Rosileide Batista Glória Valdir Aquino Zitzke	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4852315022	
CAPÍTULO 3	24
CONTEMPLANDO O NASCIMENTO DE JESUS: AS REPRESENTAÇÕES DO ÍCONE DA NATIVIDADE NA ARTE SACRA	
Wilma Steagall De Tommaso	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4852315023	
CAPÍTULO 4	38
SAGRADO, VIOLÊNCIA ESCOLAR E CULTURA DE PAZ, NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM GOIÁS	
Marcelo Máximo Purificação Eduardo Gusmão de Quadros Neusa Valadares Siqueira	
 https://doi.org/10.22533/at.ed.4852315024	
SOBRE OS ORGANIZADORES	63
ÍNDICE REMISSIVO	65

DESAFÍOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA TEOLOGÍA VETEROTESTAMENTARIA: BREVE EVALUACIÓN Y CONTRIBUCIONES

Data de aceite: 01/02/2023

André L. Vasconcelos

Candidato a doctor en Teología
Universidad Adventista del Plata
<http://lattes.cnpq.br/7414016548758714>

Eduardo Rueda Neto

Candidato a doctor en Teología
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo
<http://lattes.cnpq.br/7175612413004722>

Nuevo Testamento; la variación literaria y temática en el Antiguo Testamento; y la naturaleza descriptiva/prescriptiva de los escritos veterotestamentarios. Después de una breve reflexión sobre cada uno de estos puntos, se señalan principios que pueden resultar útiles en la tarea de extraer teología de las páginas de las Escrituras hebreas.

PALABRAS CLAVE: Antiguo Testamento; teología; canon.

RESUMEN: El Antiguo Testamento contiene los fundamentos de la fe judeo-cristiana. En él se encuentran los orígenes y el sustrato más elemental de la Teología, de modo que todo pensar y hacer teológicos pasan obligatoriamente por las Escrituras veterotestamentarias. Sin embargo, la lectura y la interpretación del Antiguo Testamento no están exentas de obstáculos, los cuales, si se consideran de manera adecuada y se afrontan cuidadosamente, pueden ser superados, de tal forma que no representen un estorbo a la labor teológica. Este ensayo discurre sobre tres de los principales desafíos relacionados a la elaboración de una teología del Antiguo Testamento: el canon veterotestamentario y su relación con el

CHALLENGES IN THE CONSTRUCTION OF AN OLD TESTAMENT THEOLOGY: BRIEF EVALUATION AND CONTRIBUTIONS

ABSTRACT: The Old Testament contains the foundations of the Judeo-Christian faith. In it are found the origins and the most elementary substratum of Theology, so that all theological thinking and doing necessarily pass through the Old Testament Scriptures. However, reading and interpreting the Old Testament are not free from obstacles, which, if properly considered and carefully addressed, can be overcome so that they do not hinder theological endeavor. This essay discusses three of the main challenges related to the development of an Old Testament theology: the Old Testament

canon and its relationship with the New Testament; literary and thematic variation in the Old Testament; and the descriptive/prescriptive nature of the Old Testament writings. After a brief reflection on each of these points, principles are pointed out that can be useful in the task of extracting theology from the pages of the Hebrew Scriptures.

KEYWORDS: Old Testament; theology; canon.

1 | INTRODUCCIÓN

Estudiar el Antiguo Testamento es, al mismo tiempo, una tarea simple y desafiante. Es simple porque hasta una persona sin formación teológica puede disfrutar de su sabiduría y de su mensaje salvífico. Sus narrativas, su prosa y poesía encantan desde el imaginario infantil hasta el gusto apurado de los académicos más exigentes. Por otra parte, es desafiante porque nadie es capaz de agotar su profundidad teológica en los más variados temas que se propone a tratar. Por eso debemos acercarnos al asunto con respeto, conscientes de los problemas que dificultan esa tarea. La conciencia de los obstáculos con los que nos encontramos en el camino nos permite prepararnos para superarlos, de suerte que el estudio de las Escrituras sea lo más provechoso posible.

En realidad, son numerosos los desafíos metodológicos para el quehacer de la teología veterotestamentaria, pero, por una cuestión de delimitación, este ensayo — que no pretende ser exhaustivo, sino solo abrir caminos para la discusión— se propone a reflexionar acerca de apenas tres de ellos: el canon veterotestamentario y su relación con el Nuevo Testamento; la variación literaria y temática en el Antiguo Testamento; y la naturaleza descriptiva/prescriptiva de los escritos veterotestamentarios.

2 | EL CANON VETEROTESTAMENTARIO Y SU RELACIÓN CON EL NUEVO TESTAMENTO

Uno de los primeros desafíos que precisan ser evaluados para la construcción de una teología veterotestamentaria es la organización del canon del Antiguo Testamento. La secuencia de libros adoptada en la mayoría de las Biblias modernas sigue, en líneas generales, el orden de la Septuaginta y de la Vulgata. Esa división cuádrupla (Ley, Historia, Poesía y Profecía) refleja bien la variación de géneros y temas de la literatura veterotestamentaria, la cual también recibe una fuerte influencia cristiana posterior. Sweeney (2011, p. 360-361) sintetizó en pocas palabras el impacto de esa estructura canónica en el imaginario colectivo cristiano, lo que refleja directamente en el quehacer teológico:

El Pentateuco presenta el pasado lejano en la medida en que expone los orígenes o fundación del mundo y de Israel. Los libros históricos presentan el pasado más reciente en la medida en que exponen la historia de Israel desde el tiempo de la conquista bajo Josué hasta el período persa representado por Esdras-Nehemías y el libro de Ester. Los libros poéticos y sapienciales presentan las inquietudes del presente, es decir, las preocupaciones atemporales del espíritu humano tal como se refleja en la religiosidad de los

Salmos, la sensualidad del Cantar de los Cantares o la especulación intelectual de los libros sapienciales. Finalmente, los libros proféticos se enfocan en el futuro como fue previsto por los profetas del Antiguo Testamento. Dada su posición en el canon cristiano, señalan naturalmente al Nuevo Testamento como el cumplimiento de sus visiones del futuro y, por lo tanto, contribuyen a la perspectiva general del todo.¹

En otras palabras, la división cuádrupla del canon veterotestamentario favorece que el lector presuponga, aunque inadvertidamente, que el Antiguo Testamento debe ser leído a la luz del Nuevo; o sea, de la última revelación hacia la primera. Eso naturalmente genera un problema epistemológico para la interpretación del texto veterotestamentario. El mensaje que se pasa es que no se puede entender al Antiguo Testamento sin el Nuevo. ¿Pero cómo los autores del Nuevo Testamento lograron entender el mensaje veterotestamentario? Obviamente, el Nuevo Testamento aún no había sido escrito. Luego, si ellos fueron capaces de interpretar el Antiguo Testamento a partir del propio texto, nosotros también deberíamos ser capaces de hacerlo, desde que tengamos las mismas presuposiciones hermenéuticas.

Es importante resaltar aquí que, de hecho, en la comprensión cristiana, existe una profunda interdependencia entre el Antiguo y el Nuevo Testamento, de modo que el primero es incompleto sin el segundo, y el segundo no tiene sentido pleno sin el primero. Sin embargo, esta insuficiencia del Antiguo Testamento en la ausencia del Nuevo, evidentemente, no lo hace incomprensible. En realidad, desde la perspectiva del Nuevo Testamento, la revelación veterotestamentaria es la base para la construcción del mensaje judeo-cristiano (Jn 5:39, 46; cf. Hb 1:1). Eso parece implicar que el mensaje del Nuevo Testamento debe ser visto como un desarrollo o una ampliación del mensaje veterotestamentario, y no como un atajo interpretativo.

El problema de usar —de manera exclusiva y unilateral— las lentes neotestamentarias para interpretar el Antiguo Testamento no necesariamente está en leer los dos conjuntos de modo sincronizado, sino más bien en imponer conceptos teológicos ya desarrollados en el Nuevo Testamento al texto veterotestamentario. Por ejemplo, ¿es justo decir que Job 19:25 y 26 tenía el mismo concepto de resurrección que el pasaje de 1 Tesalonicenses 4:16 y 17? Si queremos hacer una teología bíblica que lleve en consideración la lectura de ambos los Testamentos, pero sin incurrir en ese error epistemológico, deberíamos considerar que la orientación correcta para leer las Escrituras es del Antiguo hacia el Nuevo Testamento. Esta direccionalidad de la lectura está en armonía con el concepto de revelación progresiva. En las palabras de Beale (2013, p. 51), “a la luz de la revelación progresiva, los pasajes del

1 “The Pentateuch presents the distant past insofar as it presents the origins or foundation of the world and of Israel. The Historical Books present the more recent past insofar as they present the history of Israel from the time of the conquest under Joshua through the Persian period as represented by Ezra-Nehemiah and the book of Esther. The Poetic and Wisdom Books present the concerns of the present, that is, the timeless concerns of the human spirit as it is reflected in the religiosity of the Psalms, the sensuality of the Song of Solomon, or the intellectual speculation of the Wisdom Books. Finally, the Prophetic Books focus on the future as envisioned by the prophets of the Old Testament. Given their position in the Christian canon, they naturally point to the New Testament as the fulfillment of their visions of the future and thereby contribute to the overall perspective of the whole.”

Antigo Testamento no recebem sentidos novos ou contraditórios, sino que passam por uma expansão orgânica ou desenvolvimento de sentido”,² tal como o potencial de uma semente resulta em uma árvore plenamente desenvolvida.

É necessário destacar que não se está propondo aqui um tipo de método traditivo-diacrónico, como o defendido por Gese (1977, p. 322), em que a unidade dos dois Testamentos se dá por meio da “história das tradições” e o Novo Testamento é visto somente como a conclusão traditiva do Antigo. O que se está argumentando é simplesmente que devemos ter cuidado para não ler o Antigo Testamento de maneira anacrônica.

Volviendo ao tema do cânon, vimos que a divisão quádrupla pode favorecer algum equívoco epistemológico, mas ¿e quanto à divisão tripartida? A divisão do cânon em *Torah*, *Ketuvim* e *Nevi'im* não é atestada no texto do Antigo Testamento; ela depende de fontes externas, como o próprio Novo Testamento (cf. Lc 24:44), o prólogo de Eclesiástico e a tradição. Em efeito, a única divisão claramente apresentada no texto veterotestamentário é a *Torah* (cf. Jos 8:31; 23:6; 2Re 14:6; 23:25; Ne 8:1; Ml 3:22).

Como se pode ver, o primeiro desafio para a construção de uma teologia veterotestamentária é definir a organização do cânon —o que implica diretamente na forma como se vê a unidade dos dois Testamentos e a direccionalidade de sua relação. Talvez, já que não existe uma divisão clara do cânon no texto do Antigo Testamento, seria mais razoável e natural admitir a tradição do cânon tripartido que chegou até nós e que foi confirmada por Jesus e seus discípulos. Esta definição pode constituir uma primeira ação prática importante para quem deseja trabalhar sobre a teologia do Antigo Testamento. Adotar esta organização do cânon hebreu não diminuirá a noção de que o Novo Testamento é a continuação orgânica do Antigo, mas pode eventualmente facilitar uma interpretação mais coerente das Escrituras veterotestamentárias.

3 | A VARIACÃO LITERÁRIA E TEMÁTICA NO ANTIGO TESTAMENTO

O segundo desafio relacionado com a delimitação de uma teologia do Antigo Testamento tem a ver com a discussão referente a se existe um centro (*mitte*, em alemão) suficientemente capaz de organizar e articular todos os livros do Antigo Testamento. Particularmente, cremos que o pacto poderia servir como um tema transversal que funcione como um eixo da história da redenção, tendo o grande conflito entre o bem e o mal como pano de fundo. Neste caso, se poderia elaborar o seguinte quadro conceitual: o Pentateuco contém o detalhamento do pacto, os profetas amonestam o povo de Israel a obedecer esse pacto e os livros poéticos e sapienciais o têm como um de seus assuntos favoritos, tema a menudo estruturante. Apesar disso, reconhecemos que o pacto parece

2 “[...] à luz da revelação progressiva, as passagens do Antigo Testamento não recebem sentidos novos ou contraditórios, mas, em vez disso, passam por uma expansão orgânica ou desenvolvimento de sentido.”

no ser lo bastante amplio para dar cuenta de una teología del Antiguo Testamento completa en todos sus matices, aunque algunos, como Eichrodt (2004), lo hayan emprendido.

El santuario es otro tópico muy importante, que no debería ser ignorado. Como argumentó Timm (2020) con bastante fundamentación, el tema del santuario sirve como un factor integrador entre las principales doctrinas bíblicas. En efecto, se puede decir que toda la historia de la redención atraviesa el ambiente del santuario y sus ceremonias típicas, ya sea prospectiva o retroactivamente, siendo este tema un hilo de oro desde el Antiguo hasta el Nuevo Testamento. Sin embargo, a pesar de su papel preponderante, tampoco se puede decir que el *motif* del santuario/templo funcione como un principio organizador para todo el contenido veterotestamentario.

Hasel dedicó una obra entera para decir que ningún tema o tópico cumple satisfactoriamente este propósito, a pesar de reconocer que Dios es el centro de la revelación en las Escrituras. El pensamiento de Hasel (2015, p. 205) es convincente:

Como ningún tema, esquema o tópico es lo suficientemente completo para englobar todas las variedades contenidas en los puntos de vista veterotestamentarios, es necesario abstenerse de usar un determinado concepto, fórmula, idea básica, etc. como el centro del Antiguo Testamento, a través del cual se alcance una sistematización de los múltiples y variados testimonios del Antiguo Testamento. Por otro lado, necesitamos ratificar que Dios es el centro del Antiguo Testamento como su tema central. Al decir que Dios es el centro del Antiguo Testamento, afirmamos que la Escritura del Antiguo Testamento tiene un contenido central, sin caer en la trampa de organizar en un sistema el carácter centrado en acontecimientos de la revelación por la cual Dios se manifiesta. Así, se evita sistematizar lo que no se puede sistematizar, pero no se deja de captar su naturaleza esencial.³

Por más que temas transversales como el pacto y el santuario sean importantes, ningún de ellos es tan amplio como Dios. Y aunque se tenga Dios como principio articulador para elaborar una teología veterotestamentaria, todavía encontramos problemas con algunos libros, como Ester (que ni siquiera menciona el nombre de Dios), Cantar de los Cantares (que enfoca el matrimonio) y Proverbios (cuyo centro es la sabiduría y los desdoblamientos éticos de su aceptación).

Por lo tanto, un segundo punto importante para hacer una teología veterotestamentaria arraigada firmemente en el suelo bíblico es reconocer que es imposible organizar los múltiples temas del Antiguo Testamento por medio de un único concepto transversal y todoabaricante.

3 "Como nenhum tema, esquema ou tópico é suficientemente abrangente para englobar todas as variedades contidas nos pontos de vista veterotestamentários, é preciso abster-se de usar um determinado conceito, fórmula, ideia básica, etc. como o centro do AT, através do qual se alcance uma sistematização dos testemunhos múltiplos e variegados do AT. Por outro lado, precisamos ratificar que Deus é o centro do AT como seu tema central. Ao dizermos que Deus é o centro do AT, afirmamos que a Escritura do AT possui um conteúdo central, sem cairmos na armadilha de organizar num sistema o caráter centrado em acontecimentos da revelação pela qual Deus se manifesta. Evita-se, assim, sistematizar o que não pode ser sistematizado, mas não se deixa de captar sua natureza essencial."

4 | LA NATURALEZA DESCRIPTIVA/PRESCRIPTIVA DE LOS ESCRITOS VETEROTESTAMENTARIOS

El tercero y último desafío señalado en este ensayo está relacionado con el propio rol de la teología veterotestamentaria como disciplina. La idea de que la teología del Antiguo Testamento —y por extensión la teología bíblica, es decir, la ramificación de la Teología que se preocupa con el texto bíblico y la exégesis— es puramente histórica o descriptiva remite a la clase inaugural de Johann Philip Gabler (1753-1826) en la Universidad de Altdorf en 31 de marzo de 1787 (HASEL, 2015, p. 267). Su objetivo era establecer una clara distinción entre la teología bíblica y la sistemática, que es por naturaleza prescriptiva.

Sin embargo, en lo que se refiere específicamente al quehacer de la teología veterotestamentaria, ¿sería legítimo mirar el contenido del Antiguo Testamento solamente como la “historia de la salvación”, como la *Heilsgeschichte* de Gerhard von Rad? En este caso, ¿cuál sería la diferencia conceptual entre historia y teología?

Es importante reafirmar que, si queremos desarrollar una teología veterotestamentaria que esté arraigada en las Escrituras, es necesario considerar la propia naturaleza del texto. ¿Y cómo es el texto del Antiguo Testamento: prescriptivo o descriptivo? Al parecer, la mejor respuesta es los dos. Existen pasajes veterotestamentarios, como las genealogías y las listas de materiales usados en la construcción del templo, que tienen un carácter principalmente, pero no exclusivamente, descriptivo. Por otro lado, las leyes apodícticas y casuísticas del Pentateuco son, por ejemplo, esencialmente prescriptivas. También se debe llevar en consideración que incluso las secciones históricas del Antiguo Testamento, que narran las victorias y fracasos del pueblo y de los héroes de Israel, sirven como una exhortación al lector.

La cuestión que todavía permanece es si el enfoque prescriptivo es una atribución de la teología bíblica o de la sistemática. En nuestra opinión, la diferencia se encuentra en el ámbito de actuación de cada disciplina. La sistemática debería centrarse más en aspectos doctrinarios, mientras que la teología bíblica se centra en la teología de un libro o sección de las Escrituras. Ambas pueden tener un enfoque prescriptivo sin comprometer su abordaje metodológico. Al final, las dos deberían considerar la Biblia como su punto de partida —y el texto, como ya mencionado, parece ser tanto de naturaleza descriptiva como de naturaleza prescriptiva.

Childs (1970, p. 141) resumió bien la idea de que la teología veterotestamentaria debe contener estos dos enfoques: “Cuando vistas desde el contexto del canon, tanto la cuestión de lo que *quería decir* el texto como la de lo que él *quiere decir* [cursivas añadidas] están inseparablemente conectadas y ambas forman parte de la tarea de interpretar la Biblia como Escritura.”⁴

Luego, el tercer factor que debe tenerse en cuenta para hacer una teología

⁴ “When seen from the context of the canon both the question of what the text meant and what it means are inseparably linked and both belong to the task of the interpretation of the Bible as Scripture.”

veterotestamentária es considerar que el texto del Antiguo Testamento no es solamente descriptivo e historicista, sino también prescriptivo y normativo.

5 I CONCLUSIÓN

No hay dudas de que el asunto es mucho más complejo de lo que fue presentado en este ensayo, que reflexionó sobre tres de los varios desafíos para elaborar una teología del Antiguo Testamento que esté embazada en el texto bíblico, a saber: el canon veterotestamentário y su relación con el Nuevo Testamento; la variación literaria y temática en el Antiguo Testamento; y la naturaleza descriptiva/prescriptiva de los escritos veterotestamentários.

