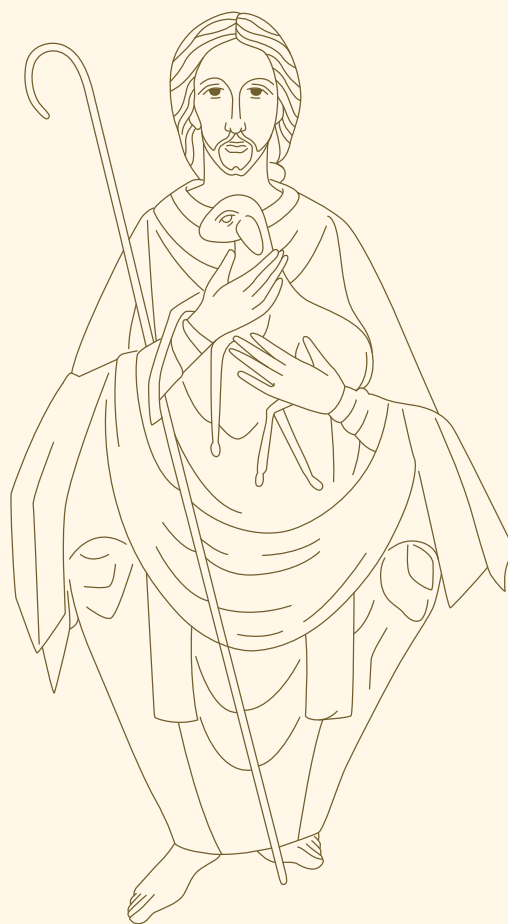


Revista de
PASTORAL
da ANEC



EVANGELIZAÇÃO, PASTORAL E
ARRANJOS CURRICULARES



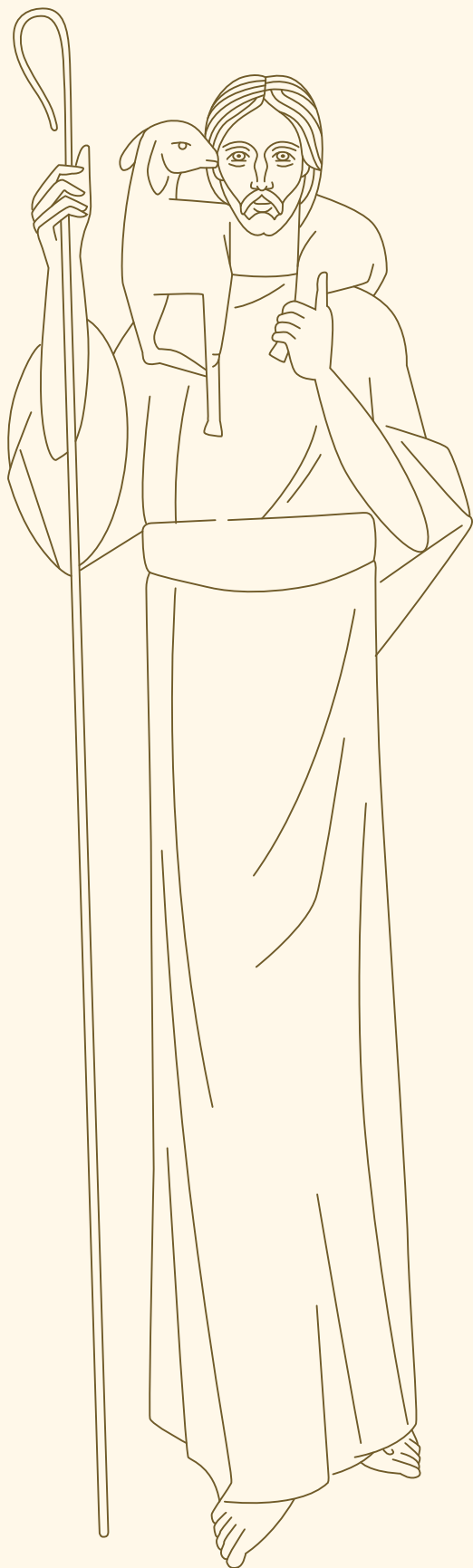
EVANGELIZAÇÃO, PASTORAL E ARRANJOS CURRICULARES

Ide pelo mundo inteiro e anunciai o Evangelho a toda criatura!
(Mc 16,15 -20)

SUMÁRIO

EDITORIAL	06
ARTIGO	08
Currículo e a formação integral da pessoa humana Abdias Rodrigues de Oliveira Júnior e Diego Andrade de Jesus Lelis	
ARTIGO	15
O currículo escolar e os sujeitos: Experiências e trajetórias no mundo contemporâneo Aline Gonçalves Ferreira e Bruno Márcio de Castro Reis	
ARTIGO	22
A música como parte do currículo escolar: Formação integral e valorização da experiência como aprendizado Alexander Pereira e Regina Lara Silveira Mello	
ARTIGO	29
Projeto de vida à luz da pedagogia do Mestre Jesus Tiago Aparecido Rodrigues	
ARTIGO	35
Ser escola em pastoral com a juventude marista de Teresina Jean Michel Alves Damasceno e Rejane da Silva Souza	
ARTIGO	42
Ensino religioso em interface com a evangelização Sandson Rotterdam	
ARTIGO	54
Discípulos de Emaús na terra prometida: Etnografia da vida haitiana em Cuiabá Marina Lara, Aloir Pacini e Marluce Almeida	
RELATO DE EXPERIÊNCIA	70
Narrativas sobre o olhar além do currículo Débora Maria de Matos Ireno Dias	
RELATO DE EXPERIÊNCIA	76
Experiências pedagógicas e pastorais na educação básica: Um relato cheio de amor, alegria e arte Núbia Maria Calazans Guimarães Casais	

ENTREVISTA	105
Existe um grande esforço para levar adiante uma pastoral escolar e universitária que implemente experiências de fé	
entrevista com Dom João Justino de Medeiros Silva	
ENTREVISTA	110
O currículo pode promover uma evangelização também ecológica	
entrevista com Aleluia Heringer Lisboa	
ENTREVISTA	112
Educar e evangelizar no atual contexto eclesial-missionário	
entrevista com Pe. Júlio César Evangelista	
ESTANTE	115
Compêndio de pastoral escolar: um ponto de partida	



EXPEDIENTE

CONSELHO SUPERIOR

Ir. Irani Rupolo - Presidente
Prof. Germano Rigacci Júnior - Vice Presidente
Ir. Cláudia Chesini - Secretária
Dom Joaquim Mol Guimarães
Ir. Paulo Fossatti
Ir. Iranilson Correia de Lima
Pe. José Marinoni
Ir. Ivanise Soares da Siva
Frei Gilberto Gonçalves Garcia

DIRETORIA NACIONAL

Pe. João Batista Gomes Lima - Diretor Presidente
Ir. Adair Aparecida Sberga - Diretora 1º Vice-presidente
Ir. Natalino Guilherme de Souza - Diretor 2º Vice-presidente
Ir. Selma Maria dos Santos - Diretora 1ª Secretária
Fr. Mário José Knapik - Diretor 2º Secretário
Ir. Marli Araújo da Silva - Diretora 1ª Tesoureira
Ir. Ivanise Soares da Silva - Diretora 2ª Tesoureira

SECRETARIA EXECUTIVA

Guinartt Diniz

SETOR DE ANIMAÇÃO PASTORAL

Gerson Dresch

EQUIPE EDITORIAL

Pe. João Batista Gomes de Lima - Editor chefe
Fr. Mário José Knapik - Editor científico
Gerson Dresch - Editor Técnico.
Gregory Rial - Editor Adjunto
Ir. Jorge Luiz de Paula SJ - Editor Adjunto

CONSELHO EDITORIAL

Ir. Jorge Luiz de Paula
Humberto Silvano Herrera Contreras
Ir. Cláudia Chesini
Antonio Boeing
Pe. Denis Dutra Marques
Edilaine Vieira Lopes
Fabrizio Catenazzi
Gregory Rial
Jean Michel Alves Damaceno
Pe. Marcus Aurélio Alves Mareano
Matheus Cedric Godinho
Rodinei Balbinot
Sérgio Rogério Azevedo Junqueira
Thiago Alves Torres
Ir. Valéria Andrade Leal

PRODUÇÃO GRÁFICA E EDITORIAL

Comunicação ANEC / Verlindo Comunicação

REVISÃO TEXTUAL

ANEC

EDITORIAL



Currículo evangelizador: materialização da identidade confessional

Gregory Rial e Ir. Jorge Luís de Paula, SJ
Editores Adjuntos

As “Linhas de Ação Pastoral da ANEC” recordam que a preocupação pastoral sobre o currículo por parte das instituições confessionais deve-se ao fato de que nele se expressa a identidade da instituição. Os currículos são “documentos de identidade” que contêm visões de mundo, concepções antropológicas e opções políticas. De forma geral, os currículos têm se transformado, no Brasil, desde a promulgação da BNCC, em 2017, e têm sido remodelados a partir da concepção de habilidades e competências. Também emerge a questão do novo Ensino Médio, com a necessidade de integrar os itinerários formativos e de se incluir processos mais explícitos de construção do projeto de vida.

As escolas católicas se veem desafiadas a repensar os currículos, fazendo cruzar as indicações legais e seus valores humano-cristãos. Para a Educação Católica, o currículo também é um instrumento de evangelização que focaliza a formação integral da pessoa humana em todas as suas dimensões e facetas. Há também que se considerar a dimensão social do currículo, pois como dizia Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”.

O currículo evangelizador, segundo o parágrafo 329 do Documento de Aparecida, é aquele que “humaniza e personaliza o ser humano quando consegue que este desenvolva plenamente seu pensamento e sua liberdade”. Isto significa que, mantendo sua identidade, a instituição católica de ensino abre-se ao diálogo intercultural, comprometida com os “valores éticos e a dimensão de serviço às pessoas e à sociedade”, sendo testemunha autêntica de Jesus Cristo, visto que valoriza e enobrece a pessoa e sua cultura.

Os artigos que compõem o dossiê desta edição da Revista de Pastoral contemplam esse desafiador aspecto de unir currículo e identidade missionária das escolas católicas. Abdias Rodrigues e Diego Andrade abrem a reflexão apresentando a articulação entre o currículo escolar e a formação da pessoa humana apontando para a necessidade de romper com modelos tradicionais focados apenas nos aspectos cognitivos da aprendizagem.

Ao abordar a centralidade dos sujeitos do processo de aprendizagem, isto é, as crianças e adolescentes, Bruno Márcio e Aline Gonçalves discutem o papel da BNCC, do projeto de vida e das escolhas que as instituições fazem, ressaltando a urgência de se colocar no centro a pessoa humana, em todas as suas dimensões. Essa escolha implica em outras práticas pedagógicas e pastorais que focalizam o projeto de vida dos estudantes.

Alexandre Pereira e Regina Melo buscam em diversos pensadores contemporâneos, como Dewey, Heidegger e Williams, os fundamentos para defender a importância da experiência estética a partir da música como componente curricular. Tiago Rodrigues propõe olhar para Cristo Mestre como paradigma para os projetos de vida, expondo traços da pedagogia do Mestre Jesus, a fim de se caminhar na realização de projetos de “vida plena”, no âmbito das escolas católicas.

Já a pesquisa de Jean Damasceno e Rejane Souza examina qualitativamente o processo de “escola em pastoral”, desenvolvido na Escola Marista Champagnat de Teresina, para identificar as características da escola que ensina e evangeliza, que valoriza a vida e as juventudes. A questão do Ensino Religioso, por vezes espinhosa, é abordada por Sandson Roterdan, a partir do “chão da sala de aula”. Sua abordagem visa compreender o Ensino Religioso como componente curricular e não como instrumento catequético. Para isso, questiona se o papel evangelizador na escola católica cabe somente ao componente curricular de Ensino Religioso e aponta para as interfaces possíveis entre a pastoral e o componente curricular.

Desejamos que esta revista, pensada e produzida com carinho pelo Setor de Animação Pastoral da ANEC possa ajudar as escolas católicas a pensar em modos e formas de se expandir o trabalho evangelizador em nossas instituições.

Boa leitura.

ARTIGO

CURRÍCULO E A FORMAÇÃO INTEGRAL DA PESSOA HUMANA

Abdias Rodrigues de Oliveira Júnior e Diego Andrade de Jesus Lelis

RESUMO

Os estudos emergentes no campo da aprendizagem apontam para a necessidade de pensar a educação, tendo em vista o desenvolvimento integral da pessoa humana, rompendo com a visão de uma educação fragmentária e conteudista, na qual prioriza-se o cognitivo em detrimento das demais dimensões da pessoa humana, como o social, os afetos, os sentimentos e a espiritualidade. Compreende-se que a ruptura com esse modelo tradicional depende, sobretudo, da valorização das distintas dimensões formativas da pessoa humana, bem como da articulação entre as áreas de conhecimento. O objetivo deste ensaio crítico é apresentar uma reflexão de como articular o currículo escolar de forma que favoreça a formação humana dos estudantes. Para alcançar tal objetivo, foi realizada uma pesquisa qualitativa, de viés bibliográfico, em documentos normativos da Educação Básica e autores que abordam o respectivo tema. A conclusão deste ensaio crítico aponta para a importância de compreender o ser humano em suas múltiplas dimensões e de como o ambiente escolar pode contribuir para a formação integral da pessoa humana, comprometida com a construção de uma sociedade melhor.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, BNCC, Formação integral, Currículos.

ABDIAS RODRIGUES DE OLIVEIRA JÚNIOR

Mestrando em Ciências da Religião pela PUC Minas, licenciado em Filosofia. Professor de Ciências Humanas da Educação Básica e coordenador de Pastoral no Colégio Nossa Senhora das Dores, em Belo Horizonte, MG.

CONTATO: prof.abdiasjr@gmail.com

DIEGO ANDRADE DE JESUS LELIS

Doutorando e Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR, Especialista em Educação inclusiva e Ensino Religioso, Licenciado em Filosofia e Geografia, Bacharel em Teologia.

“Educar a mente sem educar o coração não é educação.”

Aristóteles

INTRODUÇÃO

Convém ressaltar que a temática da formação integral da pessoa humana, na educação, constitui um vasto campo de reflexão. Dada a amplitude dos estudos e das linhas de discussão para a temática, optou-se por, neste ensaio crítico, apontar algumas reflexões, luzes e considerações sobre essa temática, sem a pretensão de esgotar os meandros de discussão.

Pensar em como efetivar a formação integral do estudante tem sido, nos últimos anos, alvo de debates no campo educacional. Objetivando, assim, a constituição de uma educação que ultrapasse o capital, muitos teóricos têm se dedicado a pensar um currículo capaz de formar o cidadão em sua integralidade, buscando, dessa forma, que ele se perceba como protagonista do processo e agente transformador da realidade social que o circunda.

O currículo escolar, que não é apenas um documento formal sobre quais ma-

térias devem ser ensinadas, mas envolve ainda questões como o perfil de cidadão que deseja ser formado, pode ser compreendido como o conjunto de experiências e atividades realizadas sob a orientação da gestão escolar. Assim, é um documento que oferece subsídios para a construção de um projeto de vida e de sociedade. Ou, ainda, pode ser definido como um processo constituído por um encontro cultural de saberes, de conhecimentos escolares desenvolvidos na prática da sala de aula e em locais de interação entre professor e aluno (LOPES, 2006; SILVA, 2005; SACRISTÁN e PÉREZ GÓMEZ, 2000).

O termo formação integral, por sua vez, em muitos casos, é confundido com a modalidade escolar, na qual o currículo é organizado de modo que os educandos passem turno e contraturno em atividade na escola. Por sua vez, a educação integral visa oferecer uma formação direcionada para o desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, em todas as suas dimensões. Essa concepção de educação voltou às pautas educacionais na última década, mas a sua fundamentação permeia teorias filosóficas e educacionais desde a Grécia antiga.

Aristóteles já afirmava que uma educação que não se preocupasse com a mente e o coração seria fajuta e nem um pouco comprometida com o ser humano e a sociedade. Nessa mesma direção, o legado da pedagogia também traz a perspectiva da formação humana integral. Enfatizando a importância da “integralidade do saber”.

“ *Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir (BNCC, 2017, p. 14).* ”

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, legitima a educação integral e compromete-se com ela em sua proposta e articulação dos conteúdos, visando à formação de cidadãos autônomos, críticos, conscientes e responsáveis.

A FORMAÇÃO INTEGRAL DO SER HUMANO

Embora a reflexão sobre a formação integral já tenha aparecido em outros

momentos, na linha histórica educacional, por muito tempo, a educação foi pensada de forma fragmentada, valorizando apenas aspectos cognitivos ou profissionais, deixando à margem questões importantes na formação do ser humano e da sociedade.

Considerar a formação integral é estar atento ao pleno desenvolvimento de crianças e adolescentes da educação básica e como o ambiente escolar pode contribuir efetivamente para a formação do ser humano em sua integralidade, contemplando assim as dimensões física, afetiva, cognitiva, socioemocional e ética. Diferentemente da educação tradicional, que visa prioritariamente à capacidade intelectual do aluno, no itinerário da formação integral, ele e todo o seu desenvolvimento são posicionados no centro do processo educativo, fazendo-o perceber-se como agente protagonista e transformador da realidade.

Dessa forma, a organização curricular deve estar articulada em um conjunto de percepções, práticas e valores éticos que propiciem espaços de aprendizagem e conteúdos a favor da integralidade dos sujeitos. Arroyo (2012) assevera que o ambiente escolar pode e deve favorecer um ambiente capaz de gerar e valorizar subjetividades, bem como proporcionar experiências transformadoras na vida dos estudantes, direcionando-os a um amadurecimento pessoal e coletivo, de modo que se percebam corresponsáveis pelo seu processo educacional e pelo seu papel na sociedade.

Nesse sentido, é fundamental que, no processo formativo, o sujeito compreenda a si mesmo, sua cultura, seus valores éticos, suas formas de crer e capacidade de leitura de mundo, desenvolvendo assim habilidades para a compreensão do eu, do outro e da realidade em torno de si. Nesse contexto, a escola tem a função social de oferecer subsídios intencionais que contribuam para o desenvolvimento pleno do ser, não se limitando, desse modo, os conteúdos acadêmicos.

Essa concepção de educação tem alguns fundamentos norteadores: a) a centralidade do educando – ele é o foco do processo, o protagonista, todo o agir pedagógico deve ter a intencionalidade de atingi-lo, criando assim condições para seu aprendizado; b) a aprendizagem continuada – a formação permanente rompe com a ideia prioritária do currículo como estratégia para o desenvolvimento cognitivo, oferecendo assim condições para que o sujeito, gradativamente se perceba como um ser em formação constante; c) a perspectiva inclusiva – reconhece as subjetividades e as diversidades dos sujeitos, sejam elas físicas, raciais, de gênero, étnicas, religiosas, entre outras, de modo a favorecer um ambiente inclusivo, onde todos e todas possam se sentir parte dele; d) gestão democrática – cria condições para que o processo seja democrático, envolvendo a participação ativa dos estudantes em sua formação.

INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

A intencionalidade pedagógica é um princípio que rege o fazer docente, a BNCC traz esse termo como intencionalidade educativa. A Base afirma a necessidade de construir currículos e planejamentos assertivos, que busquem atingir a realidade dos alunos, trazendo-lhes sentido e finalidade para as práticas pedagógicas. Isso, de acordo com ela, proporciona aos estudantes experiências capazes de fazê-los conhecer a si mesmo, o outro e a realidade que o circunda, a natureza, a cultura e a produção científica (BRASIL, 2017).

Para a elaboração e a execução de um currículo pensado na formação integral do ser humano, é preciso, então, ter a intencionalidade pedagógica como estratégia. Assim, as práticas pedagógicas precisam ser pensadas e colocadas em prática com a intenção de alcançar algo, nesse caso, o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser humano. Como afirma Isabela Lopes (2016), a intencionalidade permite atribuir sentido à ação pedagógica, ter um propósito, saber o porquê do que faz, bem como, o que se pretende alcançar.