A pesar de la evidente brevedad y objetividad de este estudio, después de analizar esos tres desafíos, podemos señalar al menos cuatro principios que pueden ayudar en la desafiante tarea de hacer teología veterotestamentária: (1) aunque no haya ninguna evidencia interna conclusiva, la tradicional división tripartida parece ser la opción más adecuada y natural de organización canónica del Antiguo Testamento; (2) no hay problema en leer los dos Testamentos de manera sincronizada, pero es necesario prestar atención a la direccionalidad de la lectura y cuidar para no hacer un análisis exegético anacrónico; (3) aunque Dios sea el centro de la revelación bíblica, no hay en el Antiguo Testamento ningún tópico ni tema transversal único que funcione como un principio articulador capaz de organizar toda la revelación veterotestamentária; y, (4) considerando que el texto bíblico tiene tanto naturaleza descriptiva como prescriptiva, una teología del Antiguo Testamento que intente seguir parámetros bíblicos debería reproducir esa misma tendencia.

REFERENCIAS

BEALE, Gregory K. **Manual do Uso do Antigo Testamento no Novo Testamento**. São Paulo, SP: Vida Nova, 2013.

CHILDS, Brevard S. **Biblical Theology in Crisis**. Philadelphia, PA: Westminster Press, 1970.

EICHRODT, Walther. **Teologia do Antigo Testamento**. São Paulo, SP: Hagnos, 2004.

GESE, Harmut. Tradition and Biblical Theology. In: KNIGHT, Douglas A. (ed.). **Tradition and Theology in the Old Testament**. Philadelphia, PA: Fortress Press, 1977.

HASEL, Gerhard. **Teologia do Antigo e Novo Testamento: Questões Básicas no Debate Atual**. Santo André, SP: Academia Cristã, 2015.

SWEENEY, Marvin A. Tanak versus Old Testament: Concerning the Foundation for a Jewish Theology of the Bible. In: SUN, Henry T. C. et al. (ed.). **Problems in Biblical Theology: Essays in Honor of Rolf Knierim**. Eugene, OR: Wipf & Stock Publishers, 2011.

TIMM, Alberto R. **O Santuário e as Três Mensagens Angélicas: Fatores Integrativos no Desenvolvimento das Doutrinas Adventistas**. Engenheiro Coelho, SP: Unaspress, 2020.

ENSINO RELIGIOSO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Data de aceite: 01/02/2023

Rosileide Batista Glória

Universidade Federal do Tocantins.
Campus de Porto Nacional. Curso de
Geografia. Porto Nacional, Tocantins
<http://lattes.cnpq.br/1239922209289819>

Valdir Aquino Zitzke

Universidade Federal do Tocantins.
Campus de Porto Nacional. Curso de
Geografia. Porto Nacional, Tocantins
<http://lattes.cnpq.br/4103992586860335>

RESUMO: A proposta do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular possui um caráter não confessional, motivo que evidencia ainda mais a problemática em torno dos interesses que historicamente contornaram e contornam a educação brasileira. Este artigo tem por objetivo discorrer sobre o primeiro documento curricular proposto pelo Ministério da Educação, em nível nacional, que orienta a oferta do Ensino Religioso, a BNCC. Esta pesquisa se justifica por trazer à tona o processo de discussão do Ensino Religioso na legislação brasileira, considerando as diferentes discussões até a sua implantação nas escolas a partir da aprovação da BNCC. É interessante observar que, ao longo de

toda a história da educação brasileira, a BNCC foi o primeiro documento curricular cuja escrita considerou uma consulta popular. A permanência do Ensino Religioso pode ser o primeiro passo para sanar dúvidas que surgiram durante o processo de organização de seu controverso conteúdo, levando o Ministério da Educação a considerar que ele, sob um algum modelo, pode contribuir para a formação e para o exercício da cidadania.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino religioso; BNCC; Recurso didático.

ABSTRACT: The proposal of Religious Education in the National Common Curricular Base has a non-denominational character, a reason that highlights even more the problem around the interests that historically circumvented and circumvents Brazilian education. This article aims to discuss the first curriculum document proposed by the Ministry of Education, at the national level, which guides the provision of Religious Education: the NCCB. This research is justified by bringing to light the process of discussion of Religious Education in Brazilian legislation, considering the different discussions until its implementation in schools after the approval of the NCCB. It

is interesting to note that, throughout the history of Brazilian education, the NCCB was the first curriculum document whose writing was considered a popular consultation. The permanence of Religious Education can be the first step to resolve doubts that arose during the process of organizing its controversial content, leading the Ministry of Education to consider that it, under some model, can contribute to the formation and exercise of citizenship.

KEYWORDS: Religious education; ABNCC; Didactic resource.

1 | INTRODUÇÃO

Criada sob a égide da redemocratização e da legislação educacional pertinente a este período, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é caracterizada pelo longo processo de construção, permitindo consultas públicas e a docentes e especialistas de cada área do conhecimento.

A proposta do Ensino Religioso (ER) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) possui um caráter não confessional, motivo que evidencia ainda mais a problemática em torno dos interesses que historicamente contornaram e contornam a educação brasileira. Seu caráter não proselitista reafirma a necessidade do estudo do conhecimento religioso na escola, a partir de pressupostos éticos e científicos (POZZER; PALHETA, 2021). Mas é preciso ser realista: a escola não é o único lugar, sendo, porém, um dos mais vantajosos para a transmissão dos conhecimentos e das funções e vivências da educação religiosa.

Este artigo tem por objetivo discorrer sobre o primeiro documento curricular proposto pelo Ministério da Educação, em nível nacional, que orienta a oferta do Ensino Religioso: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Este objetivo foi alcançado através de pesquisa documental, consultando principalmente textos legais, diretrizes educacionais, versões preliminares da Base Nacional Comum Curricular, Pareceres do Conselho Nacional de Educação, sítios da internet sobre a construção da BNCC, dentre outros.

Esta pesquisa se justifica por trazer à tona o processo de discussão do Ensino Religioso na legislação brasileira, considerando as diferentes discussões até a sua implantação nas escolas a partir da aprovação da BNCC.

2 | ENSINO RELIGIOSO NO BRASIL

Para Cury (2004) o ensino religioso é alvo de polêmicas e o único conteúdo curricular previsto no texto constitucional brasileiro (BRASIL, 2017a), desde a sua oferta como disciplina no período colonial, passando pelo Império, sempre sob o modelo confessional católico (SAVIANI, 2010), mas, com a proclamação da República, teve um primeiro momento de ousadia laicista na educação, eliminando a disciplina.

Verifica-se que sempre houve um viés político em relação à oferta ou supressão do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras. Da mesma forma, não foram considerados os interesses e anseios da população e dos educadores ao se constituir legislação sobre

o tema, o que evidencia que uma das particularidades do Ensino Religioso no Brasil é, precisamente, a construção epistemológica rudimentar (CURY, 2004).

No decorrer da história da educação brasileira, o Ensino Religioso sempre cooperou para a manutenção de um projeto de país, aculturando e conformando os alunos de acordo com o projeto pretendido pelas elites governantes (CUNHA, 2013). Com a redemocratização, nos anos 1980, esse tipo de utilização não mais seria adequado, posto que o texto constitucional valorizasse as liberdades individuais e a diversidade cultural e étnica da população como um fator de composição da nação e, mesmo assim, a Constituição brasileira previu a sua oferta nas escolas.

Luiz Carlos Borin (2018) organizou a história do Ensino Religioso no Brasil e, a partir dele, apresentamos um resumo de cada período histórico até os dias atuais.

2.1 O Ensino Religioso no período colonial e imperial

Os primeiros passos para a educação religiosa no Brasil se deu com a vinda dos jesuítas por volta do ano de 1549, com a máxima de promover, por meio dos ensinamentos religiosos, a concordância aos costumes e à cultura dos colonizadores portugueses. Severino (1986) defende que as verdades católicas compreendidas nesse período tinham:

[...] os princípios de uma ética individualista e social fundada na suprema prioridade da pessoa sobre a sociedade. A qualidade moral dos indivíduos repercutirá necessariamente sobre a qualidade moral da sociedade. Todo o investimento da evangelização, em sentido estrito, como da educação, sob inspiração cristã, se deu historicamente nesta linha. Foi por isso mesmo que o Cristianismo e a Igreja conviveram pacificamente com situações sociais de extrema opressão, com a escravidão, a exploração no trabalho etc. É como se estas situações independessem da vontade do homem, bastando que as consciências individuais se sentissem em paz, nada se podendo fazer contra estas situações objetivas. (SEVERINO, 1986, p. 71)

A educação religiosa, neste período, ligava-se ao pensamento ideológico do Estado, que privilegiava uma elite, passando a ser pensada como um ideal das classes dominantes e, nessa perspectiva, escola e professores estão inseridos em um projeto unitário que visava à escravidão dos nativos e dos negros escravizados.

A educação jesuítica buscava trazer seguidores para o catolicismo e o ensino religioso era sinônimo de doutrinação, priorizando as “aulas de catequese” aos nativos e negros considerados “pagãos”, tendo como enfoque central a promoção de uma “Verdade de Fé” vinculada à religião cristã. Por essa opção, o ensino religioso cometeu constantes violências simbólicas contra os educandos e professores, impondo credo e religião. O Quadro 1 apresenta um resumo deste período histórico.

1549	Os missionários jesuítas liderados por Manuel da Nóbrega chegaram ao Brasil. O colégio da Companhia de Jesus, em Salvador, passa a ser a primeira de muitas escolas públicas e gratuitas no nosso país. Seus propósitos catequéticos foram suas metas.
1759	Com a expulsão dos jesuítas o ensino público passa a outros setores da Igreja Católica, sendo mais conservador e mais catequético.
1824	O Brasil passa a ter a sua primeira Constituição, conhecida como “Constituição Política do Império do Brasil”, no qual estabelece que a Igreja Católica Apostólica Romana continue sendo a Religião oficial do Império.

Quadro I: Primeira Fase

Fonte: Borin (2018)

2.2 O ensino religioso no período republicano

A proclamada laicidade, nas escolas, indicava que o Ensino de Religião sempre esteve comandado pelos princípios instituídos pela Igreja Católica. A primeira redação da Constituição da República (1824) permitia a oferta de Ensino Religioso nas escolas confessionais, não mais nas mantidas pelo Estado. A liberdade, um dos ideais da Revolução Francesa, foi colocada em prática por meio da laicização do Estado. Nas palavras de Cury (2001), o Estado:

[...] se laiciza, repondo a liberdade plena de culto e a separação da Igreja e do Estado (...) e põe o reconhecimento exclusivo pelo Estado do casamento civil, a secularização dos cemitérios e finalmente determina a laicidade nos estabelecimentos de ensino mantidos pelos poderes públicos. (CURY, 2001, p. 76)

A laicidade proposta pela primeira Constituição Republicana não teve total êxito na “República Velha” (1889 e 1930), mas a chegada da Revolução promoveu mudanças significativas na relação entre Igreja e Estado, com uma forte pressão da Igreja para retomar seu espaço até então sem maiores influências. A Igreja Católica aproximou-se do governo de Getúlio Vargas e garantiu a volta facultativa da instrução religiosa às escolas públicas em nível primário, secundário e normal. O fato de se tornar uma modalidade de ensino facultativo representa, de certa forma, um desprezo ao conhecimento religioso, mas, os conteúdos e a didática seriam definidos pelas autoridades eclesiais.

Como na Constituição de 1937, a próxima Carta Magna (1946) não teve vida longa, definiu no artigo 168, inciso V, que o Ensino Religioso “constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.” (BRASIL, 1946).

A Lei nº 4.024, do dia 20 de dezembro de 1961, estabeleceu que as Diretrizes e Bases da Educação no Brasil seriam fundamentadas no princípio de liberdade com o ideal de solidariedade humana. Assim, estabeleceu que o Ensino Religioso:

Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais,

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

O Quadro 2, a seguir, apresenta um resumo dos principais eventos relacionados ao Ensino religioso.

1890	Com a proclamação da República Federativa do Brasil, os interesses positivistas dominam o cenário brasileiro. Com o Decreto 119-A o presidente Manoel Deodoro da Fonseca, deixa claro que há uma proibição dos estados, bem como das autoridades federais no que se refere às matérias religiosas e declara plena liberdade de cultos de quaisquer manifestações de crenças.
1891	Com a Carta Magna Republicana o Estado separa de quaisquer religiões ou cultos e declara que o ensino será leigo sendo ministrado nos estabelecimentos públicos de ensino. A normativa prevê que todas as religiões são aceitas no nosso país, tendo suas práticas livres e abertas.
1931	O Ensino religioso é novamente introduzido nas escolas públicas, sendo ela de matéria facultativa.
1934	Com a nova Constituição o Ensino Religioso terá frequência facultativa e será ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, no qual essa manifestação será declarada pelos pais ou responsáveis. A “aula constituirá como matéria dos horários normais das escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”.
1946	A Constituição determina que: “O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável”.
1961	Esse período é marcado pela primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61) e no artigo 97 propõe: O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa, e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. § 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos. § 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.

Quadro 2 : Segunda fase

Fonte: Borin (2018).

2.3 O ensino religioso na ditadura militar

Com o golpe militar em 1964, a educação no Brasil sofreu dois traumas: a reforma do Ensino Superior, em 1968 e, logo em seguida, em 1971, a reforma do então primeiro e segundo graus, seguido de leis e decretos que visavam “condicionar” (ensinar) e incutir valores considerados fundamentais para o exercício de uma “boa cidadania”, tendo a educação um papel importante para a formatação do perfil ideal para os comandantes da ditadura.

Entre as idéias básicas publicadas no Diário Oficial da União (1968) o item 2.6 destaca a importância dos seguintes aspectos:

[...] ressaltar a necessidade de a evolução nacional ser fundamentada nas tradições cristãs brasileiras, dando ênfase à língua, aos símbolos nacionais, às tradições culturais (inclusive o folclore), ao papel das etnias formadoras, e às biografias sintéticas de brasileiros, já falecidos, cuidadosamente selecionados, que se hajam constituído modelo (sic) de virtudes morais e cívicas. (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 1968, p. 2856)

Nesse período, novamente aconteceu uma reaproximação entre Estado e Igreja, mas o Ensino Religioso não conseguiu espaço como disciplina obrigatória nos currículos escolares. O artigo 176, § 3º, inciso V, da Emenda nº 01/1969 afirmava que o Ensino Religioso é de matrícula facultativa, tendo suas aulas nos horários normais das escolas oficiais, tanto no ensino de primeiro grau como no de segundo. Nesse período ainda foi editada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases da Educação para o ensino de primeiro e segundo graus e manteve o Ensino Religioso facultativo nas escolas oficiais.

Assim, o Ensino Religioso passou a ter a finalidade de tornar um cidadão capaz de cumprir com suas obrigações, não desrespeitando as autoridades e vivendo os valores da sociedade. Sua metodologia consistia em instigar a vivência de valores morais e espirituais, combatendo toda forma de subversão, religiosa ou civil:

“projetar os valores espirituais e morais da nacionalidade na educação, tendo em vista conter o egoísmo, a corrupção e a subversão, no trato adequado do bem comum dos brasileiros, e eliminar os privilégios” (BRASIL, 1968, p. 2856).

O Quadro 3, abaixo, apresenta os principais momentos deste período que influenciaram na oferta do Ensino Religioso nas escolas brasileiras.

1967	A “Constituição Militar” prevê que o Ensino Religioso continua sendo de matrícula facultativa e será disponibilizada a disciplina nos horários normais das escolas de primeiro e segundo graus.
1969	A emenda constitucional número 1/1969 deixa o mesmo texto da Constituição de 1967.
1971	Para manter o status quo, os militares criam disciplinas que formatará seu caráter “alienador”. A segunda LDB (5692/71) obriga a inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de primeiro e segundo graus. Quanto o Ensino Religioso continua com as matrículas facultativas e constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de primeiro e segundo graus.

Quadro 3: Terceira fase

Fonte: Borin (2018).

2.4 O ensino religioso e o período da redemocratização do Brasil

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), novos rumos passaram a definir as Diretrizes e Bases que regem a educação nacional. Com a publicação Lei nº 9.475/97, que alterou o Art. 33 da LDB, o Ensino Religioso foi formatado de maneira que privilegiasse a diversidade religiosa e

cultural presente na sociedade:

Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. (Redação dada pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997) § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Lei nº 9.475, de 22.7.1997).

Já no início da Lei nº 9.475/97 consta que “o ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão”, parecendo ser contraditório uma disciplina ser integrante para a formação básica do cidadão e, ao mesmo tempo, ser facultativo.

A finalidade da proposta contida na referida Lei é ressignificar o fenômeno religioso a partir de outras ideias que não sejam somente as do ponto de vista católico-cristão, é trabalhar as questões do sentido da vida e da dimensão do sagrado nas diversas concepções e tradições religiosas. Nos parâmetros estabelecidos pelo Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER, 1998), lê-se que a finalidade do ensino religioso é:

[...] subsidiar o conhecimento através do tratamento didático de eixos de conteúdos que incluem: culturas e tradições religiosas; escrituras sagradas e/ou tradições orais; teologias; ritos e ethos, para ir sensibilizando para o mistério, capacitando para a leitura da linguagem mítico simbólica e diagnosticando a passagem do psicossocial para a metafísica/Transcendente. (FONAPER, 1998, s/n).

O Quadro 4 organiza os principais momentos do período de redemocratização brasileira e os principais eventos que contribuíram para o Ensino Religioso:

1988	Proclamada a “Constituição Cidadã”. Com ela o Ensino Religioso no artigo 210, parágrafo primeiro diz: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental”. Por sua vez, o artigo 5 define: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”. No artigo 19, consta: É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; II - recusar fé aos documentos públicos; III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.
1996	A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), de dezembro de 1996, definia pontos novos na sua redação: O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa
1997	Em julho, a lei nº 9.475 dá uma nova redação para o artigo 33 da LDB 9394/96: O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso
2009	O Congresso Nacional Brasileiro em um acordo com Brasil – Santa Sé assinado pelo Executivo em novembro de 2008 aprova a criação de um novo dispositivo, discordante da LDB em vigor: Artigo 11 - A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa. §1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.

Quadro 4: Quarta Fase

Fonte: Borin (2018).

3 | DOCUMENTOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Para compreender o surgimento do Ensino Religioso da BNCC, é necessário analisar as políticas educacionais implantadas após o processo de redemocratização do Brasil. O primeiro documento a discorrer a respeito é a Constituição Federal (BRASIL, 2017a), seguida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 1996 (BRASIL, 1996) e pela Lei nº 13.005 de 2014, que estabeleceu o Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2014a).

Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) tenham representado um avanço na definição de conteúdos em nível nacional, a forma como os conteúdos e metodologias de ensino e aprendizagem foram escolhidos, sem participação e atuação das escolas, foi alvo de muitas críticas (CÂNDIDO; GENTILINI, 2017). Deve-se ressaltar que o documento se eximiu de qualquer orientação ou direcionamento ao único conteúdo previsto

no texto constitucional: o Ensino Religioso.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) constitui-se de uma coleção de dez volumes, sendo o primeiro uma Introdução ao documento; seis livros destinados às diferentes áreas de conhecimento e três volumes dedicados aos Temas Transversais (Ética, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde) (BRASIL, 1997). Macedo (2014) afirma que os PCNs seriam materiais de apoio a professores e gestores, sem qualquer obrigatoriedade de sua utilização.