Faz-se necessário, ainda, criar espaço e tempo que ofereçam um ambiente estimulante, capaz de promover aprendizagens diversificadas e cheias de sentido que, de uma forma ou de outra, consiga atingir subjetivamente cada estudante. Dessa forma, haverá o despertar da au-

tonomia e do protagonismo, como afirma Freire (1996).

Nessa mesma direção, a BNCC traz, como competência a ser desenvolvida, o Projeto de Vida, que dar-se-á na prática como um componente curricular que objetiva oportunizar experiências de autoconhecimento a curto, médio e longo prazo.

PROJETO DE VIDA E PROJETO DE SOCIEDADE

A BNCC traz como novidade a competência do Projeto de Vida, que, na prática, pode tornar-se o componente curricular, sendo possível também ser aplicado como um componente transcurricular, ou seja, seus elementos podem ser trabalhados nos outros componentes curriculares, com o objetivo de proporcionar aos estudantes um itinerário de experiências significativas de autoconhecimento, alteridade e percepção de mundo. O componente ocupa um lugar importante no currículo, com fundamentações teóricas e práticas que contemplam as múltiplas dimensões do ser humano - física, afetiva, cognitiva, socioemocional e ética.

// *Logo, é papel da escola auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida (BRASIL, 2017, p. 561).* //

O Projeto de vida deve ser o fundamentador de todas as ações pedagógicas da escola, assim, considerado o coração pulsante de todo projeto escolar. Isso remete à questão da intencionalidade: as propostas devem sair e voltar do projeto de vida.

A BNCC propõe, então, três importantes pilares a serem observados e desenvolvidos: a) pessoal, com objetivo intencional de provocar autoconhecimento e fazer com que os estudantes percebam-se como sujeitos protagonistas de sua própria história; b) social - objetiva a percepção das relações interpessoais, bem como, aguçar no indivíduo a capacidade crítica de leitura de mundo, atuação nos diversos setores da vida social; c) profissional, nela trabalha-se a inserção e permanência do estudante na sociedade, a forma como ele irá se realizar profissionalmente e como ele contribuirá na construção e na manutenção da sociedade (BRASIL, 2017).

Mediante as reflexões do projeto de vida - guiadas pelas inquietações *quem eu sou? e quem desejo ser?* - a função desse componente curricular é forjar ainda perguntas, como *que sociedade queremos construir?* Criando, dessa maneira, um projeto de sociedade. A Campanha da Fraternidade 2022, ao abordar a educação, também traz essa reflexão sobre projeto de vida e projeto de sociedade. De acordo com a Campanha, é urgente pensar novos paradigmas de vida, nos quais todos e todas tenham lugar, sendo garantidos, também, os direitos da natureza e dos animais.

Sempre falamos de um lugar, e o nosso chão é o das escolas confessionais católicas, que, em sua maioria, possuem atividades promovidas pela Pastoral Escolar, necessariamente ligadas às práticas pedagógicas, oferecendo aos sujeitos subsídios para sua formação integral.

PASTORAL ESCOLAR E FORMAÇÃO DA PESSOA HUMANA

Em muitas realidades, o trabalho da pastoral escolar é extracurricular, mas quando o projeto é o de uma escola em pastoral, ou, em outro termo, de currículo evangelizador, a sua intencionalidade se torna curricular, pois suas propostas e ações devem estar interligadas intencionalmente às propostas pedagógicas. Compreendemos, assim, o trabalho da pastoral escolar não somente de cunho extracurricular, mas também curricular.

A escola é lugar da humanização do ser humano, colocando-o em contato com as diversas realidades que o cercam, possibilitando, dessa maneira, experiências de autoconhecimento.

A pastoral escolar ocupa, na instituição confessional católica, o lugar do cuidado, tendo como referência o próprio Cristo Bom Pastor, como afirma o Messias no relato bíblico no livro de João, capítulo 10, versículo 11. Sendo assim, é dever do departamento pastoral ter em seu planejamento estratégias capazes de proporcionar experiências profundas de autoconhecimento e de encontro, com o outro, com as diversas rea-

lidades sociais e com o próprio Cristo. A pastoral escolar tem, nesse sentido, a oportunidade de lidar com dimensões sagradas do ser humano, como fé, espiritualidade, afetos, sombras e luzes. Assim, tendo clareza de sua missão, muito pode contribuir na formação integral da pessoa humana.

A dimensão da espiritualidade, ou inteligência espiritual, e qualidade humana profunda, como nomeia Corbí (2010), configura uma das múltiplas dimensões humanas. Com isso, Corbí (2010) defende que há na estrutura do sujeito um lugar deixado para a busca de sentido, que pode ser correspondida tanto pela religião ou não. O fato é que o ser humano busca atribuir sentido à própria existência, o cultivo da interioridade.

A pastoral escolar, então, pode contribuir valiosamente no processo de formação integral dos estudantes. Seja em seus trabalhos específicos ou seja na relação entre as propostas pedagógicas do currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir, que, para construir uma educação significativa, é preciso estar atento às múltiplas dimensões do ser humano. O currículo, nesse caso, assume um papel determinante dada a sua função e concepção no sistema educacional formal. A promoção da educação, pautada na formação integral do ser humano, deve estar pensada na escola como uma linha contínua de ações, ultrapassando

a ideia de eventos ou ações pontuais e desconexas do currículo, do dia a dia e da realidade escolar, ou ainda, atribuída a uma área, no caso, a pastoral escolar, criando a errônea ideia de que esse não deve ser um comprometimento de toda comunidade escolar.

Pensar o currículo, nessa perspectiva, exige a ruptura com as gaiolas epistemológicas rígidas e incomunicáveis e construção de novos modos de conceber os processos de ensino e aprendizagem. Compreende-se ainda que a

formação do ser humano em sua integralidade deve partir do princípio de que ele deve estar no centro do processo apontando os horizontes internos e externos que deseja alcançar para si, em vista da formação de seres humanos capazes de construir uma sociedade humanizada e humanizadora.

Esses caminhos são possíveis a partir de processos dialógicos, nos quais a comunidade escolar esteja comprometida com as ações e das quais a própria comunidade seja o centro e o alvo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **O direito a tempos-espacos e um justo e digno viver.** In: MOLL, Jaqueline et al. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

BRASIL **Base Nacional Comum curricular**, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21. Mar. 2022

CONFERÊNCIA DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. **Campanha da Fraternidade 2022** – Texto-base. Brasília: Edições CNBB, 2021, 193p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SILVA, Isabel Lopes. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.** Lisboa: OCEPE, 2016

ARTIGO

CURRÍCULO ESCOLAR E OS SUJEITOS: EXPERIÊNCIAS E TRAJETÓRIAS NO MUNDO CONTEMPORÂNEO

Aline Gonçalves Ferreira e Bruno Márcio de Castro Reis

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão crítica acerca das possibilidades que as escolas confessionais têm de modular suas escolhas curriculares na transmissão dos valores e princípios. Tomando por base o que significa o currículo no contexto educacional, desenrola-se uma abordagem que busca identificar na missão e na identidade das instituições confessionais os elementos para o entendimento do currículo como expressão de uma ideia de projeto de vida e de sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Formação integral. Projeto de vida.

ALINE GONÇALVES FERREIRA

Pedagoga e mestre em Educação pela Faculdade de Educação/FaE - Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG. Integrante do grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão Observatório da Juventude - FaE/UFMG. Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental/Anos Finais, em Colégio confessional de Educação Básica, em Belo Horizonte.

BRUNO MÁRCIO DE CASTRO REIS

Psicólogo e mestre em Ciências Sociais pela PUC Minas. Orientador Educacional do Ensino Fundamental/Anos Finais, em colégio confessional de Educação Básica, em Belo Horizonte. Integrante do grupo de pesquisa "Psicologia, Trabalho e Processos Psicossociais" (PsiTraPP), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da PUC Minas.

CONTATO: bmarcio.reis@gmail.com

No cenário contemporâneo, são muitos os desafios a serem considerados ao se propor o desenvolvimento de processos educativos para as novas gerações. A Educação Católica visa transmitir princípios e valores que, aliados aos saberes técnicos, ajude a construir uma sociedade mais justa, solidária e fraterna (CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014). Atualmente, a expressão “formação integral” ganha força, e certa centralidade, nas discussões políticas no campo da Educação. No entanto, o cuidado de educar para vida, abrangendo a integralidade da experiência humana, sempre esteve no centro da missão da Igreja e de suas instituições educativas (CONCÍLIO VATICANO II, 1965; CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA, 1977, 1997;).

Faz parte do compromisso da escola católica, em sua tarefa de formação integral, entre outros: formar por meio do contexto de vida, criando no ambiente educativo um clima favorável e acolhedor, oportunizando que os aprendizados se construam pelos ensinamentos, mas também pela vivência dos valores. É compromisso, também, a investigação científica, ensinando aos/as educandos/as os saberes adquiridos com o desenvolvimento do conhecimento, bem como sua aplicação, refletindo também acerca da relação saber-poder, e, conseqüentemente, da ética e da política. Outro compromisso é zelar pela qualidade do que se ensina, mas também sobre o modo como se ensina,

o que corresponde ao cuidado metodológico, da relação de ensino-aprendizagem, despertando a curiosidade, o engajamento, o trabalho colaborativo e a participação, além do espírito de pertença, reciprocidade e bem estar. Visando a formação integral, outros importantes compromissos são: promover competências que auxiliem os/as educandos/as a colocarem seus saberes à serviço do bem comum, compartilhando os benefícios que são frutos da educação cultivada; reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade, assumindo a inclusão como oportunidade de crescimento e melhoria para todos/as; cultivar o diálogo intercultural entre estudantes e profissionais em suas várias pertenças religiosas e diferentes nacionalidades e culturas, construindo um ambiente de aprendizado e respeito mútuo; a formação continuada docente, visando prepará-los/as, constantemente, para gestão da aprendizagem com profissionalismo, criatividade e responsabilidade, fazendo deste compromisso um valor pessoal e institucional (CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

Educar de modo integral é tarefa exigente, requer responsabilidade com a instrução das novas gerações, bem como a contínua reflexão crítica sobre o fazer pedagógico e os arranjos políticos institucionais. A educação que a escola católica promove não deve ceder às pressões tecnocráticas e econômicas, que, por vezes, tomam a educação de modo meramente funcional, alicerçada

na lógica meritocrática e competitiva. Por sua vez, a escola católica, atenta às necessidades colocadas aos sistemas escolares na atualidade, visando o desenvolvimento das competências, em uma visão humanista, deve superar a noção de educação como a aquisição de habilidades e conhecimentos específicos e valorizar as competências do saber viver junto e com os outros, a competência do pensar e agir criticamente, possibilitando que educandos/as reconheçam-se como sujeitos de consciência e de ação transformadora (CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA, 2014).

O CURRÍCULO ESCOLAR COMO CAMINHO PARA EFETIVAR A FORMAÇÃO INTEGRAL

Desde a Constituição Federal de 1988, nota-se, por meio das diferentes leis, a preocupação em se assegurar um processo educacional de responsabilidade compartilhada entre família, Estado e sociedade. Conforme a legislação educacional, pode-se dizer que a finalidade da educação escolar é a promoção de uma educação integral e cidadã que, enquanto desenvolve saberes e visão crítica, ao mesmo tempo, é capaz de qualificar os estudantes para a inserção no mundo do trabalho. Para o cumprimento de sua finalidade, é necessário compreender e discutir o currículo escolar e os seus fundamentos epistemológicos.

São diversas as formas de se definir o que nomeamos como currículo escolar, pois esse conceito é polissêmico.

É importante levar em consideração a historicidade de sua definição, bem como o contexto específico no qual está sendo tratado e as experiências em discussão. Há um aspecto comum na maioria das definições de currículo escolar: a compreensão de que o currículo permeia a organização de situações de aprendizagem de forma a construir um processo educativo (LOPES; MACEDO, 2011). O currículo vivenciado no cotidiano das escolas possui elementos das diretrizes, das normas, dos livros didáticos, da prática pedagógica docente, das relações entre professores e alunos e entre os pares, além de possuir elementos da imprevisibilidade inerente às nossas vivências como seres humanos.

Desse modo, currículo escolar pode ser compreendido como a seleção interessada de determinadas atividades/experiências ou conteúdos que são vivenciados no período da escolarização, pois no currículo se expressa o que a escola/rede de ensino compreende como conhecimento válido, os saberes que prioriza, assim como o sujeito que pretende formar (LUNARDI, 2004; PARAÍSO, 2010). Diante disso, é importante considerar que a compreensão de currículo está relacionada à malha curricular, às atividades propostas, aos conteúdos selecionados, aos saberes valorizados, à carga horária organizada de determinado modo, mas é também um conjunto de práticas que produzem saberes, sujeitos e subjetividades (PARAÍSO, 2010; SILVA, 2009).

POSSIBILIDADES EDUCATIVAS QUE POTENCIALIZAM A FORMAÇÃO INTEGRAL NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: PROJETO DE VIDA E PROJETO DE SOCIEDADE

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é exemplo de currículo, que possui caráter normativo e que prescreve o conjunto de aprendizagens essenciais que todos/as os/as estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Com o objetivo de oferecer uma formação integral, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos/às estudantes o desenvolvimento do pensamento científico, conhecimento, repertório cultural, comunicação, cultura digital, trabalho e projeto de vida, argumentação, autoconhecimento/auto-cuidado, empatia/cooperação, responsabilidade e cidadania (BRASIL, 2017). Essas competências consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos/as estudantes. Elas não levam em consideração apenas os aspectos cognitivos, mas também as práticas, os valores e as dimensões comunicativas e socio-emocionais. As competências gerais da BNCC estão implicadas em uma perspectiva formativa que prioriza o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos e atitudes que estejam relacionadas à própria vida.

Por sua vez, Morin (2015) destaca a importância de se pensar uma educação que “ensine a viver”. O autor afirma que

“ensinar a viver” não se resume ao ensino da leitura, da escrita, do cálculo matemático, nem apenas dos conhecimentos básicos úteis da História, da Geografia, das Ciências Sociais, das Ciências Naturais. Ensinar a viver, de acordo com essa perspectiva, é ensinar a lidar com o risco, com as incertezas e com as dimensões próprias da existência humana, utilizando desses conhecimentos mencionados anteriormente. Para isso, é preciso agenciar processos formativos que dialoguem com a possibilidade de enfrentar os problemas fundamentais, globais do indivíduo, do cidadão e do ser humano.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidencia como a relação entre os conhecimentos acadêmicos com a própria vida auxiliam na produção de sentido da educação escolar e essa concepção coaduna com a missão das Instituições Confessionais Católicas, em relação à formação integral. No documento da Base, o Projeto de Vida é acionado como uma importante ferramenta de orientação para as construções de itinerários formativos e trilhas percorridas pelos/as estudantes. Compreendemos que o projeto de vida não é uma proposta de construção isolada, individual e meritocrática, pelo contrário. O Projeto de Vida dos/as estudantes precisa estar articulado ao projeto de sociedade que desejam e que buscam. Assim, a ação individual do sujeito, que pensa sua biografia e as implicações das ações para o futuro, precisa estar articulada ao projeto de sociedade.

O Projeto de Vida está sempre articulado à dimensão da identidade, pois ele permite a expressão de objetivos, sentimentos, desejos e aspirações para o mundo (VELHO, 2003). Desse modo, neste mesmo movimento de pensar o seu Projeto de Vida, articulado ao projeto de sociedade que o/a estudante deseja, é necessário analisar o cenário, o contexto sócio-histórico em que o sujeito está envolvido para pensar o seu próprio projeto de vida. Ou seja, o/a estudante pensa o seu projeto de vida na conexão com o projeto de sociedade à medida em que analisa o contexto em que está inserido, o campo de possibilidades de ação e os caminhos que precisará percorrer, pois, “toda escolha humana é marcada por variáveis sociais, que influenciam as trajetórias particulares” (CORREIA, 2020, p. 22).

O texto base da Campanha da Fraternidade deste ano (2022) faz uma reflexão sobre a importância de se pensar uma escola que se preocupa com a dimensão das escolhas dos/as estudantes. Desse modo, é demandada da escola uma postura cidadã que se preocupa com a postura ética, que busca a educação para a paz, a lucidez e o bem coletivo. Para isso, pensar em “projeto de vida” é refletir sobre diferentes ações e práticas da vida dos sujeitos e não restringir apenas ao aspecto profissional e de acesso à universidade. De acordo com o documento, “é preciso resgatar os projetos de vida que tenham incidência na sociedade” e que “não descuidem da solidariedade, da partilha, da comunhão e

do bem comum” (CNBB, 2021, p.142).

As concepções e propostas de projeto de vida, as quais já podemos identificar, promovem interface entre a formação humana e a atenção para cuidado e o desenvolvimento emocional, vivências e práticas, visando potencializar o amadurecimento vocacional e profissional, assim como há, também, empenho para a formação protagonista e cidadã. Desse modo, constatamos que é preciso, e há espaço, para avançar significativamente no propósito de uma educação com sentido e comprometida com seus sujeitos e com a sociedade desejada.

CONSIDERAÇÕES

Com vistas a se promover a educação integral, proposta pela legislação educacional, e compromisso da instituição escolar, acreditamos ser fundamental a compreensão crítica, sociocultural, dinâmica e contextualizada acerca da adolescência e dos adolescentes com os quais se trabalha. Reconhecemos que os trabalhos voltados à construção do Projeto de vida, junto aos adolescentes e jovens, é anterior ao seu surgimento na legislação educacional. Desde meados da década de 1980, esta temática circula no âmbito da educação bem como nos setores eclesiais progressistas. No entanto, desde então, vem ampliando seu alcance bem como sua apropriação por diferentes grupos, assumindo novos sentidos. Portanto, sua presença na Base Nacional Comum Curricular não é inaugural, mas pode oportunizar a articulação de processos educativos que

avancem na construção de propostas e estratégias que desenvolvam não só habilidades, mas também sensibilidades e que forme para a vida profissional, acadêmica, para a cidadania e para a plenitude da vida.

Nesse sentido, um currículo escolar que prioriza as dimensões da vida dos sujeitos, na relação com os conhecimentos construídos, contribui significativamente para o desenvolvimento integral dos estudantes e de toda comunidade educativa. Portanto, o currículo escolar está diretamente envolvido na concepção do sujeito que se deseja formar, bem como na composição da malha curricular que privilegia e que exclui determinados conteúdos em detrimento de outros. Assim, abre-se possibilidades para que os sujeitos envolvidos nos processos educativos consigam refletir e

dialogar sobre a sua própria condição, sobre os problemas locais e globais e sobre as possíveis soluções de enfrentamento dessas questões de forma humana e sustentável.

Planejar um Projeto de vida, na perspectiva da formação humana integral, está conectado à perspectiva de pensar um “Projeto de sociedade”. Portanto, pensar o Projeto de vida abre possibilidades para refletir sobre as dimensões da vida humana de modo mais amplo, tornando o sujeito parte da construção de uma sociedade mais justa, equânime e melhor para se viver. Para isso, é necessário “religar os saberes à vida” (MORIN, 2015) e compreender que o currículo escolar está diretamente envolvido nos processos educativos que podem privilegiar o desenvolvimento integral dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Conselho Nacional de Educação. 2017.

CONFERÊNCIA DOS BISPOS DO BRASIL – CNBB. **Campanha da Fraternidade 2022 – Texto-base**. Brasília: Edições CNBB, 2021, 193p.

CONCÍLIO VATICANO II. **Declaração *Gravissimum Educationis***: sobre a educação cristã. 1965. Disponível em: https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html. Acesso em: 01 Mar. 2022.

CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA. **A Escola Católica**. 1977. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_po.html. Acesso em: 01 Mar. 2022.

CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA. **A escola Católica do limiar do terceiro milênio.** 1997. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_27041998_school2000_po.html. Acesso em: 01 Mar. 2022.

CONGREGAÇÃO PARA EDUCAÇÃO CATÓLICA. **Educar hoje e amanhã. Uma paixão que se renova.** 2014. Disponível em: https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_po.html. Acesso em: 26 fev. 2022.

CORREIA, Vanessa Araújo. **O contexto sócio-histórico do projeto de vida.** In: DARAU, Odair José; CORREIA, Vanessa Araújo (Orgs). Projeto de Vida para jovens: um itinerário metodológico de esperança. 1ed. São Paulo: Edições Loyola. 2020. p.20-33.

LOPES, Alice. MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo.** 1 ed. São Paulo: Cortez. 2011.

LUNARDI, G.M. **A função social da escolarização básica:** reflexões sobre as práticas escolares da escola. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, Faculdade de Coimbra, 2004.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação.** Porto Alegre: Sulina, 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. **Apresentação.** In: PARAÍSO, Marlucy (Org.). Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades. Curitiba: CRV, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo e identidade social: territórios contestados.** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. 5. ed. Petrópolis: Vozes, p.190-207, 2009.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose:** antropologia das sociedades complexas. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

ARTIGO

A MÚSICA COMO PARTE DO CURRÍCULO ESCOLAR: FORMAÇÃO INTEGRAL E VALORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA COMO APRENDIZADO

Alexander Pereira e Regina Lara Silveira Mello

RESUMO

O artigo apresenta reflexões sobre a importância da música como parte de um currículo escolar que se preocupa com a formação integral do estudante. Valoriza a *experiência presente* nas aulas de música, mostrando que ela contribui ao aprendizado. O significado de experiência apoia-se em Heidegger, Dewey e Williams; o conceito de *flow - experiência ótima* em Csikszentmihalyi; a *emoção* é valorizada segundo Ostrower; a partir de Freire, descreve-se a função do professor. Em Snyders e Swanwick, conceitua-se a valorização da *alegria na escola*, contribuindo para que o *flow* aconteça, e o professor-músico em sala de aula, propondo experiências que contribuem positivamente para que a música seja desenvolvida..

PALAVRAS-CHAVE: Faltam palavras-chave

ALEXANDER PEREIRA

Professor no Colégio São Francisco Xavier, bacharel em música pela Unesp - composição e regência - mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie.

CONTATO: alexander_malu@yahoo.com.br

REGINA LARA SILVEIRA MELLO

Professora Pesquisadora Integral no programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, bacharel em Design, Mackenzie, mestre em Arte, UNICAMP e doutora em Psicologia, PUCCAMP.

CONTATO: regina.mello@mackenzie.br

INTRODUÇÃO

Ao entender o importante papel que a música exerce no currículo escolar que busca a formação integral e humanista dos alunos, ampliando a percepção e estimulando a sensibilidade, possibilitando ao estudante uma formação holística, ressaltamos as contribuições da música na escola, pois valoriza a experiência em sala de aula, em um processo de realimentação da energia obtida pelos sucessos que acontecem ao longo da construção musical.

Nas aulas de música, estamos sempre experimentando, buscando afinação, precisão rítmica, entre outras buscas. É o que Raymond Williams chama de *experiência presente*. Podemos considerar que o repertório do aluno integra a *experiência passada* e pode ser aproveitado pelo professor para ancorar novas informações, fazendo com que a aprendizagem seja significativa¹. A valorização da *experiência presente* se dá, para os autores do artigo, pelo envolvimento que eles têm com a arte desde muito tempo. A *experiência presente* que acontece nas aulas de música terá um espaço maior nas reflexões apresentadas e a *experiência passada* será tratada como ponto de partida, alicerce para novas construções.

O processo de construção de uma mostra musical é lento e as várias alegrias que acompanham esse processo são motivadoras, encorajam-nos a dar mais um passo rumo ao resultado. Uma apresentação, ou um vídeo publicado, motiva a continuidade do processo. Para Mihaly Csikszentmihalyi, “A experiência autotélica, ou flow, eleva o curso da vida a outro nível” (2002, p.103).

É bom que a escola aproveite o potencial de sensibilidade dos estudantes, para que por meio da alegria, eles se sintam motivados a produzir mais. Fayga Ostrower (2010, p. 12) nos lembra que todo ser humano nasce com um potencial de sensibilidade. “A sensibilidade é uma porta de entrada das sensações. Representa uma abertura constante ao mundo e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós”.

Quais passagens serão guardadas, quais canções? É possível encontrar alunos antigos, hoje adultos, que relatam lembrarem, ainda hoje, de certas melodias na flauta. “Observar, registrar e conservar a memória dos grandes e pequenos sucessos da vida é uma das maneiras mais antigas e gratificantes de trazer ordem à consciência” (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p.182). A formação

1 Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura do conhecimento do indivíduo. Ou seja, neste processo a nova informação interage com uma estrutura do conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceitos subsunçores, ou simplesmente subsunçores (subsumers), existentes na estrutura cognitiva do indivíduo. (MOREIRA; MASINI, 1982, p.7)

do repertório certamente está relacionada à emoção do aluno, seja na audição ou execução das músicas.

EXPERIÊNCIA: UMA POSSÍVEL DEFINIÇÃO

O significado de experiência, nesta reflexão, está baseado em três autores: Martin Heidegger, John Dewey e Raymond Williams.

Heidegger nos mostra o significado e a grande importância da experiência:

// [...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. [...], "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo. (HEIDEGGER, 1987, p. 143 apud BONDÍA, 2002, p. 25). //

Dewey (2010, p. 119) confirma a emoção que alcança e transforma o ser que "faz" a experiência: "A natureza íntima da emoção manifesta-se na experiência de quem assiste uma peça no palco ou lê um romance. [...] A experiência é afetiva,

mas nela não existem coisas separadas, chamadas emoções".

As experiências ocorrem a todo o momento pelo fato de estarmos vivos, "A experiência ocorre continuamente, porque a interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver" (DEWEY, 2010, p. 109). Do acúmulo de experiências, construímos nossa cultura, por meio daquilo que nos é mostrado, da nossa prática, do nosso trabalho, desenvolvemos um repertório e fazemos arte.

Dewey (2010, p. 122) chama de experiência significativa aquela que tem significado real, está, portanto, ancorada na realidade. Estar aberto e estar atento, são premissas para uma experiência significativa. A escola pode contribuir para que os estudantes estejam atentos e conscientes para poderem fruir a qualquer tempo e lugar tal experiência.

Williams (2007, p.172) conceituou a experiência presente como aquela compreendida e utilizada pelos professores em sala de aula: "essa importante tendência, é, portanto, o mais pleno, aberto e ativo tipo de consciência e inclui tanto o sentimento como o pensamento".

É possível compreender a experiência como somatória de pensamento (ancorado na realidade) e emoção (sentimento). A emoção é o material que reveste a experiência humana e, em grande parte, designa para onde as nossas experiên-

cias serão encaminhadas, isso acontece em todas as circunstâncias da vida.

// *A emoção é a força motriz e consolidante. Seleciona o que é congruente e pinta com suas cores o que é escolhido, com isso confe- rindo uma unidade qualitativa a materiais extremamente díspares e dessemelhantes. Com isso, proporciona unidade nas e entre as partes variadas de uma experiên- cia. (DEWEY, 2010, p. 120). //*

Não existe experiência sem emoção e, por conseguinte, não é possível aprender com qualidade (especialmente arte) sem emoção.

A EXPERIÊNCIA DE FAZER MÚSICA: UMA ATIVIDADE AUTOTÉLICA

Csikszentmihalyi (2002, p.102) nos lembra que a atividade autotélica “refere-se a uma atividade que contém a si própria, isto é, não de um benefício futuro, mas simplesmente porque na sua realização reside a compensação”. Fazer música é uma atividade autotélica. “O elemento-chave de uma experiência ótima é que esta constitui um fim em si”(CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p.101). O termo “autotélico” deriva de duas palavras gregas: *auto*, que significa eu, por si mesmo, e *telos*, que significa objetivo, fim. A compensação do fazer musical está em fazê-lo.

Georges Snyders (1993 p.177) afirma que “é importante dizer que a alegria escolar presente e, sobretudo, a alegria diante

das obras-primas, pode e deve começar bem cedo: ela não está de modo algum reservada às classes mais adiantadas”. O estudante, quando envolvido por essas informações, amplia suas possibilidades de escolha. A alegria pode facilitar o fazer musical e a aquisição de repertório.

Na escola, também o aluno entende que a sua voz pode ser mais forte, se identifica com o outro, percebe a alegria social. Snyders (1993, p.177) aponta: a “felicidade de participar de um grupo, unido de um modo simples e forte: todos realizam ao mesmo tempo a mesma tarefa, a voz de cada um reforça a voz e, ao mesmo tempo, a confiança do outro”. Participar de um grupo certamente fortalece valores essenciais à vida em sociedade, como pensar na existência de um bem comum a todos, estimulando a solidariedade e ensinando a convivência social.

Csikszentmihalyi (2002, p.102) nos mostra que durante o estudo de música, nem todas as etapas são confortáveis, mas são necessárias: “Algumas coisas que de início somos obrigados a fazer contra a nossa vontade tornar-se-ão, com o tempo, intrinsecamente compensadoras”. A escola deve ampliar o conhecimento do estudante, deve mostrar muitas possibilidades para que o estudante faça suas escolhas, auxiliando-o na superação de barreiras e apoiando a persistência no enfrentamento de emoções negativas.

“Uma experiência autotélica é muito diferente dos sentimentos do cotidiana-

no” (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p.103). Quando o estudante veste o uniforme para uma apresentação, quando está na coxia do teatro esperando o terceiro sinal, professor e alunos saem do cotidiano, transportam-se a outros lugares, muito diferentes do comum; no palco o tempo é diferente, é uma experiência indescritível.