Assim, ainda no ano de 1997, o Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (FONAPER) publicou uma proposta de Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Religioso, almejando estabelecer uma identidade única para o conteúdo. Buscando vencer o desafio da confessionalidade, foi adotada uma definição de religião relacionada à reconstrução de significados pela leitura dos elementos do fenômeno religioso (FONAPER, 2009). Embora esta proposição curricular tenha sido amplamente utilizada por docentes da área, a mesma nunca usufruiu do peso da oficialidade governamental, posto que fosse publicada como um documento paralelo, uma resposta à ausência do conteúdo nos PCN's.

Prosseguindo na evolução da legislação educacional brasileira, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a) assumiu um compromisso para a eliminação das desigualdades educacionais. Nesse propósito, estabeleceu estratégias de enfrentamento dos principais problemas: acesso e permanência, desigualdades regionais, formação para o trabalho e exercício da cidadania. O documento é composto por vinte metas, agrupadas no material de divulgação do Ministério da Educação (BRASIL, 2014b) em quatro conjuntos: metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade; metas de redução da desigualdade e valorização da diversidade; metas de valorização dos profissionais da educação; e metas para o ensino superior.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) organizou o Ensino Fundamental em cinco áreas do conhecimento que englobam os componentes curriculares, a saber: área das Linguagens, com os componentes de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa; área da Matemática, com o componente de Matemática; área das Ciências da Natureza, com o componente de Ciências; área das Ciências Humanas, com os componentes de Geografia e História; e área do Ensino Religioso, com o componente homólogo (BRASIL, 2018).

4 | ENSINO RELIGIOSO NA BNCC

O caráter de adaptação contextual da BNCC, longe de torná-la excessivamente plástica, convidou as instituições escolares, redes de escolas e sistemas de ensino a adotar suas próprias formas de organização e propostas de progressão, desde que atendam a todos os direitos e objetivos de aprendizagem instituídos na BNCC.

O Ensino Religioso tornou-se responsável pela discussão de todas as questões

relacionadas ao fenômeno religioso como elemento constitutivo das narrativas de sentido individuais e coletivas, bem como da dinâmica das sociedades humanas. Esta organização contradiz o que havia sido deliberado nas duas primeiras versões da BNCC (BRASIL, 2018).

Os redatores da BNCC optaram por não levar a discussão sobre o conceito de laicidade para o documento – embora não tenham, em nenhum momento, feito afirmações contraditórias sobre essa premissa. A escolha do referencial teórico que sustenta o Ensino Religioso escolar também não é unânime entre as versões da Base.

Na primeira versão da BNCC (BRASIL, 2015a), quando o conteúdo ainda fazia parte das Ciências Humanas, sua proximidade e conexão com os demais integrantes da área estimulavam diálogos e abordagens que deveriam ultrapassar suas fronteiras disciplinares. A segunda versão (BRASIL, 2016a) compreendeu que o Ensino Religioso seria referenciado em uma seleção de conhecimentos oriundos das Ciências Humanas e Sociais. A terceira e definitiva versão (BRASIL, 2018) compreendeu que o conhecimento religioso, objeto do conteúdo, é “produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da(s) Ciência(s) da(s) Religião(ões)” (BRASIL, 2018, p. 434).O Quadro 1 apresenta o resumo das versões dos textos:

	BNCC 1	BNCC 2	BNCC 3
Objeto	Estudo da existência humana e das intervenções sobre a vida.	Vida intelectual moderna.	Conjunto de objetos de conhecimento que favoreçam o desenvolvimento de habilidades e que aprimorem a capacidade de os alunos pensarem diferentes culturas e sociedades.
Objetivo	Compreender e problematizar as ações e relações individuais e coletivas.	Compreender o mundo como processo, em construção aberta à intervenção humana.	Desenvolver raciocínio espaço-temporal, estimulando a formação ética e o desenvolvimento da capacidade de observação.
Conteúdos	Geografia, História, ER (apenas no EF), Filosofia (apenas no EM) e Sociologia (apenas no EM).	Geografia, História, Filosofia (apenas no EM) e Sociologia (apenas no EM).	Geografia, História, Filosofia (apenas no EM) e Sociologia (apenas no EM).

Quadro 1: Comparação entre as versões do texto da área de Ciências Humanas na BNCC
 Fonte: Santos, (2021).Elaborado com dados extraídos de Brasil (2015a, 2016a, 2018)

As aprendizagens essenciais, denominadas na BNCC como competências, podem ser definidas como:

“a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores, para resolver

demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”. (BRASIL, 2017b, p. 4).

Através das competências torna-se possível oferecer uma identidade de conhecimentos a todos os estudantes da Educação Básica brasileira. Conforme Cury, Reis e Zanardi (2018), essa especificidade do documento, procurou corrigir a desigualdade de oportunidades através da oferta de conteúdos idênticos em todas as escolas. Nesse sentido, a BNCC apresentou um conjunto de competências específicas do Ensino Religioso para o Ensino Fundamental como sendo (BRASIL, 2018):

1. Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos.
2. Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios.
3. Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida.
4. Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver.
5. Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente.
6. Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. (BRASIL, 2018, p. 435).

O conteúdo a ser trabalhado em Ensino Religioso, para alcançar as competências acima descritas, foi organizado em três unidades temáticas. A unidade Identidades e Alteridades, que ocorre apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, enfatiza a percepção e respeito às diferenças, e construção da identidade. A unidade Manifestações Religiosas trabalha questões referentes aos símbolos, ritos, espaços, territórios e lideranças religiosas, visando oferecer conhecimento sobre as diversas tradições e respeito às distintas experiências e manifestações religiosas. Por fim, a Unidade Crenças Religiosas e Filosofias de Vida trabalha os mitos, crenças, narrativas, doutrinas e tradições dos grupos religiosos e filosofias de vida.

A proposta do ER na BNCC, portanto, estabeleceu um requisito para que cada indivíduo ou grupo assumisse os seus próprios limites e diferenças entre as religiões e filosofias de vida, e isso reflete o pensamento de Fleuri (2015, p. 40), que afirma que “o encontro entre sujeitos culturais diferentes ensina a interação entre diferentes matrizes de conhecimento, que favorece a construção de estratégias políticas, socioculturais, ambientais e educacionais contra hegemônicas”. Ao mesmo tempo, verifica-se que o objeto do Ensino

Religioso é um ponto sobre o qual não há concordância, nem entre pesquisadores da área, nem entre docentes (SCHOCK, 2012). Um resumo dos diferentes enfoques (objeto, objetivos e conteúdos) do Ensino Religioso proposto nas três versões da BNCC pode ser verificado no Quadro 2.

	BNCC 1	BNCC 2	BNCC 3
Objeto	Conhecimento religioso, em uma perspectiva de diversidade.	Conhecimento religioso, em uma perspectiva de diversidade.	Conhecimento religioso, a partir de pressupostos éticos e científicos.
Objetivo	Assegurar o conhecimento da diversidade religiosa, garantindo que ela seja respeitada, vedadas quaisquer formas de proselitismos.	Educação para o diálogo e convívio entre pessoas religiosas, agnósticas e sem religião.	Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos. Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos. Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal. Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.
Conteúdos	ER próximo e conectado com História, Geografia, Sociologia e Filosofia, estabelecendo e ampliando diálogos e abordagens teórico-metodológicas que transcendam as fronteiras disciplinares.	Seleção de conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais.	O conhecimento religioso é produzido no âmbito das diferentes áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, notadamente da Ciências da Religião.

Quadro 2: Comparação entre as versões do texto sobre Ensino Religioso na BNCC

Fonte: Santos (2021). Elaborado com dados extraídos de Brasil (2015a, 2016a, 2018)

Em se tratando dos pressupostos para o Ensino Religioso organizados na versão homologada da BNCC (2018), pode-se pensar que a mudança no enfoque em direção aos pressupostos éticos e científicos, como uma tentativa de superar o modelo confessional que predominava no Brasil, priorizando o tratamento científico da questão religiosa, acessível a todos os alunos Há de se registrar que, por uma decisão do Supremo Tribunal Federal, em 2017, assegurou que o Ensino Religioso nas escolas públicas poderia ter natureza confessional. Apesar dessa decisão, o texto não abordou a adoção de modelos interconfessional ou ecumênico e nem problematizou o conceito de laicidade. (SANTOS, 2021).

A ausência da laicidade pode se dever ao fato de que a identidade e o pertencimento dos redatores no texto da BNCC serem membros do Fórum Nacional Permanente de Ensino Religioso (CUNHA, 2016). Um dos objetivos do trabalho do FONAPER é, justamente, fomentar modelos laicos de Ensino Religioso escolar. Talvez, por estarem habituados à discussão em um ambiente de formação e militância, os redatores tenham considerado desnecessário levar a discussão ao texto, apenas aplicando os conceitos (SANTOS, 2021).

É interessante evidenciar a evolução epistemológica do FONAPER nos últimos anos, passando de uma Teologia e Religiões Comparadas para um modelo de Ensino Religioso cuja laicidade se fundamenta na valorização da diversidade (SANTOS, 2021).

5 | DISCUSSÃO A PARTIR DA BNCC

Atualmente, a sociedade se encontra carregada de exemplos de como utilizar o discurso religioso de forma agressiva, preconceituosa e excludente. Nesse sentido, a presença de um Ensino Religioso nas escolas públicas valorize a diversidade em todos seus aspectos e promova uma construção social em que essas intolerâncias não mais encontrem espaço.

O Ensino Religioso pode permitir aos educandos se reconhecer e construir sua própria identidade, mas também lhes apresente outras identidades e possibilidades, conscientizando sobre o valor da diversidade e o respeito às diferenças.

Partindo da idéia de que todo estudante possui o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, incluindo a aprendizagem do conjunto de saberes e conhecimentos religiosos produzidos pelas culturas e tradições religiosas, todas as escolas, enquanto espaços de sociabilidade e apropriação de conhecimentos produzidos pela humanidade precisam garantir em seus currículos o efetivo estudo e/ou abordagem das diversas concepções e práticas religiosas e culturais, através de atividades como diálogos críticos, autênticos e corresponsáveis (POZZER; WICKERT, 2015).

Com base nos pressupostos da BNCC, percebemos que, enquanto o Ensino Religioso não assumir uma perspectiva decolonial, intercultural e não-confessional, a escola pública continuará refém dos interesses de instituições religiosas predominantes, que se reproduz e se mantém através da lógica da colonialidade. A cultura escolar tem se configurado ao longo da educação brasileira, desde os primórdios da criação das escolas no país, e mantido esse componente curricular como “moeda de troca” para servir aos interesses ora do Estado, ora das igrejas (POZZER; CECCHETTI; OLIVEIRA, 2014).

Garantir o Ensino Religioso aos estudantes implica pensar metodologias de ensino aportadas em epistemologias interativas, reflexivas e libertárias. No cenário brasileiro, o diálogo entre diferentes sujeitos tem se mostrado uma ferramenta que tem se mostrado capaz de (re) criar espaços e processos curriculares interculturais onde se podem refletir outras dinâmicas de significação do conhecimento, do mundo e da própria vida (SILVA,

2021).

Outro ponto que precisa ser bem entendido é a necessidade da presença e do reconhecimento da alteridade no Ensino Religioso, pois ela impede a permanência do monólogo e da colonialidade do outro, uma vez que permite o inesperado, o desconhecido e o diferente que tem rosto e interpela a uma atitude ética (LEVINAS, 1980).

Concluindo a análise da proposta de Ensino Religioso na BNCC, a ruptura da cultura homogênea exige duas situações: a primeira é a necessidade de uma nova prática de vida na escola e fora dela e, a segunda, uma postura crítica fundamentada nas alteridades e na interculturalidade. Todos os modos de vida, incluindo culturas, religiões e filosofias de vida, precisam estar em constante debate no currículo escolar e este deve ser parte integrante do mundo para além do “espaço escolar”. Desta forma, descortinam-se novas possibilidades para vivências e experiências de vida e da paz numa dinâmica intercultural.

6 | CONSIDERAÇÕES

É interessante observar que, ao longo de toda a história da educação brasileira, a BNCC foi o primeiro documento curricular cuja escrita considerou uma consulta popular. A permanência do Ensino Religioso pode ser o primeiro passo para sanar dúvidas que surgiram durante o processo de organização de seu controverso conteúdo, levando o Ministério da Educação a considerar que ele, sob um algum modelo, pode contribuir para a formação e para o exercício da cidadania.

Na trajetória da construção da BNCC nenhum conteúdo foi tão questionado em relação à sua permanência no documento, do que o Ensino Religioso, mas, a unificação das diferentes propostas promovida pela BNCC se tornou importante porque conduz ao desenvolvimento epistemológico da área bem como a diferentes processos de formação docente e propostas metodológicas.

Observa-se que os conteúdos organizados para o Ensino Religioso na BNCC valorizam o multiculturalismo e a diversidade religiosa, considerando, ainda, a inclusão das filosofias de vida no debate acerca das diferentes religiosidades e promovendo a discussão sobre a busca de sentido (religioso ou não) para construção da identidade e projeto de vida dos educandos, a contemplação da diversidade de possibilidades, e seu reconhecimento como igualmente válidas.

REFERÊNCIAS

BORIN, Luiz Cláudio. **História do Ensino Religioso no Brasil** [recurso eletrônico]. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/11984/browse?type=subject&value=Hist%C3%B3ria+do+Ensino+Religioso+no+Brasil>. Acesso 16 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Fundamental**. Brasília/DF, 2017. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso 14 maio 2022.

BRASIL. **Lei nº. 9.475, de 22 de julho de 1997.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF: Diário Oficial da União, 1997.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. 1ª versão.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso 12 maio 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. 2ª versão** revista. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso 12 maio 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular. 3ª versão.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso 12 maio 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf>. Acesso 14 maio 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** [S.l.]: Perguntas frequentes, 2018. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/faq>. Acesso 14 maio 2022.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 33, n. 2, p. 323-336, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/70269>. Acesso 22 jun 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. A entronização do ensino religioso na Base Nacional Comum Curricular. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 266-284, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso 22 jun 2022.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e religiões: a descolonização religiosa da Escola Pública.** Belo Horizonte: Mazza, 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Religioso na escola pública: o retorno de uma polêmica recorrente. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 183-191, set./dez. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000300013. Acesso 22 jun 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular: dilemas e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2018.

FLEURI, R. M. Interculturalidade, Educação e Desafios Contemporâneos: diversidade religiosa, decolonialidade e construção da cidadania. In: POZZER, A. et. al. **Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares.** Florianópolis, 2015, p.35- 51.

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

LEVINAS, E. **Totalidade e infinito.** Trad. José Pinto Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1980.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/766/76632904006.pdf>. Acesso 18 jun 2022.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Base é entregue ao Conselho Nacional de Educação – Confira tudo! [S.l.]: Novidades sobre a Base, 2017a. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/acontece/base-entregue-cne/>. Acesso 19 jun 2022.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Linha do tempo. [S.l.]: Movimento pela Base Nacional Comum, 2017b. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/linha-do-tempo/>. Acesso 19 jun 2022.

MOVIMENTO PELA BASE NACIONAL COMUM. Seminários Estaduais da BNCC: posicionamento conjunto de Consed e Undime sobre a segunda versão da Base Nacional Comum Curricular. [S.l.]: Análises da 2ª versão, 2017d. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2016/09/2016_09_14-Relato%CC%81rioSemina%CC%81rios-Consed-eUndime.pdf. Acesso 19 jun 2022.

POZZER, A.; WICKERT, T. A. Ensino religioso intercultural: reflexões, diálogos e implicações curriculares. In: POZZER, A. et al. (Orgs.). **Ensino Religioso na educação básica: fundamentos epistemológicos e curriculares**. Florianópolis: Saberes em Diálogo, 2015, p. 89-101.

POZZER, A.; CECCHETTI, E.; OLIVEIRA, L. B. de. Diversidade Religiosa e Educação em Direitos Humanos: desafios e possibilidades aos currículos escolares. In: SILVA, Ana Tereza Reis da. (Org.) **Leituras críticas em educação e direitos humanos**. Brasília: Liber Livro; Alia opera, 2014, p. 52-74.

POZZER, A; PALHETA, F.S.B. Ensino religioso na BNCC e decolonialidade do saber. **XVI Seminário Nacional de Formação de Professores para o Ensino Religioso** (SEFOPER). 2021. Disponível em: <https://doity.com.br/xvisefoper>. Acesso 22 jun 2022.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHOCK, Marlon Leandro. **Aportes epistemológicos para o Ensino Religioso na escola: um estudo analítico-propositivo**. 317 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Teologia, Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, 2012. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SIFE/288>. Acesso 24 jun 2022.

CONTEMPLANDO O NASCIMENTO DE JESUS: AS REPRESENTAÇÕES DO ÍCONE DA NATIVIDADE NA ARTE SACRA

Data de submissão: 13/01/2023

Data de aceite: 01/02/2023

Wilma Steagall De Tommaso

Doutora em Ciências da Religião pela PUC-SP (2013). Atualmente é pesquisadora colaboradora da Associação Latino-Americana de Literatura e Teologia (ALALITE), pesquisadora colaboradora da Sociedade de Teologia e Ciências da Religião (SOTER), professora convidada - Museu de Arte Sacra de São Paulo (MAS) e professora pesquisadora do LABÔ da PUC-SP
<http://lattes.cnpq.br/8209900139809763>
Site: <https://wilmatommaso.com.br/>

RESUMO: O presente texto tem por objetivo apresentar e desenvolver teologicamente os simbolismos presentes na cena do Nascimento de Jesus (Natividade). Para auxiliar nesta tarefa, valemo-nos abundantemente de autores da tradição ortodoxa, que tem os ícones como elemento central em sua fé. Iniciamos a nossa exposição remetendo-nos ao sentido dado por São Francisco de Assis ao presépio, para, em seguida, nos determos no ícone da Natividade escrito por Andrei Rublev, no século XV. O sentido central destes símbolos, naturalmente, desenvolve o significado da Encarnação - testemunhando

os dogmas da fé cristã. No ícone, porém, também há a preocupação em mostrar o efeito do Mistério sobre a vida do mundo. Por isso, percorreremos o ícone, em primeiro lugar, desenvolvendo os simbolismos expressos pela figura do Menino Jesus para, em seguida, observarmos outras cenas presentes no ícone. Por fim, notamos que o ícone da Natividade já aponta para a Ressurreição, e que esse mistério não diz respeito apenas ao ser humano, mas remete à toda a Criação.

PALAVRAS-CHAVE: Natividade; Presépio; Encarnação; Andrei Rublev.