A alegria do agora nos leva a alegria futura: “Quando a experiência é intrinsecamente gratificante, a vida se justifica no presente” (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p.103). Fazer música é um ato que possui motivação intrínseca, “tais atividades de fluxo têm como função principal proporcionar experiências agradáveis. O jogo, a arte, a representação, os rituais e os desportos constituem alguns exemplos” (CSIKSZENTMIHALYI, 2002, p. 108). Ao fazer música, o artista, o professor, os alunos perdem a noção do tempo, envolvem-se profundamente com o que estão fazendo, o que pode gerar uma sensação intensa de controle e prazer. São características do Estado de Flow (Estado de Fluxo), elaborado por Csikzentmihalyi (1999), que podem acontecer nas aulas de música, nas experiências vividas pelos estudantes e pelas emoções que as envolvem.

Ostrower (2010, p.27) nos ensina que a força da alegria motivadora nos leva a criar mais: “a criatividade como entendemos, implica uma força crescente; ele se reabastece nos próprios processos através dos quais se realiza”.

A VALORIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA

Acreditamos que o professor deva se preocupar com o que vai ficar com o aluno depois que o sino bater. “A aprendizagem é o resíduo da experiência”, como nos lembra Keith Swanwick (2003, p.94). A experiência de fazer música inserida no currículo escolar contribui no desenvolvimento do aluno, pois proporciona uma reflexão assistida. Enquanto o estudante vive a experiência, o professor faz a mediação, dando o retorno, auxiliando o aluno no “garimpo” residual da experiência vivida em sala de aula. Tal fato só acontece em uma situação de aprendizado.

Paulo Freire (*apud* Muniz, 1963, p. 5) nos mostra que: “o homem é um ser que se relaciona com seu mundo, com o seu contexto, faz relações com esse contexto”. O professor, “o homem que dá condições e não vai levar, doar nada e muito menos jogar ou impor”, procura conhecer o contexto do aluno, seu conhecimento e, a partir disso, propõe atividades que possibilitem e valorizem a experiência.

Dewey (2010, p. 89) nos lembra que “a experiência é o resultado, o sinal e a recompensa da interação entre organismo e meio que, quando plenamente realizada, é uma transformação da interação em participação e comunicação”.

CONCLUSÕES

Quando não fazemos arte, vivemos apenas parcialmente. É essencial que a escola contribua para a formação integral do homem. Um dos papéis do professor-artista é propor à escola um caminho possível ao desenvolvimento da criatividade, passando necessariamente pela busca e valorização da experiência, que certamente será utilizada pelo estudante em outros momentos da vida.

As experiências precisam ser significativas aos estudantes e serão positivamente significativas quando percorrerem seus trajetos, conduzidas pelas boas emoções. O cansaço, assim como outras dificuldades externas, também aparece durante o processo, mas a busca pelo bom resultado artístico deve ser o norte motivador. Outro fator importante é a forma como o professor mostra aos estudantes aquilo que ainda não está bom e precisa ser refeito: é importante que o aluno constitua uma boa

relação com o professor e acredite nos caminhos apontados por ele.

Ao tirar uma música, tocar, passar uma voz, o professor leva o aluno a viver a experiência ótima, a sensação do flow, o fluir de ideias correntes. Passar mais uma vez uma canção é a possibilidade dela ficar ainda melhor, mas nem sempre dá certo e pode exigir mais e mais repetições. Os pequenos sucessos que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem funcionam como mola propulsora nos processos criativos. Por um lado, estudantes envolvidos no flow se alegraram ao longo do processo e são motivados a continuar; por outro, o professor procura, sempre que possível, promover as alegrias motivadoras.

Encontrar alegria na escola, possibilitar ao aluno viver uma experiência assistida, tendo a alegria como meio, é a principal contribuição que a música traz ao currículo escolar.

REFERÊNCIAS

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr. 2002.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do fluxo**: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **Fluir - A psicologia da experiência ótima**: medidas para melhorar a qualidade de vida. Lisboa: Relógio d'água Editores, 2002.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

MELLO, Regina Lara Silveira. **O processo criativo em arte:** percepção de artistas visuais. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia) – PUC Campinas – Campinas, 2008.

MOREIRA, Marco Antonio & MASINI, Elcie Aparecida Fortes Salzano. **Aprendizagem significativa:** a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

MUNIZ, Jomard. **Aula de Cultura Popular e Erudita,** Acervo Paulo Freire. Texto datilografado, Natal, 1963. <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3583> Acesso em: 24 fev. 2022.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** 15ªed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PEREIRA, Alexander. **A alegria motivadora na escola e a contribuição da música.** Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie – São Paulo, 2021.

SNYDERS, Georges. **Alunos Felizes:** Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente,** São Paulo: Editora Moderna, 2003.

WILLIAMS, Raymond. **Palavras-chave:** um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007.

ARTIGO

PROJETO DE VIDA À LUZ DA PEDAGOGIA DO MESTRE JESUS

Tiago Aparecido Rodrigues

RESUMO

A partir de uma revisão de literatura, o objetivo deste escrito é apresentar Cristo como Mestre que, ainda hoje, propõe um projeto de vida e orienta quem se aproxima da sua proposta na edificação desse plano existencial. Para tanto, inicialmente, apresenta-se o marco legal que expõe a urgência de se promover um trabalho acerca do projeto de vida no âmbito da educação regular e, na perspectiva da escola católica, o direcionamento desse empenho, a partir de documentos da Congregação para a Educação Católica. Por fim, baseando-se em escritos de Ubaldo Terrinoni, expõe-se traços da pedagogia do Mestre Jesus, a fim de se caminhar na realização do plano de vida, no âmbito das escolas católicas.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto de Vida. Formação Integral. Pedagogia. Mestre Jesus. Vida Plena.

TIAGO APARECIDO RODRIGUES

Em dezembro de 2021, concluiu o curso de especialização “Pastoralidade – Fundamento, Identidade e Prática”, PUC/RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. É formado em Filosofia (UniFAE - Centro Universitário Franciscano do Paraná). Atua na Gestão de Pastoral Escolar do SAGRADO – Rede de Educação (Paraná e Rio Grande do Sul) e no Serviço de Pastoral Escolar da Escola Santa Teresinha do Menino Jesus (Curitiba-PR).

CONTATO: tiago.ti.tiago@gmail.com

INTRODUÇÃO

É de conhecimento que a escola não é um lugar onde se transmite apenas conhecimento formal das áreas humanas, exatas e biológicas. A educação vai além disso. As instituições de ensino objetivam a formação integral dos educandos, cidadãos para o mundo. É nesse intento que emerge a abordagem do projeto de vida na escola.

Esse plano de vida surge como uma das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme esse documento, o projeto de vida é um eixo que se inicia nos anos iniciais do Ensino Fundamental e continua até o Ensino Médio. Contudo, se a formação integral é almejada, ele não pode se limitar à dimensão pessoal (em seus aspectos cognitivo e emocional – aprender a aprender e aprender a ser, respectivamente), à dimensão social (aprender a conviver) e à dimensão profissional (aprender a fazer). É preciso ir além disso, é necessário considerar o ser humano em sua dimensão espiritual também, isto é, aprender a transcender. Isso é necessário porque, relacionando-se com o sagrado de muitos modos, em muitos tempos e lugares, o ser humano também se constitui um ser religioso. Essa consideração tem maior relevo no âmbito da educação confessional e, no ambiente da escola católica, precisa ser considerada a partir de Jesus Cristo.

É nesse horizonte que está o problema do presente artigo: propor a construção de um projeto de vida à luz da peda-

gogia do Mestre Jesus. Objetiva-se dar relevo ao projeto de vida proposto por Cristo, um plano de vida promotor de sentido para uma existência plena, capaz de dar significado ao viver, mesmo diante do fracasso, da impotência, da dor, do sofrimento e da morte.

PROJETO DE VIDA E FORMAÇÃO INTEGRAL

Preliminarmente, é de se destacar que, na BNCC, a ideia de um projeto de vida aparece em uma das competências gerais da Educação Básica, isto é, objetivando formar pessoas capazes de “[...] fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida [...]” (BRASIL, 2017, p. 9). De modo geral, pode-se compreender que se fomenta a formação integral dos educandos.

Esse desejo de formação integral, por meio do projeto de vida, aparece de modo mais evidente na Lei 13.415/2017 que, ao acrescentar o Art. 35-A na Lei 9.394/96, afirma no 7º parágrafo: “Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Por outras palavras, a legislação aponta para uma formação integral que abrange a dimensão física, intelectual, social (cidadã) e emocional.

A formação integral não é uma vontade única e exclusiva da legislação brasileira,

mas também aparece nos documentos da Congregação para a Educação Católica. Nesse sentido, esse dicastério (CONGREGAÇÃO PARA A ESCOLA CATÓLICA, 1977, n. 4) afirma confiar o documento "A Escola Católica" às Conferências Episcopais, a fim de que elas promovam projetos educativos que respondam às exigências da educação integral.

Assim, se a formação integral é um intento tanto da lei educacional do Brasil quanto da Igreja Católica, cumpre à escola, em especial à escola católica, atuar de forma a proporcionar tal formação. Contudo, antes de iniciar esse labor, é indispensável averiguar se o legislador laico e o guia religioso têm o mesmo entendimento acerca da ideia de formação integral. Se não tiverem, identificar se há convergência em seus conceitos.

Para se tentar entrever isso, observa-se que a BNCC (BRASIL, 2017, p. 14) reconhece a necessidade de buscar uma formação que desenvolva: a dimensão intelectual (cognitiva), pois se refere à consolidação e construção de conhecimentos e representações; a dimensão social (cidadã), pois trata da consolidação e construção de representações e valores; e a dimensão afetiva (emocional), pois o desenvolvimento pessoal e social necessários à tomada de decisões ao longo da vida carece de maturidade emocional, seja no que tange à empatia necessária para se fazer determinadas opções diante de certas demandas sociais, seja no que se refere às dúvidas e incertezas diante das escolhas pesso-

ais do presente que impactam no futuro pessoal de cada educando. Em suma, pode-se afirmar, com alguma certeza, que o legislador entende que a formação integral perpassa as dimensões física, intelectual, social e emocional (conjugando-as com as exigências sociais: convivência, civilidade e as exigências do mercado de trabalho, por exemplo).