CONTEMPLATE THE CHRISTMAS: THE REPRESENTATIONS OF THE NATIVITY ICON IN SACRED ART

ABSTRACT: The aim of this text is present and theologically develop the symbolisms in the scene of the Birth of Jesus (Nativity). To assist in this task, we draw heavily on authors from the orthodox tradition, who have icons as a central element in their faith. The first step of our exposition refers to the meaning given by St. Francis of Assisi to the nativity scene; hereafter we dwell on the icon of the Nativity written by Andrei Rublev, in the 15th century. The core meaning of these symbols naturally develops the meaning of

the Incarnation itself - bearing witness to the tenets of the Christian faith. In the icon, however, there is also a concern to show the effect of the Mystery on the life of the world. For this reason, we will go through the icon, firstly developing the symbolisms expressed by the figure of the Child Jesus, and then, we will observe other scenes present in the icon. Finally, we note that the icon of the Nativity already points to the Resurrection, and that this mystery does not only concern the human being, but refers to all of Creation.

KEYWORDS: Nativity; Crib; Incarnation; Andrei Rublev.

1 | O PRESÉPIO, MANIFESTAÇÃO DO MISTÉRIO



Figura 1: Ícone da Natividade. Século XV. Galeria Tretiakov, Moscou. Andrei Rublev.

O ano litúrgico se inicia no tempo do Advento, que é o tempo de preparação para a celebração do Natal. A representação iconográfica deste tema, que também costumamos chamar de Natividade, remonta aos primeiros séculos do cristianismo. A Natividade é a cena anunciada pelo Evangelista Lucas (Lc 2, 10), uma grande alegria ao mundo.

O presépio, por sua vez, é um pouco mais recente: atribui-se a ideia de fazê-lo a São Francisco de Assis. Sabemos, contudo, que o presépio já existia na sua época (o presépio

já pertencia aos hábitos de festas nas catedrais romanas e outros lugares); o seu presépio, porém, foi o ponto alto da pregação, proporcionando a manifestação do nascimento de Jesus, seus sofrimentos e morte.

A especificidade franciscana, portanto, é que em sua representação Jesus não era fantasia, romantismo. A dimensão explorada aqui é aquela que une o nascimento de Jesus ao mistério litúrgico. Para ele, Jesus é o Filho de Deus que se une ao tempo e à criação que é boa (Gn1,25). Francisco trouxe, então, o acontecimento do *passado* para o *presente*. No centro da liturgia está a anamnese, a memória da Encarnação, o encontro do Filho de Deus com a humanidade.

A Encarnação é o grande Mistério de Deus revelado. Na Encarnação, “O Verbo se fez carne e habitou entre nós” (Jo 1,14). Se pudermos falar em uma diferença substancial entre o cristianismo e outras religiões, ela envolverá, certamente, a novidade essencial de que no cristianismo Deus se fez Homem.

Cristo, nascido sob o reinado do imperador Augusto e morto sob Pôncio Pilatos, viveu como homem uma vida colocada no espaço e que se desenvolveu no dinamismo do tempo. Mas, inseparavelmente unida à Palavra de Deus, toda a sua personalidade, com todas as suas ações, participou da eternidade de Deus. Sua carne humana é divina, divina e eterna. Por isso, não apenas acreditamos em Deus, mas também em Deus-Homem. Deus e o homem como revelados em Jesus Cristo são parte de nossa crença.

De fato, no Credo professamos: “Creio em um só Deus... em um só Senhor Jesus Cristo... por nós, homens e para a nossa salvação, desceu do céu e, pelo poder do Espírito Santo, encarnou-se no seio da Virgem Maria e se fez Homem”.

No presépio de Greccio, Francisco colocou o boi e o asno; convocou também alguns frades e o povo, mas a manjedoura estava vazia – sem o Menino-Deus – porque, no Natal, Ele deve nascer no coração de cada um. Este é o verdadeiro presépio! (TOMMASO, 2022, prefácio).

2 | CONTEMPLANDO OS SÍMBOLOS DA NATIVIDADE

Para contemplarmos melhor os símbolos que perpassam este tão belo acontecimento, gostaria de abordar o ícone da Natividade, conforme a figura 1.

O ícone da Natividade de Cristo tem dois aspectos fundamentais:

- 1) Revela a própria essência do evento, o fato imutável da Encarnação de Deus; nos coloca diante de um testemunho visível do dogma fundamental da fé cristã, salientando por seus detalhes tanto a Divindade quanto a natureza humana do Verbo que se fez carne.
- 2) Mostra o efeito desse evento sobre a vida natural do mundo, dando-nos como que uma perspectiva de todas as suas consequências (OUSPENSKY; LOSSKY, 2003, p. 143).



Figura 1a: Detalhe do Ícone da natividade.

Do ponto de vista do significado e composição, o centro do ícone, ao qual todos os detalhes se relacionam de uma forma ou de outra, é o Menino Deus envolto em faixas, deitado na manjedoura, como podemos observar na figura 1a. O ícone (1a) ainda destaca como cenário de fundo a caverna escura onde Ele nasceu. Segundo São Máximo, o Confessor (580-662), “A Encarnação é o centro ao qual convergem todas as linhas do cosmo, por isso, as primeiras imagens da Natividade colocavam em evidência a manjedoura de Jesus.” (ŠPIDLÍK, RUPNIK, 2017, p. 35).

A manjedoura e as faixas são mencionadas no Evangelho de Lucas (2, 7): “e envolveu-o em faixas, e deitou-o numa manjedoura”. Elas ainda são o sinal distintivo dado pelo anjo, pelo qual os pastores deveriam reconhecer o Menino, seu Salvador: “Isto vos servirá de sinal: achareis o bebê envolto em faixas e posto numa manjedoura.” (Lucas 2, 12). O tropário¹ nos diz que a manjedoura era a oferta do deserto à Criança Divina. O significado desta oferta é revelado nas palavras de São Gregório de Nazianzeno: “Curva-te diante das manjedouras através das quais tu, que eras mudo, és formado pela Palavra”² (isto é, você cresce, alimentado pelo pão da Eucaristia). A manjedoura antecipa, ainda, a dimensão eucarística: ela é o lugar aonde os animais voltam sempre para se alimentar; por isso, Jesus nasce e ali aninhado já antecipa que se dará em alimento no sacramento da

1 Tropário: estrofe de origens antigas, que resume o mistério da festa ou as características do santo. É cantada na liturgia eucarística e repetida em todas as Horas do Ofício divino.

2 Homília 38. Sobre a Natividade. P.G. 36, 316 B

Eucaristia.

Nos deparamos, ainda, com os animais: tradicionalmente um boi e um asno. Os Evangelhos não falam deles. No entanto, em todas as imagens da Natividade de Cristo, eles estão próximos à Criança Divina. O lugar deles, no centro do ícone, aponta para a importância dada pela Igreja a esse detalhe. É nada menos que o cumprimento da profecia de Isaías (1, 3), que tem um significado instrutivo muito profundo: “O boi conhece o seu possuidor, e o asno, o estábulo do seu dono; mas Israel não conhece nada, e meu povo não tem entendimento”. Pela associação entre o nascimento de Jesus e a profecia de Isaías, simbolizada pelos animais, somos chamados ao conhecimento e à compreensão do Mistério.

No ícone, ainda tomamos conhecimento da gruta, local da Natividade, citada no evangelho apócrifo de Tiago, 18,1 (PASSARELLI, 2005, p. 97). A montanha representa um dos lugares privilegiados das Sagradas Escrituras para as revelações de Deus, enquanto a gruta é o ponto mais baixo da *kenosis*³ divina, pois a escuridão é o símbolo do pecado. Jesus nasce nesse lugar sombrio, aquecido pelos animais, porque veio assumir para si o mal do mundo.

Em uma homilia de São Gregório de Nazianzeno encontramos uma comparação feita entre o nascimento de Cristo em uma caverna e a luz espiritual resplandecendo na sombra da morte que envolve a humanidade. A abertura negra da caverna no ícone é, em seu significado simbólico, precisamente este mundo, atingido pelo pecado devido à falta do homem, no qual “o Sol da justiça” resplandeceu (Ouspensky; Lossky, 2003, p. 144).

3 Kenosis: Palavra grega que significa “esvaziar-se”, “aniquilar-se”; encontrou seu significado cristão no texto da epístola de São Paulo aos Filipenses: “Mas aniquilou-se a si mesmo, tomando a forma de servo, fazendo-se semelhante aos homens; E, achado na forma de homem humilhou-se a si mesmo, sendo obediente até à morte e morte de cruz” (Fil. 2:7-8).



Figura 1b: Detalhe do Ícone da Natividade. Século XV. Galeria Tretiakov, Moscou. Andrei Rublev.

Por fim, vale notar que o cenário do evento é o deserto (figura 1). Trata-se, nesse caso, de um lugar vazio e desabitado, que ofereceu refúgio ao Salvador, que desde Seu nascimento o mundo não aceitou, foi o cumprimento da prefiguração do Antigo Testamento – o deserto onde o maná, símbolo da Eucaristia foi dado. Aquele que tinha feito chover maná do céu – sobre o povo judeu, Ele mesmo tornou-se o pão da Eucaristia – o Cordeiro, colocado sobre o altar, cujo símbolo é a manjedoura trazida pelo deserto do Novo Testamento como uma oferta ao Menino-Deus.

Caverna, manjedoura, vestes de faixas – são indicações da *kenosis* da Divindade, de Seu abaixamento, da total humildade d'Aquele que, invisível em Sua natureza, torna-se visível na carne pelo bem do homem, nasce em uma caverna, é envolto em vestes de faixas, assim prefigurando Sua morte e sepultamento, o sepulcro e as vestes funerárias (Ouspensky; Lossky, 2003, p. 144).

3 | A MÃE DE DEUS

Olhando para o ícone da Natividade de Cristo, a primeira coisa que chama nossa atenção é a posição da Mãe de Deus e o lugar que Ela ocupa. Nesta “festa de recriação”,

Maria é “a renovação de todos os nascidos na terra”, a nova Eva. Assim como a primeira Eva se tornou a mãe de todos os viventes, também a nova Eva se tornou a Mãe de toda a humanidade renovada, deificada através da Encarnação do Filho de Deus. Ela é a mais elevada ação de graças a Deus, que o homem, dentre todos os seres criados, traz para o Criador. Com esta oferta na pessoa da Mãe de Deus, a humanidade caída dá o consentimento para sua salvação através da Encarnação de Deus.



Figura 1c: detalhe do Ícone da natividade. Século XV. Galeria Tretiakov, Moscou. Andrei Rublev

Este papel da Mãe de Deus é enfatizado graficamente, destacando-se entre as outras figuras por Sua posição central e, às vezes, por Seu tamanho. Ela está deitada próxima ao Bebê, mas comumente já fora da caverna, em uma cama, do tipo daquelas que os judeus levavam consigo em suas viagens. A postura da Mãe de Deus é sempre cheia de profundo significado e está imediatamente conectada com questões dogmáticas, que surgiram em diferentes épocas ou lugares. As alterações dessa postura enfatizam, de acordo com a necessidade, ou a natureza divina ou a natureza humana do Salvador.

Assim, em algumas imagens, Ela está meio sentada, o que aponta para a ausência no caso d'Ela dos sofrimentos habituais e, portanto, para a natureza virgem da Natividade e a origem Divina do Menino Deus (contra o erro nestoriano⁴). Mas na grande maioria das imagens da Natividade de Cristo a Mãe de Deus está deitada, mostrando em Sua postura uma grande lassidão, que deve lembrar aos que oram acerca da natureza indubitavelmente

4 O Nestorianismo foi uma doutrina proposta pelo Arcebispo de Constantinopla Nestório (428 – 431) que destaca as diferenças da natureza divina e humana de Jesus Cristo. A teoria, que também foi considerada heresia pela Igreja Católica, rejeita o título de Mãe de Deus (Theotokos) para Maria.

humana do Bebê, “a fim de que não se suspeite que a encarnação seja uma ilusão”, como afirmavam os hereges (como é o caso na figura 1 e 1c).

4 I TESTEMUNHAS DA ENCARNAÇÃO

Ao redor do grupo central – a Criança Divina e Sua Mãe – estão reunidos todos os detalhes que, como já dissemos, testemunham a própria Encarnação e seus efeitos sobre todo o mundo criado.

Os anjos realizam um serviço duplo: eles glorificam e trazem as boas novas. Em um ícone, isso é normalmente expresso pelo fato de alguns deles voltarem-se para cima e cantarem glória a Deus, outros se inclinarem para baixo, para os homens, a quem trazem as boas novas (figura 1d).



Figura 1d: Detalhe do Ícone da Natividade.

Nas figuras 1e e 1f, encontramos os pastores e os “magos”, respectivamente. Cada grupo fica de um lado da caverna. Os pastores são mostrados ouvindo a mensagem dos anjos; e muitas vezes um deles está tocando flauta, adicionando assim arte humana – música – ao coro dos anjos. Do outro lado da caverna estão os magos, guiados pela estrela. Eles são representados como caminhando ou, como no ícone Andrei Rublev, cavalcando com presentes. De um lado estão os pastores – homens simples, rejeitados pois eram

impedidos de entrar no templo pela má reputação, mas com os quais o mundo do alto entra em comunicação diretamente, em meio à vida cotidiana deles de trabalho –, do outro estão os magos – homens do saber, que têm que realizar uma longa jornada a partir do conhecimento do que é relativo ao conhecimento do que é absoluto, através do objeto que eles estudam.



Figura 1e: Detalhe do Ícone da Natividade. Século XV. Galeria Tretiakov, Moscou. Andrei Rublev.

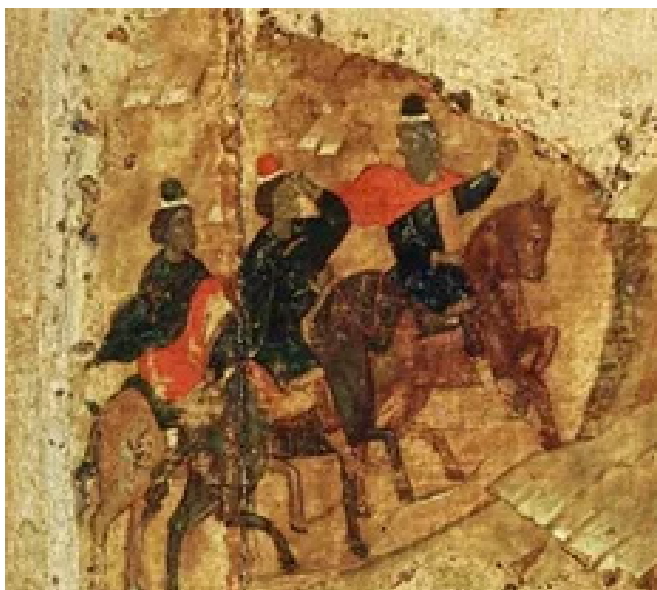


Figura 1f: Detalhe do Ícone da Natividade. Século XV. Galeria Tretiakov, Moscou. Andrei Rublev.

Nos pastores, os primeiros filhos de Israel a adorar o Bebê, a Igreja vê o início da Igreja judaica, e nos magos – “o início das nações” – a Igreja dos pagãos. Na adoração por estes magos, a Igreja testemunha que aceita e santifica toda a ciência humana que conduz a ela, desde que a luz relativa da revelação não-cristã traga aqueles que a servem para a adoração da luz absoluta. Deve-se notar que os magos são representados como tendo idades diferentes, o que enfatiza o fato de que a revelação é dada aos homens independentemente dos seus anos e experiência mundana. Outro fato a ser observado é a presença dos cavalos ao invés de camelos, que os russos não conheciam (figura 1f).

Nos deparamos, ainda, com um longo raio da estrela que aponta diretamente para a caverna (figura 1g). Este raio conecta a estrela com uma parte da esfera que vai além dos limites do ícone – uma representação simbólica do mundo celestial. Dessa forma, o ícone mostra que a estrela não é apenas um fenômeno cósmico, mas também um mensageiro do mundo do alto, trazendo as novas notícias sobre o nascimento d’Aquele que é “celestial sobre a terra”. É aquela luz que, de acordo com as palavras de São Leão Magno, estava escondida aos judeus, mas que resplandeceu para os pagãos (OUSPENSKY; LOSSKY, 2003, p. 146).



Figura 1g: Detalhe do Ícone da Natividade. Século XV. Galeria Tretiakov, Moscou. Andrei Rublev.

Em um canto inferior do ícone, duas mulheres estão lavando a Criança (figura 1h). Esta cena é baseada em uma tradição, que também nos é transmitida pelos Evangelhos

apócrifos de pseudo-Mateus e pseudo-Tiago. As duas mulheres são as duas parteiras que José trouxe para a Mãe de Deus. Esse acontecimento da vida cotidiana mostra claramente que o Menino-Deus é como qualquer outra criança recém-nascida e está sujeita às exigências naturais da natureza humana. A cena do banho aponta para o batismo, uma vez que a bacia tem a forma de uma fonte batismal.



Figura 1h: Detalhe do Ícone da Natividade. Século XV. Galeria Tretiakov, Moscou. Andrei Rublev.

5 | JOSÉ, O JUSTO

Outro detalhe enfatiza que na Natividade de Cristo “a ordem da natureza é superada” – e este é José.

Ele não faz parte do grupo central do Filho e Sua Mãe; ele não é o pai e está enfaticamente separado deste grupo. Diante dele, sob o disfarce de um pastor velho e curvado, encontra-se o diabo tentando-o. Em alguns ícones, ele é representado com pequenos chifres ou uma cauda curta. A presença do diabo e seu papel de tentador adquire um significado particularmente profundo em relação a esta “festa de recriação” (Ouspensky; Lossky, 2003, p. 146).

Aqui, com base na tradição, o ícone transmite o significado de certos textos litúrgicos que falam das dúvidas de José e do estado inquieto de sua alma. Este estado é expresso no ícone por sua atitude desanimada e é enfatizado pela abertura negra da caverna, que às vezes serve de pano de fundo para sua figura.



Figura 1i: Detalhe do Ícone da Natividade. Século XV. Galeria Tretiakov, Moscou. Andrei Rublev.

A tradição, transmitida também pelos apócrifos, relata como o diabo tentou José dizendo-lhe que um nascimento de uma virgem não é possível, sendo contrário às leis da natureza. Este argumento, assumindo formas diferentes, continua reaparecendo ao longo de toda a história da Igreja, sendo a base de muitas heresias. Na pessoa de José, o ícone revela não apenas seu drama pessoal, mas o drama de toda a humanidade – a dificuldade de aceitar aquilo que está “além das palavras ou da razão” – a Encarnação de Deus.

José está envolto em um manto verde, da cor da criação, porque ele é um descendente de Adão, filho da terra. Enquanto ele aponta para a mão em sua bochecha, ele está refletindo sobre o que aconteceu de extraordinário. Olha para o céu, para o verdadeiro Pai do Menino-Salvador, perguntando-se: «De onde vem este menino?». Sua hesitação representa as dúvidas de toda a humanidade, que acha difícil acreditar que o Filho de Deus possa nascer com uma genealogia humana. É preciso ouvir a fé para poder acolher esta criança e tornar-se sua guardiã. A fé de José – e a nossa – é necessária para que Jesus cresça e cumpra a sua missão de Salvador (Ouspensky; Lossky, 2003, p. 146).