Dito isso, cumpre verificar o que os documentos da Congregação para a Educação Católica afirmam acerca da formação integral. Inicialmente, destaque-se que, conforme a declaração *Educar Hoje e Amanhã* (CONGREGAÇÃO PARA A ESCOLA CATÓLICA, 2014, p. 11), "Educar é muito mais do que instruir". O documento segue afirmando que, embora não se deseje minimizar as exigências da economia ou a gravidade do desemprego, educar é muito mais do que desenvolver apenas a dimensão intelectual ou instrumentalizar a educação a fim de se promover somente uma formação profissional, sendo imprescindível respeitar os estudantes na sua integralidade e desenvolver inúmeras competências que enriquecem a pessoa humana, isto é, promover um crescimento em humanidade.

Como se percebe, há algumas convergências entre a legislação brasileira e os documentos da Congregação para a Educação Católica, pois se verifica que a lei brasileira não apresenta a formação intelectual e profissional como os únicos dois elementos da formação integral, mas dois aspectos entre outros, e que

o documento da Igreja Católica apenas adverte para o risco de se julgar que a formação intelectual e profissional são as únicas dimensões da educação que carecem de atenção.

De qualquer forma, outro elemento a se considerar é que, conforme a Congregação para a Educação Católica, “[...] a educação integral compreende imprescindivelmente a dimensão religiosa, a qual contribui eficazmente para o desenvolvimento dos outros aspectos da personalidade na proporção da sua integração na educação geral” (CONGREGAÇÃO PARA A ESCOLA CATÓLICA, 1977, nº 19). Resulta disso que a educação no âmbito da escola católica necessita integrar a dimensão espiritual (aprender a transcender) no bojo de sua formação integral. E, sendo assim, é imperativo que o projeto de vida desenvolvido na escola católica instigue os jovens e adolescentes a aprender a transcender, isto é, ir além do ordinário, elevar-se acima do vulgar e crescer em humanidade, não só no que se refere ao aprender a conviver com os outros, mas também no que diz respeito às posturas elevadas como, por exemplo, a empatia, o altruísmo e o dom total de si.

A PEDAGOGIA DO MESTRE JESUS

No início desta abordagem, é de se destacar que, na parábola do Bom Pastor, o Mestre Jesus afirma: “Eu vim para que as ovelhas tenham vida e para que a tenham em abundância” (Cf. Jo 10,10). Acerca disso, é de se notar que, se Jesus

veio para dar vida e vida em abundância, então, Cristo tem um propósito para os seus discípulos, isto é, Ele manifesta uma proposta de projeto de vida para quem toma conhecimento da sua mensagem. Jesus faz uma proposta de plano de vida que, uma vez aceito, conduz quem adere a essa proposta à segurança, à liberdade e à abundância, pois se trata de um plano de vida promotor de sentido para uma existência plena. Assim, faz-se necessário entender mais e melhor esse projeto proposto por Cristo. Mais que isso, importa reconhecer a pedagogia do Mestre Jesus ao sugerir esse plano de vida.

A fim de entender mais e melhor a proposta de Cristo e sua forma de agir, destaca-se que esse programa de vida respeita a liberdade do ser humano, isto é, “Jesus não faz, nunca, violência às consciências; não deslumbra com a luz de sua verdade para obrigar ao assentimento; não impõe a sua doutrina, mas se limita a propô-la, esperando que o ser humano, lenta e livremente, se abra para acolhê-la” (TERRINONI, 2007, p. 145). “É o caso, por exemplo, do jovem rico de que fala Marcos (10,17-23). Jesus responde, cortesmente, às perguntas do jovem, propõe-lhe uma aventura entusiasta e exigente, lança para ele um olhar de particular amor e depois espera a resposta livre” (TERRINONI, 2007, p. 147). Outro exemplo disso, é a pergunta dirigida aos doze no Evangelho de João (6,67): “Então, Jesus perguntou aos Doze: ‘Quereis vós também retirar-vos?’”.

Além disso, observa-se ainda que plano existencial de Jesus é capaz de dar significado à vida mesmo diante do fracasso, da impotência, da dor, do sofrimento e da morte. Para compreender isso, destaca-se que, de um lado, conforme lembra Terrinoni (2007, p. 164), “o sofredor Jó reconhece que ‘o ser humano tem a vida curta e cheia de inquietações’ (Jó 14,1)” e, de outro, que Deus não ama a dor, não busca o sofrimento (cf. Ezequiel 18, 23). Por outras palavras, “Jesus, portanto, não foi nunca, amigo da dor, mas a suportou; não a abençoou nem a santificou; não a elevou à categoria de bem nem a eliminou do mundo, mas fez uma coisa mais maravilhosa: encheu-a de amor” (TERRINONI, 2007, p. 166). Em suma, o projeto existencial proposto pelo Mestre Jesus é capaz de dar significado à vida mesmo diante do fracasso, da impotência, da dor, do sofrimento e da morte porque objetiva o amor perfeito (dom total de si).

Nessa esteira, o Mestre Jesus traduz em confiança o amor que sente pelo ser humano. O que é essa confiança no âmbito do plano de vida proposto por Cristo? No fundo, ela emerge como um traço da pedagogia do Mestre. É isso que afirma Terrinoni (2007, p. 152), ao dizer: “Sublinhar o bem, elogiar, encorajar, demonstrar confiança são as coordenadas da pedagogia de Jesus”. No fundo, Jesus pôs confiança em pessoas que eram frequentemente alvo de desconfiança como, por exemplo: pecadores, publicanos e prostitutas. “As histórias de Pedro pecador e penitente, de Zaqueu, de Maria Madalena, do bom ladrão e de muitos

outros são autênticos prodígios da sua confiança no ser humano” (TERRINONI, 2007, p. 152-153). No caso específico de Zaqueu (cf. Lucas 19,1-10), Jesus vê o seu empenho e esforço, entra na casa e na história desse coletor de impostos que havia enriquecido com o mau hábito da trapaça e da usura. Enquanto a opinião pública o considerava um pecador irrecuperável, o Mestre Jesus lhe dirige um olhar e uma palavra, manifestando o desejo de ser seu hóspede.

Contudo, o Mestre Jesus não se confunde com uma pessoa ingênua ou iludida ou otimista além da conta, pois a sua confiança não é cega, acrítica ou irracional. Pelo contrário, Ele sempre está atento à pessoa com quem se encontra e reage, considerando a bondade (ou menor bondade) que encontra no coração humano. A esse respeito, Terrinoni (2007, p. 155) atesta que Jesus “[...] fica triste diante da perversidade de Judas (Jo 13,21-30), fecha-se no silêncio diante de Herodes (Lc 23,8-12) e do mau ladrão (Lc 23,39-41). Não se deixa iludir pelos aplausos e pela admiração vibrante dos muitos que assistiam aos seus prodígios [...]”. Em resumo, a postura de confiança de Jesus não se volta tanto para aquilo que o ser humano faz ou deixa de fazer, mas para o empenho que coloca para não fazer o pior, isto é, para a largueza do coração que busca viver o amor perfeito.

CONCLUSÃO

A partir do que foi exposto, averigua-se que o projeto de vida proposto pelo

Mestre Jesus e a sua pedagogia se dão no movimento da vida. Emerge na perspectiva do olhar atento, da aproximação, do diálogo, da confiança, da afeição, da fraternidade e da comunhão. Embora se desenrole na trivialidade da vida cotidiana, não é algo simples, fácil ou pouco exigente, mas desafiador e exigente. De maneira geral, esses são alguns traços pedagógicos do Mestre Jesus, isto é, exemplos do seu modo de proceder que devem inspirar as escolas católicas na condução do projeto de vida requerido pela BNCC.

Em síntese, pode-se afirmar que a proposta de vida plena que o Mestre Jesus faz à humanidade se dá em um horizon-

te de amor e liberdade. Se realizado no âmbito da pedagogia de Cristo, esse plano de vida precisa ser desenvolvido em uma perspectiva de aproximação, de olhar atento, de diálogo, afeição, confiança, fraternidade e comunhão. Isso, por si só, exige dos que se candidatam a esse acompanhamento a predisposição ao primeiro passo, o olhar sem preconceitos e julgamentos, a afetividade, o fomento da reflexão e da avaliação, assim como a devida valorização dos encontros decisivos e da consciência do estar no mundo. Sendo essas algumas das características de Jesus, entende-se que elas devem orientar a promoção do projeto de vida no âmbito da escola confessional católica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum curricular**, 2017. Disponível em: <http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 23 out. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.415**, de fevereiro de 2017. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>. Acesso em: 23 out. 2020.

CONGREGAÇÃO PARA A ESCOLA CATÓLICA. **A Escola Católica**. Roma: 1977. Disponível em: <https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_po.html>. Acesso em: 13 ago. 2020.

CONGREGAÇÃO PARA A ESCOLA CATÓLICA. **Educar Hoje e Amanhã**. Cidade do Vaticano: 2014. Disponível em: <http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_po.html#_ftn1>. Acesso em: 13 ago. 2020.

TERRINONI, Ubaldo. **Projeto de pedagogia Evangélica**. Tradução de Antônio Efro Feltrin. São Paulo: Paulinas, 2007. Coleção Pedagogia da fé.