Em alguns ícones, a Mãe de Deus é representada olhando para José. São diversas as possibilidades de olhar de Maria, aliás: em alguns ícones, ela olha para o Menino-Jesus “guardando em seu coração” as palavras sobre Ele; em outros, olha diretamente diante d’Ela para o mundo externo (como na figura 1); e ainda olha para José como se

expressasse por este olhar compaixão pelo estado dele. Nisso o ícone ensina uma atitude tolerante e compassiva para com a descrença e a dúvida humana (OUSPENSKY; LOSSKY, 2003, p. 147).

6 | A CRIAÇÃO

Por fim, convém perceber que toda a criação participa deste evento: as estrelas celestiais e as criaturas terrestres. Se antes de Cristo se pensava que todos nasciam sob uma estrela da qual dependia o seu destino, com Cristo a estrela submete-se a ele e serve como um indicador para mostrar o local do seu nascimento. Ou seja, Cristo nos liberta do determinismo cósmico. Não somos filhos da terra nem mesmo do acaso: somos filhos livres de Deus. Representando as criaturas animais estão o burro e o boi, os dois animais “proféticos”, mencionados por Isaías (Is 1,3). Como diz a liturgia bizantina, a terra oferece a gruta, os animais enviam seus representantes, a Virgem a humanidade.

7 | A REDENÇÃO

A Encarnação de Cristo inaugura a nova História da ascensão dos homens e do cosmo na glória da divinização, como uma extensão da Encarnação à toda criação, a redenção universal. Por morte de cruz, desceu ao Hades para preencher de si mesmo todas as coisas, Cristo pôs fim às dores da morte, como diz São Basílio Magno na liturgia do Sábado Santo (ŠPIDLÍK; RUPNIK, 2010, p. 218).

Com o pecado original, há uma queda da natureza, que em Cristo é resgatada:

“Tenho para mim que os sofrimentos da presente vida não têm proporção alguma com a glória futura que nos deve ser manifestada. Por isso, a criação aguarda ansiosamente a manifestação dos filhos de Deus. Pois a criação foi sujeita à vaidade (não voluntariamente, mas por vontade daquele que a sujeitou), todavia, com a esperança de ser também ela libertada do cativeiro da corrupção, para participar da gloriosa liberdade dos filhos de Deus. Pois sabemos que toda a criação geme e sofre como que dores de parto até o presente dia.” (Rm 8, 17-22).

A partir da Encarnação, a plenitude da divindade habita entre os homens no corpo de Cristo. N’Ele nossa humanidade entra em comunhão com o Pai. A partir daí o Reino vem a este tempo para fazê-lo passar para o tempo eterno, do cronos ao kairós. Cristo ressuscitado está dentro do nosso tempo, porque no momento de sua morte de cruz rasgou-se o véu do templo e abriu-se uma brecha na plenitude do tempo que leva o nosso tempo à sua consumação. Nesse sentido, Cristo está diante de nós, no futuro. A sua vida histórica, tão preciosa em si mesma, é o prelúdio de uma vida muito mais ampla, a do seu corpo – a humanidade redimida – ao longo da história do mundo. Assim, uma leitura atenta das Escrituras nos introduz na presença viva do Ressuscitado, o Redentor Universal, que nos mostra o nosso futuro, nos ajuda a garantir que o que vemos deixa o que ainda não

vemos e nos contagia com o dinamismo que vem da escatologia. Compreendemos então por que os primeiros cristãos amaram a invocação de Maranathá e quiseram ser aqueles que têm pressa com desejo do advento, o dia do Senhor (cf. 2 Pd 3,12; CAMPATELLI, 2009, p.209-210).

O amor faz o mundo, Cristo transfigurou secretamente o universo. Este cosmos recordado recriado e iluminado nos é oferecido no mistério da Igreja. É o nosso enraizamento inexpugnável, não só celestial, mas terrestre, nossa terra celeste e nosso céu terrestre, a fonte de um pensamento eucarístico, o único capaz de dominar a revolução técnica. (CLEMENT, 2007, p. 126).

O ícone da Natividade nos revela em sua simbologia que tudo – a humanidade e o cosmo – é reconduzido até Cristo, o único Senhor.

REFERÊNCIAS

CAMPATELLI, Maria. **Leggere la Bibbia com i Padri**: per una lettura credente delle Scritture. Roma: Lipa Edizione, 2009.

CLÉMENT, Olivier. **Il senso della terra**. Il creato nella visione cristiana. Roma: Lipa Edizione, 2007.

OUSPENSKY, Léonide; LOSSKY, Vladimir. **Le sens des icônes**. Paris: Les Éditions du Cerf, 2003.

PASSARELLI, Gaetano. **Ícones: des grandes fêtes byzantines**. Paris: Les Éditions du Cerf, 2005.

ŠPIDLÍK, Tomáš; RUPNIK, Marko Ivan. **Una conoscenza integrale: la via del simbolo**. Prima edizione, 2010. Roma: Lipa Edizione, 2018.

TOMMASO, Wilma Steagall De. **A representação da Natividade na arte ao longo dos séculos**. off-lattes, 22/12/2020. Disponível em: <https://offlattes.com/archives/7180>.

TOMMASO, Wilma Steagall De. Prefácio. In: Adriano César de OLIVEIRA. **São Francisco de Assis e o Natal: com obras de Marko Ivan Rupnik e Centro Aletti**. Belo Horizonte: Espaço Frater, 2022.

SAGRADO, VIOLÊNCIA ESCOLAR E CULTURA DE PAZ, NA PERSPECTIVA DE ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA EM GOIÁS

Data de aceite: 01/02/2023

Marcelo Máximo Purificação

Fundação Integrada Municipal de Ensino
Superior -UNIFIMES

Eduardo Gusmão de Quadros

Universidade Estadual de Goiás – UEG

Neusa Valadares Siqueira

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
- PUC-Goiás

RESUMO: Este texto é fruto de um estudo desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – (PUC-Goiás) em 2014. Procurou-se investigar em uma escola pública de Luziânia, como se formam ou não os conflitos relacionais em o ambiente escolar com alunos, professores e alunos, outros profissionais da educação e alunos, segundo a percepção dos alunos do 9º ano. – É indiscutível a importância de um ambiente escolar que promova a convivência harmoniosa entre seus sujeitos, tanto para a promoção do aprendizado quanto para a formação do aluno em geral e o bem-estar de todos. No entanto, a qualidade dessa convivência vem sendo comprometida pelo

contexto de violência presente nas escolas. A escola adquire diferentes significados, ao mesmo tempo que é um espaço onde as pessoas partilham objetivos comuns como o conhecimento e novas amizades, é também um local onde são obrigadas a viver juntas todos os dias, segundo determinadas regras. Nessa convivência diária também existem indisposições e conflitos (ABROMOVAY, 2003). Esses conflitos muitas vezes não são resolvidos pela escola, resultando em atos de agressão e humilhação verbal e física entre os alunos. Este estudo foi de natureza qualitativa, alicerçado em pesquisa documental e bibliográfica, articulado em torno das seguintes questões norteadoras: quais são as concepções dos alunos sobre a violência e como ela está presente em suas ações dentro da escola? Quais são os fatores que compõem a construção social desse conceito? O Sagrado pode contribuir para uma cultura de paz no ambiente escolar?

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Violência Escolar, Sagrado, Cultura de Paz.

SACRED, SCHOOL VIOLENCE AND PEACE CULTURE, FROM THE PERSPECTIVE OF 9TH GRADE ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS AT A PUBLIC SCHOOL IN GOIÁS

ABSTRACT: This text is the result of a study carried out within the scope of the Post-graduation Program in Religious Sciences of the Pontifical Catholic University of Goiás - (PUC-Goiás) in 2014. We sought to investigate in a public school in Luziânia, how form or not relational conflicts in the school environment with students, teachers and students, other education professionals and students, according to the perception of 9th grade students. – The importance of a school environment that promotes harmonious coexistence among its subjects is indisputable, both for the promotion of learning and for the formation of students in general and the well-being of all. However, the quality of this coexistence has been compromised by the context of violence present in schools. The school acquires different meanings, at the same time that it is a space where people share common goals such as knowledge and new friendships, it is also a place where they are obliged to live together every day, according to certain rules. In this daily coexistence there are also indispositions and conflicts (ABROMOVAY, 2003). These conflicts are often not resolved by the school, resulting in acts of aggression and verbal and physical humiliation among students. This study was of a qualitative nature, based on documentary and bibliographical research, articulated around the following guiding questions: what are the students' conceptions about violence and how is it present in their actions within the school? What are the factors that make up the social construction of this concept? Can the Sacred contribute to a culture of peace in the school environment?

KEYWORDS: Education, School Violence, Sacred, Culture of Peace.

1 | INTRODUÇÃO

O Relatório da Comissão Internacional sobre Educação (1998), realizado pela UNESCO, aponta a convivência escolar como um dos grandes desafios do século XXI, pois desencadeia inúmeros casos de violência. Para AQUINO (1996, p. 23), “há muito, os conflitos deixaram de ser um evento esporádico e particular no cotidiano das escolas brasileiras para se tornarem, talvez, um dos maiores obstáculos pedagógicos dos dias atuais”. É irrefutável a importância de um ambiente escolar que promova a convivência harmoniosa entre seus sujeitos, seja para a promoção da aprendizagem ou para a formação do aluno de modo geral e o bem-estar de todos. Todavia, a qualidade deste convívio vem sendo comprometida pelo contexto de violência presente no interior das escolas.

A esse respeito, Abromovay e Castro (2006) destacam que um dos caminhos para melhor compreender as formas de violências que acontecem nas instituições de ensino é apreender as distintas relações que envolvem os sujeitos que convivem cotidianamente nas escolas. O termo é utilizado no plural, violências, para sublinhar a variabilidade da intensidade, gravidade e permanência do fenômeno. Esses aspectos estão estritamente vinculados ao estabelecimento escolar, a posição de quem fala (professores, direção, alunos, funcionários, pais etc.), sexo, raça, além de estar sujeita à temporalidade e ao lugar

nos quais os atores a vivenciam (ABRAMOVAY & RUA, 2003).

Nesse sentido, as boas e más relações interpessoais são processos concretos nos quais nos vemos envolvidos. A escola é um dos cenários dessa construção, espaço que como afirmou Paulo Freire (1995) não tem fins exclusivos para o aprender, pois é um local no qual se constituem vínculos e se criam expectativas e sentimentos. É um cenário de convivência que tem seus efeitos na formação geral da personalidade individual e social de seus protagonistas e agentes. A escola assume diferentes sentidos, ao mesmo tempo em que é um espaço onde as pessoas revelam ter fins comuns como o conhecimento e novas amizades, também é um local onde são obrigadas a conviver todos os dias, de acordo com determinadas normas. Nessa convivência diária, também se fazem presentes indisposições e conflitos (ABROMOVAY, 2003). Esses conflitos muitas vezes não são equacionados pela escola, culminando em atos de agressões verbais, físicas e humilhações entre os alunos.

As razões que justificaram essa pesquisa tiveram alicerce nos seguintes aspectos: o primeiro, aos meus interesses educacionais. Segundo, como professor de Matemática da Secretaria do Estado de Educação de Goiás, observo que a violência entre os alunos é um fato constante no cotidiano escolar e terceiro, por acreditar que a cultura de paz, pode colaborar na redução de atos de violência na escola contribuindo para uma boa convivência. A violência aqui entendida na concepção de Zaluar e Leal (2001) como o aniquilamento dos corpos e arruína da mente dos indivíduos. Caracterizada, portanto, pelo não reconhecimento do outro. “A violência, nessa concepção, relaciona-se com o desaparecimento do sujeito da argumentação ou da demanda, estando preso e esmagado pela força (física ou moral) de seu oponente que lhe nega diálogo” (Ibidem, p.30).

A cultura de paz é uma proposta para que as relações humanas sejam entremeadas pelo diálogo, pela tolerância, pela consciência da diversidade dos seres humanos e de suas culturas. Não se pode construir uma cultura de paz de forma isolada. Precisamos desenvolver o senso de justiça, de solidariedade e os direitos e valorização do humano (PURIFICAÇÃO, 2014). Assim, se desejamos fazer da cultura de paz, conforme postulou o pedagogo guatemalteco Carlos Aldana Mendonza, “o centro indiscutível de toda educação no mundo de hoje” (ALDANA, 1995 apud MALDONADO, 1997, p. 22), é preciso pensar como colocar a cultura de paz no coração do currículo, entendido como conjunto de vivências realizadas no processo educacional, superando o episódico que caracteriza, muitas vezes, iniciativas pedagógicas em torno da paz. Muitas vezes, nas escolas e outros ambientes educativos, com o intuito de tematizar pedagogicamente a paz, se organiza um evento, mas não se pensa todo o ambiente educativo a partir do eixo da paz.

Ao abordar o Sagrado entramos num campo delicado e complexo, mas que, por sua vez, nos remete a uma incrível sensação de familiaridade, um verdadeiro déjà vu, com o qual a humanidade sempre esteve e estará envolvida. A explicação para isso pode estar lá atrás, na história do surgimento humano narrada nas Sagradas Escrituras. No viés bíblico o homem carrega, simbolicamente, as impressões digitais de Deus. Nesse

universo de simbologia que mistura fé, mito e crença, o homem aparece como imagem de Deus, ou seja, o homem é representante de Deus na terra e, como semelhança, o reflete (MOLTMANN, 1999).

Deus está presente em todos os lugares, inclusive na escola. A religião está no imaginário popular. Crescemos ouvindo que fomos criados à imagem e semelhança de Deus. Partindo desse pressuposto bíblico, Deus tem um rosto. Deus tem uma imagem. E ela está bem mais próxima do que imaginamos, e é essa proximidade com Deus no outro (nos colegas de classe, de escola) e na nossa própria imagem que nos leva a valorizar a vida e respeitar meu próximo. Diante desse fato, pode a escola não pensar sua relação com a religião? Podemos nós educadores fugir deste desafio? (PURIFICAÇÃO, 2014).

Para Bourdieu (1998), o aluno traz consigo um capital cultural herdado, ou seja, uma visão de mundo e uma hierarquia de valores que definem sua relação com a escola e sua atitude no processo do conhecimento. A religião é parte fundamental deste capital cultural, muitas vezes norteador as escolhas dos pais em relação à educação de seus filhos.

O objetivo geral defendido neste estudo foi: Analisar na ótica dos estudantes do 9º ano do ensino fundamental de uma escola estadual em Luziânia - Goiás o conceito de violência, as relações estabelecidas no ambiente escolar entre os alunos, professores e alunos, e quais os fatores que propiciam conflitos nas relações interpessoais. Como objetivos específicos propomos: Identificar e descrever as percepções dos atos definidos como “violentos” e “não violentos” pelos estudantes do 9º ano do ensino fundamental, e em que contexto essas práticas ocorrem; verificar os fatores que na concepção dos alunos promovem as ações violentas no espaço escolar; verificar se há relação entre a violência que ocorre na escola e o clima organizacional da instituição escolar; Identificar e descrever os mecanismos sociais e individuais presentes na concepção de violência descrita pelos alunos; relacionar os diferentes conceitos de violência (física, social, simbólica, psicológica) expressos pelos estudantes com as suas práticas nos espaços internos da escola e analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pela escola para enfrentar as violências presentes em seu cotidiano.

Na busca de compreender quais os elementos que constituem as representações sociais da violência na unidade escolar, utilizou-se da pesquisa qualitativa, baseada em material bibliográfico e documental. Foram selecionados aleatoriamente cem alunos de ambos os sexos, dentre os 295 matriculados no 9º ano do ensino fundamental, cujas idades variavam de 13 a 23 anos. Para participar da pesquisa os alunos deveriam estar matriculados na unidade escolar há mais de um ano, aceitar responder às perguntas do questionário e trazer o TCLE preenchido e assinado pelos pais e/ou responsáveis. Utilizamos como critério de exclusão deixar fora os alunos que faltaram no dia da aplicação dos questionários, alunos com menos de um ano de matrícula e os que se recusaram a participar. Integraram-se também ao estudo vinte servidores, sendo treze professores em regência e sete administrativos. Nesse caso, a forma de inclusão foi a opção pelos

servidores/professores que trabalham diretamente com os alunos do 9º ano e que se dispuseram a participar da pesquisa e entregaram no prazo determinado o TCLE. Como critério de exclusão do sujeito, a opção foi não incluir aqueles que apresentem um período de exercício no cargo e na instituição inferior há um ano, pois o alvo eram servidores/professores que tinham um maior conhecimento da realidade vivenciada pela instituição e seus atores. Após a aprovação do estudo no “comitê de ética” iniciamos o trabalho de campo e o levantamento das categorias que levaram em consideração o conteúdo do material analisado em relação aos objetivos da investigação. Compreendido isso, segundo Silva et al. (2009), a revisão de documentos foi dividida em dois momentos bem diferenciados: o primeiro para a coleta de documentos e o segundo para a análise do conteúdo, que foi desenvolvida a partir da perspectiva teórica de Bardin (2011).

2 | DIÁLOGOS SOBRE VIOLÊNCIA ESCOLAR, SAGRADO E CULTURA DE PAZ

Refletir sobre o tema violência na escola implica na escolha de um caminho permeado por muitas tensões, pois o conceito é polissêmico, apresenta uma variedade e interação de suas causas, e não apresenta consenso sobre sua natureza. Assim, o que é definido como violência varia segundo os aspectos sociais, culturais e econômicos, compreendendo uma diversidade de realidades e de especificidades. Atualmente, a violência é uma ameaça, não somente aos estudantes, mas a toda comunidade escolar. Quando compreendemos a violência como um comportamento que abrange formas de agressão premeditada, e em alguns casos mortal, de um indivíduo ou grupo contra seus semelhantes, observamos que ela não nos é estranha. A história sublinha que os atos de violência sempre estiveram presentes na trajetória do homem.

Costa (1997), refere a origem da violência humana tem sido estudada por muitos sociólogos e historiadores, que vêem na escassez de bens e fonte maior de conflito entre os homens. Para esses estudiosos, entre os quais estão Hobbes, Rousseau, Marx e Engels, a origem dos conflitos e da violência remonta às organizações humanas mais primitivas. No entanto, o autor discorrendo sobre a origem da violência e suas distintas concepções, apresenta uma substancial diferença entre esta e a agressividade (COSTA, 1984).

Para Ortega; Marta-Merchán (1997), Costa (1984), Ortega (1997) e Debarbieux (1997), discernir as más relações dos verdadeiros atos de violência de separar as manifestações de agressividade boas, salutares, que contribuem para o processo de autoafirmação do indivíduo, daqueles que comportam um teor destrutivo. Para efeitos deste estudo, compreendemos por violência atos que não se restringem a sanção penal, mas são caracterizados pelo não reconhecimento do outro, tais como: desrespeito, descaso e humilhação. Violência, que explícita ou simbólica, é definida como incivilidades.

Charlot (2002) afirma que a violência escolar não é um fenômeno recente. No século XIX, algumas escolas apresentavam explosões de violência. Contudo, em cada época ela

assume contornos próprios. Para Abramovay e Castro (2006), a discussão sobre violência nas escolas recebeu destaque não apenas pelas mudanças ocorridas no ambiente escolar, mas também pelos novos significados assumidos pela violência no mundo contemporâneo. Esse tipo de violência cria um ambiente de tensão ou insegurança nos lugares públicos, além de serem causas de agressões físicas. Tal fato, acontece porque “as pequenas violências anulam a ideia de um mundo que pode ser dividido com o outro, comprometem a reciprocidade e a solidariedade na vida social sem tocar na integridade física dos indivíduos” (ROCHÉ, 2002).

René Girard (1990), que ao explicar o começo da cultura e da estrutura inerente à violência nas sociedades começa fazendo uma consideração do que ele chama crise mimética, ou seja, a crise da cultura, da instituição, da sociedade e dos valores. Segundo ele, as pessoas são guiadas por um desejo que gera conflitos e rivalidades apresentando uma estrutura mimética.

2.1 Concepções dos alunos sobre a violência e como ela está presente nas ações dentro da escola

A importância de se investigar o conceito de violência dos alunos está pautada também na relevância das interações na construção da subjetividade humana. Essa posição, fundamentada nos pressupostos da teoria sócio-histórica, a respeito do desenvolvimento humano, assevera que “a criança, desde seus primeiros anos de vida, está imersa em um sistema de significações sociais (FONTANA, 1996, p. 122), sistema este que irá incorporar as ações e significados produzidos e acumulados historicamente. Nessa perspectiva, a composição humana é resultado de um processo de desenvolvimento que está densamente enraizado nas ligações entre história individual e história social (VYGOTSKY, 1984).

Nessa direção, os atos violentos caracterizam-se como uma forma de não reconhecer o outro como sujeito (OLIVEIRA, 1991). Costa (1984, p.103) complementa que “violência é o emprego desejado de agressividade com fins destrutivos”, ocorrendo quando há desejo de destruição. A vítima é abatida pela força (física ou moral) de seu oponente, que lhe nega diálogo (ZALUAR; LEAL, 2001), tirando os sujeitos da posição de humanidade e alocando-os na condição de objeto.

A violência silencia as pessoas, pois o diálogo é fundamental para a relação de reconhecimento do outro. As expressões violentas fazem com que as ações características dos seres humanos, tais como a comunicação e o diálogo, não se concretizem. Nesse contexto, a concepção de disciplina atrelada à punição teria a função de reafirmar a autoridade do professor e as normas instituídas no espaço escolar, colocando o culpado em uma posição de isolamento e delimitando o espaço de “bem” e dos transgressores.

2.2 Experiência religiosa como produção de sentido para o espaço escolar

A escola é um grande espaço de diversidade no mundo moderno, e nesse ambiente

indivíduo de diferentes credos religiosos convivem. Por isso, mais do que simples tolerância, espera-se que haja respeito, partilha de valores construtivos, reconhecimento da qualidade da busca religiosa do outro. O Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso entende que seu objeto de estudo é o fenômeno religioso. Por fenômeno religioso entende-se o processo de busca que o ser humano realiza na busca da transcendência, desde a experiência pessoal do Transcendente até a experiência religiosa na partilha de grupo, desde a vivência em comunidade até a institucionalização pelas Tradições Religiosas. (FONAPER, 2000, p. 16).

Dessa forma, a proposta mais recente do Ensino Religioso aponta para um novo paradigma, superando o modelo catequético e proselitista, por ser reconhecido como uma área de conhecimento e por ser parte integrante da formação básica do cidadão. O Ensino Religioso tem por objetivo:

Proporcionar o conhecimento dos elementos básicos que compõem o fenômeno religioso, a partir das experiências religiosas percebidas no contexto do educando; Subsidiar o educando na formulação do questionamento existencial, em profundidade, para que ele possa dar sua resposta, devidamente informado; Analisar o papel das tradições religiosas na estruturação e manutenção das diferentes culturas e manifestações socioculturais; Facilitar a compreensão do significado das afirmações e verdades de fé das tradições religiosas; Refletir o sentido da atitude moral, como consequência do fenômeno religioso e expressão da consciência e da resposta pessoal e comunitária do ser humano; Possibilitar esclarecimentos sobre o direito à diferença na construção de estruturas religiosas que têm na liberdade o seu valor inalienável. (FONAPER, 2000, p. 31).

Neste modelo fenomenológico, o Ensino Religioso como proposto não está compromissado com qualquer representação confessional religiosa ou com a teologia, e sim com o campo das ciências da religião. Entende-se que a teologia vincula-se ao pensamento oficial das diversas confessionalidades religiosas, e a ciência da religião tem como objeto de estudo o fenômeno religioso e suas múltiplas expressões culturais. “Seu objeto de estudo é maior do que a confessionalidade presente em cada denominação religiosa” (JUNQUEIRA, 2002, p. 51).

Portanto, contribui na busca de respostas aos questionamentos existenciais dos alunos no entendimento da identidade religiosa, na convivência com as diferenças e na alteridade, numa perspectiva de compromisso histórico diante da vida e da transcendência. Como parte fundamental na construção da vida cidadã, o Ensino Religioso é do exercício de direitos e deveres de pessoas, grupos e instituições na sociedade, para que, em sinergia, em movimento cheio de energias que se trocam e se articulam, influam sobre múltiplos aspectos, possibilitando, assim, o viver bem e a transformação da convivência do cidadão, conforme o artigo 33 da LDBEN nº 9.394/96 (CARON, 1999).

Ao fundamentar a área de conhecimento de Ensino Religioso como relegere (reler), contribuir-se-á para a releitura do fenômeno religioso para que na diversidade se construam

os elementos básicos para a sustentabilidade humana de respeito e solidariedade, deixando de lado o proselitismo, tornando, assim, possível a transformação das informações em conhecimento com respeito ao outro.

2.3 Cultura de Paz e Violência Escolar no campo empírico

A cultura de paz é uma proposta para que as relações humanas sejam entremeadas pelo diálogo, pela tolerância, pela consciência da diversidade dos seres humanos e de suas culturas. Quando analisado no ambiente escolar, muitos autores consideram o sistema educativo uma estrutura violenta em si mesmo e discutem sobre a possibilidade de educar para a paz na atual organização educacional. É interessante observar que tanto a paz como a violência são processos construídos a partir das relações entre seres (des) humanos, podendo, então, serem ensinados e/ou aprendidos (GUIMARÃES, 2004). Nessa direção, é fundamental (re)pensarmos as ações que devem ser construídas diariamente dentro das unidades escolares. A valorização da diferença, da identidade dos sujeitos, é um passo importante para a promoção de uma educação para a paz. Refere Correa (2003, p. 97):

O direito à identidade é um aspecto essencial na educação para a paz; uma cultura e uma sociedade de paz só serão possíveis desde o reconhecimento e integração das diferentes culturas que a conformam. Por isso, hoje, reforçamos a reivindicação da diferença e a valorização da diferença no sentido cultural e étnico para o enriquecimento da humanidade.

A escola como um espaço de diversidade deve promover um ambiente em que as distintas identidades se manifestem e que os alunos se sintam orgulhosos de sua identidade cultural. No decorrer da pesquisa vimos que no dia a dia da escola-campo é comum a manifestação de queixas por parte dos profissionais da educação, que apontam a dificuldade de ministrar suas aulas sem antes perder preciosos minutos resolvendo questões de indisciplina, tentando controlar as conversas paralelas e trazer o aluno para o universo da aula, mediando conflitos entre alunos que na maioria das vezes partem para o xingamento e até mesmo para a violência física. Além desses, existem outros gargalos com os quais os professores são obrigados a conviver, como por exemplo a falta de compromisso com as atividades, ou seja, a maioria dos alunos não faz as tarefas, não valorizam o espaço escolar. Eles arrastam e derrubam cadeiras e mesas, picham as paredes, quebram os vidros, destroem as tomadas.

Os problemas não se limitam somente à sala de aula. O grupo gestor fez queixas em relação ao corpo docente, como faltas de professores, atrasos, não cumprimento de prazos, aulas não planejadas ou de má qualidade, falta de respeito às regras coletivas da instituição. E para completar o quadro, os professores muitas vezes manifestam insatisfação com relação ao trabalho dos seus líderes, reclamando da ausência, de falta de “pulso firme” ou de excesso de autoritarismo.

Tudo isso demonstra a fragilidade das relações sociais estabelecidas entre os agentes no ambiente escolar e aponta para a necessidade de políticas de combate. Percebe-se a prática isolada do uso de combinados por parte de alguns professores, que tentam firmar pactos de convivência ou acordos coletivos com os alunos. No entanto, há um enfraquecimento, por não haver um discurso unânime estruturado em torno dos combinados.

Tal realidade talvez seja comum a muitas escolas brasileiras, que encontram dificuldades de estabelecer um padrão de autoridade sobre o cumprimento das normas, e nesse contexto, muitas vezes, a visão autoritária tende a utilizar o medo como forma de manter o controle, com uma forte tendência à punição.

Como sugestão aponta-se uma reformulação na ideia de fazer combinados, que devem trazer uma solução não repressiva para o problema da indisciplina e da crise de autoridade do professor. No combinado, devem-se construir coletivamente os “acordos” necessários para criar e manter um convívio de respeito e solidariedade entre profissionais, alunos e pais e, com isso, prevenir os problemas de violência e indisciplina na escola. Analisando alguns aspectos extraescolares, a pesquisa demonstrou, ainda, que 74% dos alunos não gostam do bairro em que moram, não possuem nenhuma identificação positiva com o espaço. Esse dado é um indicador para compreendermos a crescente onda de violência vivenciada na unidade escolar.

Aqueles que se assustam com as múltiplas manifestações de violência na escola não percebem que a escola, de uma maneira geral, caracterizou-se como um espaço de violência. Em primeiro lugar, física. Não podemos esquecer que há mais de cinquenta anos, em muitos lugares, eram comuns as punições físicas. Depois, que ensinar e aprender sempre estiveram associados a punir e premiar. Enfim, que na escola sempre se processou a racionalização das violências, de todo tipo de violência, sejam físicas, psíquicas e simbólicas. Trata-se, portanto, de começar a compreender a própria contribuição da escola no processo de formação e consolidação desta razão bélica, começando a falar da violência da escola. Sobretudo, é preciso perguntar em que medida os discursos e as análises trabalham não apenas a violência expressa na educação, mas a violência produzida pela educação, ultrapassando o discurso descritivo sobre a violência (nos meios de comunicação, em sala de aula, na juventude etc.) e abrindo espaço para uma crítica e autocrítica da própria educação como instrumento de violência.

Muito do que qualificamos de violência na escola é um protesto contra a violência da escola. Tais colocações apontam para a importância de considerar atentamente a análise dos mecanismos através dos quais a escola perpetua instrumentalmente a violência e se coloca a serviço de uma sociedade violenta. Também aponta para a superação da contradição entre o currículo legal e o currículo ação, entre o que se estipula e o que se pratica (JARES, 1999 apud CORREA, 2008).

Estas colocações acentuam que a educação para a paz não é um processo apenas

intelectual ou que se estrutura numa disciplina ou numa determinada atividade. Não basta falar de paz para constituir a educação para a paz. Daí a importância da constituição das referências, das identidades, enfim, daquilo que poderemos chamar de simbólica. O símbolo, mais do que expressão da realidade, possui uma dimensão de organização instauradora da realidade. E se em todo processo educativo são os símbolos que educam, isto se aplica muito mais em relação à educação para a paz. A dimensão simbólica impõe o imperativo de ultrapassar as palavras. Os autores que trabalham educação para a paz fazem a distinção entre ensinar para a paz e entre ensinar acerca da paz, postulando uma relação estreita entre fins e métodos, conteúdo e forma. Para Jares (1999 apud CORRÊA, 2008), a forma deve excluir não apenas a violência direta, mas também a violência estrutural.

Finalmente, uma escola para a paz implicaria também a própria redefinição dos objetivos escolares, redefinindo-os ou apresentando novos, como a formação de um consenso para a paz, a crítica da violência oculta e a formação e o desenvolvimento do protagonismo para a paz.

Se, como afirmou Kant (1989, p. 32-33), “a paz não é natural e deve ser instaurada”, o exercício da razão e das dimensões comunicativa e argumentativa assume um significado especial. É preciso, então, operar um consenso humanitário para a paz, tal como aconteceu, por exemplo, com a Declaração Universal de Direitos Humanos. A humanidade não nasceu com esta noção e ela foi construída através de um intenso e conflitivo processo social até estabelecer um consenso através dos documentos que foram sendo proclamados.

A paz somente surgirá se a humanidade concordar em viver em paz. Isto é, ela não virá por decreto, nem mesmo virá apenas como consequência da atuação dos militantes pacifistas, mas será fruto do estabelecimento de um consenso discutido, conversado, negociado, entre as pessoas. Cabe à escola oportunizar um espaço para a formação desse consenso, propiciando a definição de um projeto e uma agenda de paz para o mundo, seus pontos essenciais, suas condições, suas consequências.

3 | DISCUSSÕES E RESULTADOS

Denominamos violência escolar todos os atos ou ações de violência, comportamentos agressivos e antissociais, incluindo conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, marginalizações, discriminações, dentre outros praticados pela comunidade (alunos, professores, funcionários, familiares e estranhos à escola) no ambiente escolar. A escola muitas vezes é vista como um fator que reproduz as experiências de opressão de violência, de conflitos. São inúmeras as experiências sofridas pelos educadores no âmbito escolar, e isso acaba sendo a construção da sua própria violência e indisciplina. No ambiente escolar podemos inferir que a violência perpassa por diversos fatores, não havendo um único preponderante. Isso porque o fator social está diretamente ligado aos fatores econômicos, envolvendo a mídia, a moda e os novos costumes.

A violência na escola pode ser entendida como um processo complexo e desafiador que requer um tratamento adequado, cuidadoso e fundamentado teoricamente, por meio de conhecimentos científicos, desprovidos de preconceitos e discriminações. Esse tipo de violência torna-se preocupante, pelo fato de a escola ser um espaço institucionalizado de desenvolvimento do indivíduo pela educação, sendo esta um processo de sociabilização, de desenvolvimento intelectual, científico e filosófico do indivíduo.

Com o objetivo de apreender as representações sociais do conceito de violência, indagamos aos alunos qual a definição de violência que eles possuíam. As respostas encontram-se dispostas abaixo:

A1 É tudo aquilo que venha atingir diretamente ou indiretamente a uma pessoa. Seja por atitudes que cause dor física ou emocional ao ser humano. A2 É um ato tão perverso que causa dor e muitas vezes perdas. A violência afronta a paz e até Deus. A3 É o extremo da ignorância que uma pessoa pode chegar. Para tudo na vida tem jeito, mas, em meio ao sufoco e ao stress do dia a dia, qualquer coisinha é motivo de discussão, que muitas vezes acaba em agressão física ou verbal. A4 É um problema que está destruindo o mundo, acabando com a população. Isso não está certo, pois são muitas destruições, uma atrás da outra, drogas, armas, falta de respeito ao próximo, falta de amor aos irmãos. A5 São tapas, muros e surras. Mas pior violência são as palavras que ferem a alma, que pode passar muitos anos que você jamais esquece e normalmente são ditas por pessoas muito próximas. A6 É o ato social que existe na vida de cada ser humano que vive na sociedade. A7 É um desejo que nasce junto com o ser humano. Por isso, muitas vezes dizemos que fulano já nasceu ruim. A8 É algo muito triste, porque todos sofrem. A9 É tudo que o ser humano faz para prejudicar o seu semelhante. Pode ser verbal ou física. A10 É um sentimento mau que toma conta das pessoas. A11 É um ato de praticar maldades. Como por exemplo: inveja, arrogância, mentira e outras coisas. A12 É uma coisa muito séria e constrangedora. É um ato de desrespeito às pessoas. A13 É tudo aquilo que está envolvendo atitude, que nos agride e ofende. A14 É algo ruim que existe de várias formas, palavras e agressões. A15 É tudo que, de alguma maneira, ofende, constrange o indivíduo em seu meio familiar e social. A16 É deixar as crianças com fome, bater, violentar sexualmente. É o pai chegar em casa bêbado e bater na mulher e nos filhos. Ou mesmo não dar atenção. A17 É o caminho que leva uma pessoa a se afastar de Deus e se isolar do mundo. A18 É o ato de ofender o próximo. A19 É maneira de menosprezar o ser humano. Tanto quem pratica, quanto que a recebe. A20 É uma palavra fácil, porém difícil de definir, afinal existem tantas violências, uma mais terrível do que a outra. A21 É qualquer ato de discriminação, agressão que cause dor. A22 É um ato que machuca, magoa e muitas vezes até destrói a felicidade das pessoas. (PURIFICAÇÃO, 2014, p. 69-70).

Os relatos revelam que os alunos possuem uma concepção de violência que extrapola as agressões físicas. Expressam a violência como qualquer ação com intencionalidade de provocar dor ou sofrimento no outro. Essa compreensão demonstra a amplitude do conceito e evidencia que a violência encerra muitos elementos que não são necessariamente passíveis de sanção penal, tais como: agressões verbais, humilhações

etc. Por isso, a importância de se conhecer como se institucionalizam as práticas sociais, nesse ambiente carregado de diversidade que é a escola, visto que estas práticas são responsáveis pela transmissão de valores e a construção de conceitos incorporados nas subjetividades.

Abaixo apresentamos o Raio X da violência na escola, a partir das concepções dos sujeitos:

Nº	Perguntas	Nunca		Frequência Acontece uma vez		Acontece sempre	
01	Fui alvo de violência física (murro, empurrão, tapa etc.)	57	57%	19	19%	24	24%
02	Meus colegas colocam apelido(s) em mim	42	42%	35	35%	23	23%
03	Já fui ameaçado(a) por meus colegas	35	35%	35	35%	30	30%
04	Já levaram minhas coisas sem autorização	36	36%	21	21%	43	43%
05	Já quebrei objetos da escola	60	60%	14	14%	26	26%
06	Já briguei com colegas	51	51%	28	28%	21	21%
07	Falo muito em sala de aula, atrapalhando o professor	51	51%	35	35%	14	14%
08	Falo palavrões em sala de aula	42	42%	24	24%	34	34%
09	Já discuti com professores	50	50%	35	35%	15	15%
10	Distraio-me com facilidade em sala de aula	30	30%	25	25%	45	45%
11	Estou sempre fora do lugar e	75	75%	14	14%	11	11%

Tabela: 1 - Raio X da violência na escola

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013 (Adaptado).

As informações mostram que a violência física é a face mais visível do fenômeno, pois 57% dos participantes da pesquisa vivenciaram esse tipo de violência. Para Velho (2000, p. 18), o individualismo e a impessoalidade são aspectos preponderantes para que as relações interpessoais se tornem violentas, de tal forma que “a violência foi se rotinizando, deixando de ser excepcional para tornar-se uma marca do cotidiano”. O autor associa a violência à ideia de poder, como injunção de vontade ao outro. Por esta razão, fundamenta que a violência não pode ser reduzida à força física, pois abrange também o psíquico, o moral e sociocultural.

Assim, em cada contexto social no qual a violência é desempenhada temos justificativas diferenciadas, destacando um ou outro dos fatores. Em cada caso, temos uma construção discursiva que apresenta aspectos singulares que devem ser analisados para

compreensão do ato realizado. A razão disso está no fato de que, em algumas situações, a violência é nomeada pelos adolescentes e jovens como um exemplo de ação social a ser seguido, o que está diretamente vinculado à construção das identidades e expectativas de vida dos sujeitos. Exemplos dessa ideia estão presentes nos relatos dos principais casos de violências ocorridos na unidade escolar envolvendo alunos, professores ou técnico-administrativos.

As concepções de paz relacionam-se a um estado de espírito do ser humano, a um desejo incontestável de felicidade e realização. Trazendo isso para o universo escolar, significa um relacionamento tranquilo e harmonioso entre os seus partícipes. No grupo dos alunos entrevistados, as concepções de paz e do Sagrado em 33% dos casos têm a mesma representação. No decorrer da história da humanidade percebe-se que a definição de paz passou por várias acepções como a grega, a romana, a judaico-cristã, a platônica-agostiniana, a romântica, a socialista etc.

A paz como figura representativa de Deus no universo escolar descreve, segundo Zonta (2009, p. 11), “o ser humano como um lugar de teofania, a pessoa não somente tem o Sagrado como seu horizonte e destino, mas também o Sagrado tem na pessoa humana um lugar de representação, de realização, de epifania”. E nesse contexto, acrescenta Ribeiro (1995, p. 15), o “ser humano, enquanto possibilidade para Deus agir no mundo, é também uma paixão de Deus. Deus investiu no seu humano. Fez dele um “tu” divinizado, aquele que dialoga com Deus”. Na tabela abaixo, apresentamos a concepção dos alunos sobre o que é paz, chamando a atenção para o modo como o conceito de paz e o sagrado, se inter cruzam nas respostas.

O que é Paz?	Sujeitos
Não necessariamente é a ausência de guerra, mas é popularmente definida como tranquilidade, calma. Defino como aquilo que desprende o pensamento do homem para qualquer tipo de problema.	A-1
É um ato de prazer, de conformidade consigo e para com o meio. A paz nos faz ficar tranquilos com a nossa consciência, com nossa alma e com Deus.	A-2
Uma simples palavra que surge muito em seus efeitos. A paz é um momento tranquilo, reunido com a família. Significa amor, carinho, afeto, cuidado e respeito.	A-3
É amor consigo mesmo, harmonia, carinho, família, amigos, saúde. Dormir e acordar bem, junto com Deus.	A-4
É quando você se sente leve e tranquila. Quando você está com sua família, todos unidos e felizes.	A-5
É um ato de alegria, que existe na vida de quem está com Deus.	A-6
É um estado de espírito. Quem está em paz consigo mesmo, transmite paz.	A-7
É um sentimento muito importante, pois se vive em paz, e tem paz em sua casa, você também promoverá a paz.	A-8
É você sentir bem consigo mesmo e em meio aos outros.	A-9
É tudo de bom. É a esperança que todos nós temos em termos um mundo melhor.	A-10
É estar em paz consigo e viver bem com todos.	A-11
É ter Deus no coração e viver com igualdade, compreensão, sentimento e harmonia.	A-12
É todos viverem em harmonia, estar de bem com tudo, com todos e com Deus.	A-13
É sentir-se feliz, se não há PA,z deve buscá-la em Deus.	A-14
É a tranquilidade, felicidade e realizações. É cercar-se de coisas e sentimentos bons.	A-15
É quando vejo toda a família unida. Aí está em paz com a família e com Deus.	A-16
É um sentimento de liberdade, sensação de estar perto de Deus.	A-17
É a tranquilidade que sentimos quando estamos perto das pessoas que amamos.	A-18
É o sonho de cada ser humano.	A-19
É o que todos queremos e o que mais nos falta. Um estado de estarmos sempre na presença de Deus.	A-20

Tabela 2: Concepção de Paz

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Hoje, no terceiro milênio, a busca pela paz é uma das grandes preocupações que envolvem a opinião pública, a esfera política, os grupos religiosos e instituições diversas, como por exemplo a escola. A busca de responder a esta preocupação socialmente generalizada fez e faz surgir estudos como o nosso, que transita no campo interdisciplinar e permite uma reflexão sobre paz, violência e conflitos, com o intuito de cunhar conceitos e objetivos metodológicos de ação prática.

Para Kant (2004, p. 54), é preciso um esforço consciente e racional dos governantes e governados para controlar e extinguir as causas das guerras. Esse esforço se daria, principalmente, num aperfeiçoamento das instituições humanas, como o direito, pois seriam elas as garantidoras e mantedoras da paz.

Para isso, no campo de pesquisa procuramos entender a concepção de paz a partir da ótica dos sujeitos e perceber quais fatores colaboraram para construção significativa desses conceitos.

Para o aluno (A1), paz não é “necessariamente a ausência de guerra, mas é popularmente definida como tranquilidade, calma. Defino como aquilo que desprende o pensamento do homem para qualquer tipo de problema”.

A fala de nosso aluno colaborador (A1) traz chavões que apontam e justificam o seu conceito. “Ausência de guerra” e “calma”. Tal preocupação não é recente. Nesse contexto, Bobbio (2000, p. 511) afirma que “o homem começou a refletir sobre a paz partindo do estado de guerra”, pois a guerra colocava em perigo o maior bem do homem, a sua própria vida.

Para outro aluno (A5), paz é “quando você se sente leve e tranquila. Quando você está com sua família, todos unidos e felizes”. A ausência de perturbações e agitações colabora para a construção do conceito de paz para muitos dos sujeitos. Isso nos remete ao nosso campo de estudo, ambiente travado por perturbações e agitações, que afastam do contexto educacional a sensação de paz, na concepção de alunos e professores. No plano pessoal, paz designa um estado de espírito isento de ira, desconfiança, e de um modo geral de todos os sentimentos negativos.

As palavras-chave retiradas das concepções dos alunos a respeito da definição de paz estão na tabela que segue:

Palavras	Percentual	
Tranquilidade	02	2,5%
Família	14	18%
Deus	18	23%
Amor	13	17%
Harmonia	05	06%
União	03	04%
Felicidade	06	08%
Ato de solidariedade	10	13%
Afeto	03	04%
Carinho	04	05%

Tabela 3: Definição de paz

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

A Tabela 3 evidencia que 23% dos entrevistados associam em suas concepções a paz como sendo algo próximo ou similar a Deus. Essa concepção é corroborada nos depoimentos:

É o que todos queremos e o que mais nos falta. Um estado de estarmos sempre na presença de Deus. (A20).

É um sentimento de liberdade, sensação de estar perto de Deus. (A17).

É um ato de prazer, de conformidade consigo e para com o meio. A paz nos faz ficar tranquilos com a nossa consciência, com nossa alma e com Deus. (A2).

Quando procuramos conhecer como são as relações familiares dos alunos do 9º

ano, como é estruturada a família desses alunos, começamos a compreender as dimensões que envolvem a cultura de paz no ambiente escolar. Isso porque a paz é uma obrigação primária para todos, mas em especial dos pais, pois é no lar que se aprende a viver e construir a paz; é nesse espaço que os pais têm a enorme responsabilidade de ensinar aos filhos a maneira de comportar-se, de tratar aos demais e de resolver os problemas.

Os depoentes (17%) também relacionaram a concepção de paz ao amor.

Uma simples palavra que surge muito em seus efeitos. A paz é um momento tranquilo, reunido com a família. Significa amor, carinho, afeto, cuidado e respeito. (A3).

É amor consigo mesmo, harmonia, carinho, família, amigos, saúde. Dormir e acordar bem, junto com Deus. (A4).

Para o poeta brasileiro Machado de Assis, “o melhor modo de viver em paz é nutrir o amor próprio dos outros com pedaços do nosso”. Tal postura é o que falta no universo escolar, pois é exatamente essa carência de amor que torna as relações pessoais conflituosas. A esse respeito, o apóstolo Paulo complementa: “devemos viver em paz com todas as pessoas”.

Os elementos sociais são inúmeros e cada um colabora com menos ou mais intensidade nesse processo de construção da identidade humana. E adentrando nesse universo de diversidade identitária que é a escola, solicitamos aos alunos do 9º ano a representação simbólica e subjetiva do Sagrado (Deus) e como resultado tivemos um enumerado de concepções conforme demonstrado na Tabela 4 logo abaixo:

1-1	É um ser que está em outras dimensões, que possui contatos com o ambiente em que vivemos. Muitos o definem como a natureza, ou o tudo, mas Ele é a essência de tudo o que existe. Não pode ser delimitado, medido e visto.
1-2	É a verdade de nossa existência, é a paz, que tranquiliza a alma e acaba com toda a violência. Deus é tudo, ele é único e universal.
1-3	É incondicional, supremo, companheiro, amigo. Fiel, não esquece seus filhos, guia, ajuda, orienta, não te desampara nos momentos ruins.
1-4	É tudo em minha vida, pois Ele me criou, me trouxe ao mundo e me sustenta
A-5	É um ser superior, criador de todas as coisas. É nele que buscamos força e fé.
1-6	É o amor verdadeiro, é um ser que nos protege de todo mal. Que nos dá paz e que está em toda parte.
1-7	É o que há de mais puro e sublime no ser humano, Deus é paz é amor.
1-8	É tudo que está em nossa volta, menos a violência. É uma fonte de paz.
1-9	É tudo que é belo, que transmite amor, paz, perdão. A imagem mais próxima para se definir Deus é a família.
1-10	É a esperança, é a paz e o amor.
1-11	É Deus é Deus.
1-12	Deus é um sentimento puro, amor verdadeiro e incondicional.
1-13	Deus é único, é tudo na vida de uma pessoa.
1-14	É o senhor supremo, pai celestial.

1-15	Deus é meu PAI, minha MÃE, é aquele que me desejou, sonhou comigo e claro me criou para adorá-lo.
1-16	É o criador do universo, e está presente em cada irmão ou irmã. Em cada rosto feliz ou triste.
1-17	É o motivo pelo qual existo.
1-18	Explicar Deus é complexo, pois é difícil defini-lo. Mas a tranquilidade, o amor, o conforto, a humildade e sentimentos assim nos revelam Deus.
1-19	É tudo.
1-20	É maravilhoso, perfeito [...] meu senhor, meu salvador, minha base.
1-21	Tudo pra mim. Meu refúgio, meu porto seguro.
1-22	É o autor da vida, é aquele que nos ama muito além de qualquer sentimento existente.

Tabela 4: Concepção de DEUS Sujeitos

Trechos de depoimentos – Quem é Deus?

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Para entendermos as manifestações do Sagrado nas concepções dos alunos, buscamos em Otto (2005) uma explicação. Ele aponta a revelação interna e externa do divino. O “suprassensível”, outro nome dado pelo autor, revela-se segundo as religiões e a própria religião, não só pela voz interior, pela consciência religiosa ou pelo sentimento, mas também pode aparecer em certos fatos, acontecimentos e pessoas.

O quadro com os depoimentos acima é uma prova de que o fenômeno religioso faz com que a dimensão religiosa torne-se parte do ser humano, pois ela é simbólica e suas experiências mais fundantes são divinizadas. Analisando as respostas dos alunos participantes (A1 a A22), não há como negar que a pessoa humana é possuída pelo Sagrado e lhe confere várias interpretações, por não ser apenas externo, mas interno ao homem.

Deus é um sentimento puro, amor verdadeiro e incondicional. (A12).

Explicar Deus é complexo, pois é difícil defini-lo. Mas a tranquilidade, o amor, o conforto, a humildade e sentimentos assim nos revelam Deus. (A1).

Essas definições nos trazem à mente a afirmação de Galimberti (2003, p.12), de que o “sagrado é o fundo inconsciente da pessoa humana. Toda pessoa emancipou a sua consciência e tornou-a autônoma a partir do sagrado, sem, contudo, esquecer o cenário enigmático e obscuro de sua origem”.

É nessa perspectiva que este trabalho pretende ser um objeto a mais de reflexão para as políticas de contenção e combate à violência escolar. Acredita-se que com a experiência de Deus que cada ser humano pode fazer, ou encontrar em si mesmo, temos o Sentido capaz para orientar e conduzir o ser humano em seu contexto social.

Ao todo foram 100 alunos que definiram Deus. Dessas definições, transcrevemos 22 na íntegra, e das outras 78 tiramos palavras centrais. Grande parte dos alunos definiu Deus em frases curtas, das quais selecionamos as principais palavras-chaves. Deus, em muitos casos, pode ser definido como: paz, amor, esperança, Ser Superior, Ser Supremo etc. As

que mais apareceram foram:

Palavras	Percentual	
Alegria	01	01%
Amor	13	17%
Esperança	06	08%
Felicidade	04	05%
Paz	26	33%
Ser Superior	08	10%
Solidariedade	03	04%
Supremo	07	09%
Todo Poderoso	05	06%
Tremendo	05	06%

Tabela 5: Definição de Deus

Fonte: Entrevistas realizadas entre maio e junho de 2013.

Deus, na concepção subjetiva dos alunos do 9º ano, pode ser representado simbolicamente por alguns sentimentos: amor, esperança, paz, alegria, felicidade etc. O que seria nesse contexto o não Deus? O não Deus no universo escolar pode ser apresentado como um conjunto de elementos que desagregam, desestabilizam e que podem culminar em atos de desentendimentos, conflitos e violências. Exemplos:

1) Sentimento de inveja – é um sentimento de tristeza perante o que o outro tem e a própria pessoa não tem. No universo escolar torna-se fonte de violência, porque desenvolve o desejo mimético.

Para o aluno (A22), a inveja denota violência, pois “é um ato que machuca, magoa e muitas vezes até destrói a felicidade das pessoas”.

2) Sentimento de inutilidade – a este sentimento associam-se o fracasso, o derrotismo, o desprezo aos outros, os quais podem provocar situações de conflitos no universo escolar, pois tiram a esperança do sujeito.

Na concepção de outro aluno (A6), a inutilidade, quando propagada pelos agentes promotores da educação, pode ser vista como “a pior violência, pois brota de palavras que ferem a alma, que pode passar muitos anos e você jamais esquece e normalmente são ditas por pessoas muito próximas”.

3) Sentimento de opressão/aflição – estes sentimentos nos deixam de sobremodo angustiados, tristes, inquietos, tirando a nossa paz, trazendo cansaço, fadiga, não só em vida física, mas também em vida espiritual.

A opressão e a aflição tomam forma de violência na concepção de outro sujeito (A1), pois “é tudo aquilo que vem atingir diretamente ou indiretamente uma pessoa. Manifestada por atitudes que causem dor física ou emocional ao seu humano”.

4) Sentimento de discórdia – um sentimento com imenso poder de destruição de situações harmoniosas pode desenvolver a falta de entendimento, a desavença, o ódio, cizânia, com forte tendência ou inclinação a agressões (de todas as formas) entre os que estão em desavença.

Para justificar o sentimento da discórdia como agente de violência na unidade escolar, partimos para as concepções de dois dos sujeitos da pesquisa: (A9) “é tudo que o ser humano faz para prejudicar o seu semelhante [...]”, e (A15) “é tudo que de alguma maneira ofende, constrange o indivíduo em seu meio familiar e social”.

Um sentimento que não foi mencionado entre os exemplos de não Deus foi o sentimento de ignorância, no entanto apareceu intrínseco nas concepções de violência de alguns dos sujeitos: (A3) “é o extremo [a] que uma pessoa pode chegar. Para tudo na vida tem jeito, mas, em meio ao sufoco e o *stress* do dia a dia, qualquer coisinha é motivo de discussão que muitas vezes acaba em agressão física ou verbal”; (A19) a ignorância é vista como violência, pois é uma “maneira de menosprezar o ser humano. Tanto quem pratica quanto quem a recebe”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tentativa de compreender quais elementos constituem as representações sociais da violência na unidade escolar, foram selecionados aleatoriamente com alunos de ambos os sexos entre os 295 matriculados no 9º ano do ensino fundamental. O estudo foi organizado em três eixos centrais definidos pelo cruzamento dos objetivos com as questões de investigação.

O primeiro eixo da pesquisa foi “identificar e descrever a forma como os alunos do 9º ano percebem a violência escolar, tanto no que diz respeito aos conflitos não resolvidos quanto em relação à sua percepção do funcionamento da escola, da organização da instituição, da aplicação e respeito às regras, à qualidade das relações interpessoais e também às suas concepções de resolução de conflitos”.

Nas falas dos sujeitos, percebemos que existem diversos tipos de ambientes violentos e a violência não pode se limitar a um único fator. Esses dados foram evidenciados nos danos físicos ou simbólicos sofridos por pessoas ou grupos pertencentes à escola. Também fica evidente que a violência na escola envolve seus integrantes, tanto como agentes do ato quanto como vítimas. A violência física é a faceta mais explícita desse fenômeno, caracterizada por brigas, ameaças, principalmente por parte dos alunos. Observou-se também que as brigas são banalizadas e, muitas vezes, incentivadas pelos pares.

Tais situações mostram a fragilidade do ambiente escolar e podem ser explicadas de diversas formas. Talvez porque a escola não seja um lugar “agradável” que dê aos seus alunos o prazer de estar ali. Outra justificativa, talvez, seja a falta de perspectiva e incerteza

com o futuro, do ponto de vista dos alunos. Diante disso, a violência é explicada como alternativa às frustrações sofridas: diante dos sentimentos de insegurança, injustiça, não reconhecimento, racismo, discriminação, ela explode em vivências violentas para esses jovens.

Nesse contexto de tensa convivência escolar, surgem atos de vandalismo na unidade escolar que expressam claramente o sentimento de não pertencimento ao espaço. Embora os debates sobre o tema discutido, nos espaços acadêmicos e entre as instituições de ensino, confirmem a necessidade de projetos educacionais voltados para a aproximação das pessoas com a escola, indicando propostas de trabalho voltadas para um novo modelo de formação de alunos e professores, há uma dissonância entre o que é oferecido e a prática do cotidiano escolar. Um dos aspectos que contribui para a ineficácia dessa proposta é a ausência de espaços educativos de escuta para os alunos.

Dar voz aos alunos, discutir com eles suas expectativas, explicar os objetivos educacionais, desenvolver normas coletivas são ações que podem contribuir muito para a formação de um ser social capaz de falar, de respeitar o outro.

Esta é uma informação que a literatura tem procurado mostrar, destacando que um maior envolvimento dos alunos com a escola se traduz em atividades escolares e de aprendizagem mais positivas.

Observou-se que a escola estudada, assim como muitas outras do país, se apresenta em vários momentos como um espaço de exclusão social, pois reproduz desigualdades sociais e exclui alunos devido às suas dificuldades de aprendizagem, adotando práticas pedagógicas e disciplinares autoritárias. Exemplos são as turmas formadas por alunos repetentes e com forte histórico de indisciplina, aplicando regras construídas sem a participação da comunidade escolar vinda de cima para baixo, apontando aqui a retirada do recreio no turno da tarde, o que para os alunos é uma espécie de castigo. Tais atitudes, enraizadas no autoritarismo institucional conforme os depoimentos apresentados, podem levar a atos de violência como forma de protesto e expressão crítica contra essa violência simbólica vinda da escola.

Os resultados da investigação apontaram que a violência escolar é um dos motivos do desinteresse pelos estudos e insegurança dentro da unidade escolar. Nesse processo, os professores também sofrem quando são agredidos em seu trabalho pelo desinteresse e apatia dos alunos. Entre os professores temos desmotivação no trabalho, medo e muitas vezes sentimento de impotência diante da situação.

Analisando esse contexto, acreditamos que hoje existem duas formas de lidar com a violência nas escolas: a formação continuada de professores e a implantação de uma cultura de paz nas escolas. Desenha-se para questionar se as violências encontradas nas escolas são atos gratuitos ou uma reação ao que a escola significa para seus alunos.

Os fatos evidenciam a necessidade de se refletir sobre um modelo de formação docente que tenha em conta aspectos como: as diferenças na sala de aula, as dimensões

da violência no contexto escolar, a proximidade com a comunidade, a constituição de valores e a formação de saberes.

Essa ação levaria a uma prática reflexiva das situações presentes nas escolas. O complexo cenário das escolas exige uma nova concepção das ações educativas: “Uma oficina de carpintaria que privilegie espaços de prática real em detrimento de modelos prescritivos, mais heterogeneidade da turma do que desempenho uniforme”. Nessa perspectiva, a problematização de acontecimentos reais nas escolas seria o instrumento básico para que os professores desenvolvessem projetos pedagógicos de acordo com as necessidades das unidades escolares em que atuam.

Por isso, acreditamos que a formação de professores deve incluir ações para uma cultura de paz que enfatizem os valores sociais e humanos, a ética, a solidariedade e o respeito aos direitos humanos na vida cotidiana. Dessa forma, os professores estarão preparados para lidar com a violência nas escolas.

A Cultura de Paz pressupõe o combate a todas as formas de exclusão. A escola pode ser um espaço de convivência harmoniosa. Entendemos que a construção do trabalho colaborativo nas escolas deve vir acompanhada de uma cultura de paz, pois é uma prática que busca a resolução de problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação para inviabilizar a guerra e a violência.

Portanto, a cultura de paz deve estar presente nas ações cotidianas de professores e alunos. Essa prática contribuirá muito para diminuir a evasão, a distorção idade/série, a reprovação, enfim, no combate e prevenção de todas as formas de violência. Esses passos devem ser seguidos por todos os envolvidos no processo de educação democrática e inclusiva.

O segundo eixo explorado foi identificar e descrever a concepção das imagens do Sagrado pelos alunos e sua relação com o conceito de Paz.

Aproximar-se do Sagrado é entrar em um campo delicado e complexo, mas que, por sua vez, nos leva a uma incrível sensação de familiaridade, um verdadeiro déjà vu, no qual a humanidade sempre esteve e sempre estará envolvida. A explicação para isso pode ser encontrada na história do surgimento humano narrada nas Sagradas Escrituras. No viés bíblico, o homem carrega simbolicamente as impressões digitais de Deus. Nesse universo de simbologia que mistura fé, mito e crença, o homem aparece como a imagem de Deus, ou seja, o homem é um representante de Deus na terra e, da mesma forma, o reflete.

Assim, os elementos sociais que representam e descrevem a concepção do Sagrado para os alunos são inúmeros e cada um colabora com maior ou menor intensidade nesse processo de construção da identidade humana, dentro desse universo de diversidade identitária que é a escola. E seguindo essa representação simbólica e subjetiva do Sagrado (Deus), a PAZ aparece como representação simbólica de Deus em 33% das concepções dos alunos, o AMOR com 17%, o SER SUPERIOR com 10%, o SUPREMO com 9% e a ESPERANÇA com 8%.

A força da análise do sagrado a partir da experiência dos alunos e suas relações sociais foi o uso da perspectiva da hierofania. Conceito definido por Eliade (1992) a partir da análise do espaço e do tempo sagrados. A escola pode ser considerada um espaço sagrado? Para Eliade, o homem religioso pensa o espaço de forma heterogênea e o diferencia de acordo com suas qualificações.

O terceiro eixo foi descrever se a relação do aluno da sexta série com o sagrado (espiritualidade) pode ser vista como fator de contenção da violência no ambiente escolar.

As concepções de paz estão ligadas a um estado de espírito humano, a um desejo inegável de felicidade e realização. Levar isso para o mundo escolar significa uma relação serena e harmoniosa entre seus participantes. No grupo de alunos entrevistados, as noções de paz e sagrado, em 33% dos casos, têm a mesma representatividade.

Fica claro, portanto, que a paz é uma figura representativa de Deus no universo escolar, pois o ser humano é como um lugar de teofania, onde Deus se manifesta. A pessoa não só tem o Sagrado como horizonte e destino, mas o Sagrado também tem na pessoa humana um lugar de representação, de realização, de epifania. E, neste contexto, “o ser humano, como possibilidade de Deus agir no mundo, é também paixão de Deus, Deus investiu no seu ser humano. Isso fez dele um “tu” divinizado, aquele que dialoga com Deus”.

Foi possível identificar nesta investigação que o reconhecimento da imagem de Deus e suas representações, seu medo e a observância de princípios religiosos influenciaram positivamente na redução da violência nas escolas. Ou seja, quanto mais importante é essa imagem de Deus na vida dos alunos, menos práticas violentas têm sido utilizadas na escola, e isso, mesmo que indiretamente, acaba influenciando também no desempenho escolar.

A escola não pode atribuir todas as suas dificuldades ao ambiente externo. No entanto, a violência escolar encontra-se, pelo menos em parte, na organização do sistema educacional e seu funcionamento. Assim, a análise da manifestação da violência escolar como um todo impregnou neste trabalho os aspectos sociais, relacionais, culturais e individuais. E o ponto de partida foi entender o fenômeno e a dinâmica da violência escolar, e para isso partimos das concepções e representações de alunos e professores sobre os elementos que contribuem para o fenômeno. Compreender o significado das ações pelas raízes dos conflitos que geram violência é um fator essencial que nos permitiu aludir à necessidade de uma cultura de paz e, portanto, implementar o Sagrado e suas representações como fator de disseminação dessa cultura .

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Escolas de paz**. Brasília: UNESCO; Governo do Estado do Rio de Janeiro/SEE/UFRG, 2001.

_____. Enfrentando a violência nas escolas: um informe do Brasil. In: FILMUS, Daniel et al. **Violência na escola: América Latina e Caribe**. Brasília: UNESCO, 2003.

_____. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO no Brasil, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145265POR.pdf>>. Acesso em: fev. 2014.

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Caleidoscópio das violências nas escolas**. Brasília: Missão Criança, 2006.

ABRAMOVAY, Miriam et al. **Gangues, galeras, chegadas e rappers: juventude, violência e cidadania nas cidades da periferia de Brasília**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ABRAMOVAY, Miriam; CUNHA, Anna Lúcia; CALAF, Priscila Pinto (Coord.). **Revelando tramas, descobrindo segredos: violência e convivência nas escolas**. Brasília: Rede de Informação Tecnológica Latino-Americana (RITLA), Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), 2009.

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Instituto Ayrton Senna, Unaiids, Banco Mundial, Fundação Forde, Consed, Undime, 2002.

ABRAMOVAY, Miriam; SILVA, Lorena B. **Juventudes e sexualidade**. Brasília: UNESCO, 2004.

AQUINO, J. G. **A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento**. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996a.

_____. **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. 9. ed. São Paulo: Summus, 1996b.

_____. **Autoridade e autonomia na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1999.

_____. A violência escolar e a crise da autoridade docente. **Cadernos Cedes**, v. 47, p. 7-19, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BOBBIO, Norberto. **Teoria geral da política: a filosofia e as lições dos clássicos**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, R. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994. (Coleção Cientistas Sociais).

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Trad. Mariza Corrêa. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1996.

_____. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. **O poder simbólico**. Trad. Fernando Tomaz. 14. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre et al. **A miséria no mundo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

_____. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre: UFRGS, n. 8, p. 432-443, jul.-dez. 2002.

CORRÊA, Bárbara Raquel do Prado Gimenez; JUNQUEIRA, Sérgio Rogério Azevedo. Ensino Religioso: algumas orientações pedagógicas. **Revista Diálogo**, São Paulo: Paulinas, ano XI, n. 42, p. 58-59, maio 2006.

CORRÊA, Rosângela Azevedo. Cultura, educação para, sobre e na paz. In: MILANI, Feizi M.; JESUS, Cássia Dias P. de (Org.). **Cultura de paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

COSTA, Jurandir Freire. **Violência e psicanálise**. Rio de Janeiro: Record, 1984.

DEBARBIEUX, Eric. La violencia en la escuela francesa: análisis de la situación, políticas públicas e investigaciones. **Revista de Educación**, Madrid, n. 313, p.79-93, 1997.

DEBARBIEUX, Eric; BLAYA, Catherine (Org.). **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

ELIADE, Mircea. **O sagrado e o profano**: a essência das religiões. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FONAPER. **Ensino Religioso**: referencial curricular para a proposta pedagógica da escola. Caderno Temático n.1. São Paulo, 2000.

_____. **Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso**. Estatuto, art. 3º, 2006. Disponível em: <<http://www.fonaper.com.br/>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

FONTANA, Roseli A. Cação. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, Ana Luiza B.; GOÉS, Maria Cecília R de (Org.). **A linguagem e o outro no espaço escolar**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1995.

GALIMBERTI, Umberto. **Rastros do sagrado**: o cristianismo e a dessacralização do sagrado. São Paulo: Paulus, 2003.

GIRARD, René. **A violência e o sagrado**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

_____. **O bode expiatório**. São Paulo: Paulus, 2004.

- GUIMARÃES, M. R. **Um mundo novo é possível**: dez boas razões para educar para a paz, praticar a tolerância, ser solidário, promover os direitos humanos. São Leopoldo: Sinodal, 2004.
- JUNQUEIRA, Sérgio R. A. **O processo de escolarização do Ensino Religioso no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- KANT, Emmanuel. **A paz perpétua**. Porto Alegre: L&PM Editores, 1989. Artes Médicas, 1997.
- MALDONADO, Maria Tereza. **Os construtores da paz**: caminhos da prevenção da violência. São Paulo: Moderna, 1997.
- MARX, Karl. **O capital**. Livro 1: O processo de produção do capital. 7. ed. São Paulo: Difel, 1982.
- MOLTMANN, Jergen. Ressurreição: fundamentos, força e meta de nossa esperança. **Concilium**, n. 283, p. 110-120, 1999.
- OLIVEIRA, Roberto C. de. **Razão e afetividade**: o pensamento de Lucien Levy-Bruhl. Campinas: Ed. Unicamp, 1991.
- ORTEGA, R.; Mora-Merchán, J. A. Agresividad y violencia: el problema de la victimización entre los escolares. **Revista de Educación**, n. 313, p. 7-27, 1997.
- OTTO, Rudolf. **O Sagrado**. Lisboa: Edições 70, 2005.
- _____. **O Sagrado**: os aspectos irracionais na noção do divino e sua relação com o racional. São Leopoldo: Sinodal/EST; Petrópolis: Vozes, 2007.
- RIBEIRO, I. **Ensaio de antropologia cristã**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ROCHÉ, S. **Tolérance zéro?** Incivilités et insegurités. France: Odile Jacob, 2002.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**. 29. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- VELHO, Gilberto. O desafio da violência. **Estudos Avançados**, [online]. v.14, n. 39, p. 56, 2000.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo: ANPOCS, v.16, n. 45, p. 145-164, fev. 2001.
- ZONTA, José Ricardo. **Experiência de Deus e educação escolar**: a dimensão transcendental da pessoa humana no encontro com o estético e o lúdico. 2009. Dissertação (Mestrado Profissional) – Escola Superior de Teologia, EST, São Leopoldo, 2009.

MARCELO MÁXIMO PURIFICAÇÃO – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior -UNIFIMES - Pós-Doutor pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - FPCE-UC Portugal (Área de concentração: Educação Superior e Políticas Educacionais), Professor Investigador - 2014-2016 -, supervisionado pela Dra. Teresa Pessoa; Pós-Doutor - pelo Instituto Politécnico da Escola Superior de Educação de Coimbra - IP-ESEC-Portugal (Área de concentração: Formação de Professores, Identidade e Gênero) Professor Investigador - 2017- 2021 -, supervisionado pela Dra. Filomena Teixeira. Doutor em Ensino (Educação Matemática e Tecnologia) -, (Área de concentração: Alfabetização Científica e Tecnológica) pela Universidade do Vale do Taquari (UNIVATES, 2018-2022), Doutor em Ciências da Religião (Área de concentração: Religião, Cultura e Sociedade, na linha: Religião e Movimentos Sociais) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - (PUC-Goiás, 2010 - 2014) e doutorando em Educação (Área de concentração: Estudos Culturais, na linha: Currículo, ciências e tecnologias) pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA, 2020-). Mestre em Teologia: Educação Comunitária, Infância e Juventude (EST/UFRGS, 2008) e Mestre em Ciências da Educação (UEP, 2009). Possui formação multidisciplinar com graduação em: Ciências Sociais (Faculdade Única), Filosofia (FBB), Matemática (UEG) e Pedagogia (ICSH). Especialista em - Gestão de Sala de Aula no Ensino Superior (UNIFIMES), Docência do Ensino Superior (UCAM) e em Matemática (ICSH). Atualmente é Professor Titular C-II da Fundação Municipal Integrada de Ensino Superior (FIMES/UNIFIMES, 2014-) onde atua em atividades de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de graduação e pós-graduação, vinculado a Unidade Básica das Humanidades e Professor (P-IV Padrão E) da Secretaria de Educação do Estado de Goiás (SEDUC, 1999 -) atuando no componente curricular de Matemática. Atua também como docente permanente nos seguintes programas Stricto Sensu: Programa de Pós-Graduação em Educação da Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS/Paranaíba), na Linha 1, formação docente e diversidade (cooperação técnica), Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Inhumas (PPGEDU-FACMAIS), Linha 1 Educação, Instituições e Políticas Educacionais (EIPE) e, do Mestrado Profissional em Intervenção Educativa e Social (MPIES) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (Colaboração Técnica), na linha 2 Novas Formas de subjetivação e organização comunitária. Orientou: 1 tese de doutorado, 15 dissertações de mestrado, 20 trabalhos de conclusão de curso de especialização, 113 trabalhos de conclusão de curso de graduação e 9 trabalhos de iniciação científica. Atualmente orienta: 8 dissertações de mestrado, 1 trabalho de conclusão de curso, 1 projeto de iniciação científica e supervisiona 1 projeto de pós-doutorado. Coordena o Grupo de Pesquisa (NEPEM); Colíder do Grupo de Pesquisa em Educação, Tecnologias Sociais e Desenvolvimento no Interior do Amazonas (IFAM). Associado à ANPED/Nacional. Associado à APEDUC - Associação Portuguesa

para o Ensino das Ciências. Membro da Comissão Editorial da Revista Científica da Educação da FACMAIS (2020 -); Membro do comitê científico da Editora Atena (2019 -) e da editora Publishing (2020-); Editor-chefe da revista científica Novas Configurações Diálogos Plural (2020-). Avaliador do Guia da Faculdade (2020-). Tem experiência na área da Educação atuando no eixo da Diversidade. Atualmente interessa-me pesquisa em dois blocos temáticos: I PROCESSOS EDUCATIVOS: Formação de Professores, Políticas Educacionais, Currículo, Desenvolvimento Profissional, Ensino e Tecnologia; II DIVERSIDADE: Estudos Culturais, Identidade, Representação, Gênero, Violência, Negritude, juventude, Religiosidade e Cultura. (Países em que esteve presente para atividades acadêmicas e técnicas e/ou manteve vínculos em trabalhos científicos: (Argentina, Alemanha, Colômbia, Cuba, Espanha, Itália, Panamá, Paraguai, Portugal, México, Moçambique e Uruguai).

EDUARDO GUSMÃO DE QUADROS - Universidade Estadual de Goiás – UEG - Possui a graduação em História pela Universidade Católica do Salvador (1992), o bacharelado em Teologia pelo Instituto Teológico da Bahia (1996) Mestrado em Ciências da Religião pela Universidade Metodista de São Paulo (1998) e Doutorado em História pela Universidade de Brasília (2005). É professor efetivo da Pontifícia Universidade Católica de Goiás e da Universidade Estadual de Goiás. Coordenou o curso de graduação em História da PUC-GO em 2009-10 e coordenador do Mestrado em História (2010-13). Membro do Conselho Editorial da Revista Caminhos (Ciências da Religião) e da Revista Mosaico (PUC Goiás). Possui ênfase em História religiosa e Teoria da História, atuando principalmente nos seguintes temas: história e religião, história do cristianismo, Teoria da história e metodologia de pesquisa. Membro do CEHILA, da ABHR e da Rede de Pesquisa em História e Catolicismo.

NEUSA VALADARES SIQUEIRA – Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-Goiás) - Doutora (2019) e Mestra em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO (2014), graduada em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GO (1997) e em Letras pela Faculdade Franssinetti do Recife - FARIRE (1984), além de especialista em literatura, língua portuguesa e direito processual civil. Foi professora concursada de ensino médio e básico da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás e professora do ensino superior nas Faculdades Integradas do Planalto Central (FIPLAC) e da Faculdade de Ciências Tecnológicas (FACITEC), nas quais lecionou diversas disciplinas nos cursos de Direito, Administração e Comunicação Social. Exerceu a função de Coordenadora Acadêmica do Instituto de Ciências Jurídicas, professora e coordenadora de Trabalhos de Conclusão de Curso do curso de Direito e Assessora da Diretoria Acadêmica, na Faculdades Alfredo Nasser (UNIFAN). É membro da comissão de Ensino Jurídico da OAB-GO e Presidente da Comissão OAB Cidadã OAB-GO.

A

Andrei Rublev 24, 25, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35

Antigo Testamento 4, 7, 29

B

BNCC 8, 9, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23

C

Canon 1, 2, 3, 4, 6, 7

Cultura de paz 18, 38, 40, 42, 45, 53, 57, 58, 59

E

Educação 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 38, 39, 40, 60, 61, 63, 64, 65

Encarnação 24, 26, 27, 30, 31, 35, 36

Ensino religioso 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23

N

Natividade 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37

P

Presépio 24, 25, 26

R

Recurso didático 8

S

Sagrado 14, 38, 40, 42, 50, 53, 54, 58, 59, 61, 62, 65

T

Teologia 7, 20, 23, 24, 63, 64

V


Violência escolar 38, 42, 45, 47, 54, 56, 57, 59, 60

TEOLOGIA, EXPERIÊNCIA RELIGIOSA E PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO 3

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 

TEOLOGIA, EXPERIÊNCIA RELIGIOSA E PENSAMENTO CONTEMPORÂNEO 3

www.atenaeditora.com.br 

contato@atenaeditora.com.br 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

www.facebook.com/atenaeditora.com.br 