ARTIGO

SER ESCOLA EM PASTORAL COM A JUVENTUDE MARISTA DE TERESINA

Jean Michel Alves Damasceno e Rejane da Silva Souza

RESUMO

O presente artigo aborda a evangelização das juventudes no ambiente marista, como um processo necessário para a prática pedagógica, a partir da pedagogia difundida por São Marcelino Champagnat. Entende-se, então, que a pedagogia marista, nas suas mais diversas ações, contribui de forma bastante relevante para a evangelização das juventudes por meio do seu processo educativo. Nesse sentido, busca-se discorrer o processo escola em pastoral, desenvolvido no espaço da Escola Marista Champagnat de Teresina, baseando-se tanto nas experiências pastorais como nos subsídios fornecidos no itinerário do curso EAD – Escola em Pastoral. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa e de relato de experiências, na qual foi possível ratificar os primeiros passos de um processo vivenciado dentro de uma escola que ensina e evangeliza, nas quais os jovens são valorizados integralmente nessa tão importante etapa de desenvolvimento do ser humano, momento em que se afirmam suas escolhas, suas aptidões, suas experiências.

PALAVRAS-CHAVE: Evangelização. Juventudes. Marista.

JEAN MICHEL ALVES DAMASCENO

Assessor de Missão do Colégio Marista Pio X

CONTATO: michell.lima@a12.com

REJANE DA SILVA SOUZA

Secretária Escolar da Escola Marista Champagnat de Teresina

1. INTRODUÇÃO

O panorama social no qual se insere expressivamente a juventude apresenta-se conjugado a inúmeros desafios, dentre eles destaca-se a formação dos jovens. Neste sentido, observa-se que o trabalho com juventude exige um olhar mais amplo para ser eficaz, requer um dinamismo e dedicação diferenciados, de modo que se vê a necessidade de se trabalhar com seus sonhos e alegrias, angústias e compromissos, por meio de uma relação significativa e prazerosa. Ao encontro dessa realidade, há quase duzentos anos, São Marcelo Champagnat ousou transformar esse contexto e, para isso, empenhou-se em um trabalho de educar e evangelizar crianças e jovens. Acolher, educar e evangelizar adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade e risco social era o intuito de São Marcelino Champagnat. Anos depois, São Marcelino fundou o Instituto Marista que criou escolas e colégios, cujo objetivo é formar cristãos e cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade sustentável, justa e solidária. Atualmente, a educação marista está presente nas mais diversas realidades juvenis e se empenha em um trabalho que “educa evangelizando e evangeliza educando”, em resposta à urgência de um trabalho singular diante da diversidade e das transformações que ocorrem hoje na ambiência educativa. A proposta da educação marista acredita em uma “escola em pastoral” que, além de ser uma presença educativa e transformadora, também deve ser a possibilidade de um olhar diferenciado para além

dos muros da escola. Assim, a ação pastoral marista passa pelos valores espirituais e sociais e a pedagogia da pastoral traz em si o jeito de educar próprio da vida de São Marcelino Champagnat.

Para reflexão e estudo dessa importante temática é que se propõe o presente artigo, que visa apresentar a proximidade entre a pastoral e a prática educativa na Escola Marista Champagnat de Teresina. Para isso, é preciso discorrer sobre a pedagogia marista e olhar como esta se faz presente no dia a dia de alunos, educadores e funcionários da Escola Marista em Teresina. Para fundamentação teórica deste trabalho, foram de fundamental importância os conceitos presentes nos textos postados na plataforma de estudo do curso Escola em Pastoral e, ainda, as reflexões discorridas pelos/as colegas de classe, durante os fóruns de discussão. A metodologia utilizada no trabalho é a pesquisa bibliográfica, enriquecida pelas experiências pastorais vivenciadas na Escola Marista Champagnat de Teresina.

2. O CARISMA MARISTA E A EVANGELIZAÇÃO DE JUVENTUDES

A pedagogia Marista surge quando Marcelino Champagnat decide iniciar um trabalho dirigido às crianças, aos adolescentes e aos jovens por meio da educação, considerando aspectos relativos às suas identidades e necessidades individuais. Assim, ele propôs uma pedagogia focada na presença, no amor à natureza, na solidariedade e no aprender fazendo.

Este modo de educar preza por uma prática que contemple o educando em sua totalidade, favorecendo a construção do seu conhecimento, respeitando as suas diferenças e as suas particularidades, integrando a formação afetiva, ética, social, política, cognitiva e religiosa. Em sintonia com essa mesma ideia, o documento “Evangelificação da Juventude” da CNBB considera que a formação integral:

“É importante para considerar o jovem como um todo, evitando assim reducionismos que distorcem a proposta de educação na fé, reduzindo-a a uma proposta psicologizante, espiritualista ou politizante. Trata-se de efetivar pedagogicamente, uma formação que se encaixa no contexto da sensibilidade da cultura jovem e aponta para uma nova síntese que integra o racional com o simbólico, a afetividade, o corpo, a fé e o universo (CNBB, 2007, p. 49).”

O trecho acima, em suma, fundamenta a proposta de uma formação integral, investida na observação, investigação, reflexão, abertura à realidade no posicionamento crítico, negociação, protagonismo, em atitudes solidárias, respeito e cuidado com a natureza, compreensão e significado do mundo. Desenvolve-se espírito de pertença, o “sentido do outro” e apresenta a solidariedade como “virtude cristã dos nossos tempos”, amparada na ética e na espiritualidade.

No contexto educacional Marista, a presença junto aos jovens educandos concretiza-se em uma relação baseada no afeto, proporcionando um clima favorável à aprendizagem, à apropriação de valores humanos e cristãos e à maturidade pessoal. O espírito de família remete à convivência e implica uma relação fraternal entre os integrantes da comunidade educativa, desafiando as escolas a serem espaço-tempo de construção de relações interpessoais, confiança recíproca, perdão, diálogo, alteridade e de corresponsabilidade. Assim, favorece-se o desenvolvimento dos sujeitos e o estabelecimento de vínculos, potencializando os processos de ensino-aprendizagem e a relação entre os pares.

A pedagogia marista põe em relevo o objetivo maior de viver e educar pelo evangelho, dando significado à vida e à realidade de estudantes e constituindo o jeito marista de fazer educação.

3. A JUVENTUDE MARISTA DE TERESINA E O “PROCESSO EDUCATIVO-EVANGELIZADOR”

A Escola Marista Champagnat de Teresina iniciou seus trabalhos efetivos de escola no ano de 2012. Contudo, desde 2007, a juventude do bairro já era acolhida no Centro Marista Circuito Jovem. Desde então, a unidade atende a adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade e risco social e, atualmente, trabalha somente com a modalidade de Ensino Médio Regular, contribuindo para

o desenvolvimento deles como sujeitos de direitos e estimulando suas potencialidades e habilidades.

Concebendo a educação como um dos fortes instrumentos de mudança e transformação social, a Escola Marista Champagnat de Teresina objetiva criar estruturas que permitam aos estudantes e educadores desenvolver as capacidades necessárias para promover os processos de mudança e de transformação desejados, o que significa criar espaços tempos que permitam a reflexão, discussão, posicionamento crítico e criação de iniciativas e projetos inovadores, como por exemplo, assembleias, fóruns, conselhos pedagógicos, colegiados, entre outros.

Para dinamizar essa proposta, a Escola Marista busca elaborar programas e estruturas adequadas às realidades e às demandas do contexto social atual, implementando processos que valorizam as identidades e diversidades presentes, bem como oportuniza espaços tempos que valorizam o desenvolvimento específico dos jovens e que consideram suas diversidades, competências e projetos de vida.

A finalidade da Educação Marista é a evangelização, por isso “a Escola Marista é um centro de aprendizagem, de vida e de evangelização. [...] Como escola católica, é uma comunidade em que a fé, a esperança e o amor são vividos e comunicados, e na qual os educandos, progressivamente, são iniciados

no permanente desafio de harmonizar fé, cultura e vida” (MEM nº126). Enfrentar tal desafio, diante da complexidade das relações sociais, não passa apenas por uma questão de escolha, mas pela construção de um projeto de vida que vai sendo gestado, mesmo implícito, na formação da identidade desde cedo.

Na realidade escolar marista, é necessário procurar, todos os dias, perceber e valorizar essa diversidade presente, abrindo espaço para o diálogo e a comunhão com o diferente, sendo mais humanos como um Deus que se revela no Cristo humano, centro da referência apostólica do marista.

Para que este processo se concretize, é imprescindível que haja um diálogo pedagógico/pastoral que amplie o campo de visão que isola pedagógico e pastoral, para um espaço educativo/evangelizador que consiga agregar, criando espaços de planejamento conjunto, partilhas conjuntas e, principalmente, avaliações que contribuam para o crescimento da ambiência escolar já que um currículo evangelizador preza pelo fato de que “as diferentes disciplinas precisam apresentar não só um saber por adquirir, mas valores por assimilar e verdades por descobrir” (DAP 328-329).

3.1 UMA ESCOLA EM PASTORAL

Na Escola Marista Champagnat de Teresina, o processo educativo se vê permeado por uma prática pastoral. O ato de “educar evangelizando” se faz presente desde os mais singelos gestos aos

maiores eventos que a escola promove, adentrando pelo dia a dia educacional e, também, os dias atípicos, em meio aos desafios deste processo.

Para o início do ano letivo, pastoral e pedagógico dão-se as mãos para “desenhar” a caminhada da jornada letiva que se aproxima. Na Jornada Pedagógica, além dos aspectos didáticos normativos, são discutidos os caminhos pastorais a serem trilhados pelo corpo escolar: alunos, funcionários e professores. Todas as atividades são gestadas em conjunto, no intuito de valorizar o que cada um tem de melhor para oferecer, seja no aspecto pedagógico ou pastoral.

No percurso do ano letivo, é desenvolvido um processo formativo constante junto aos docentes, no intuito garantir que o processo educacional seja desenvolvido de forma cristã, humana e intelectual. Para isso, há os momentos de espiritualidade durante as reuniões com os docentes e nas reuniões do conselho pedagógico, as formações específicas e o Mariama (retiro) com professores.

Os demais setores da escola são gradativamente inseridos no processo pedagógico-pastoral no decorrer das atividades centrais, como Semana Pastoral, Semana Champagnat, Semana Vocacional, Missão Marista de Solidariedade, CLIMA (Capacitação de Lideranças Marista), Mariama, dentre outras atividades. Nessas semanas temáticas, busca-se o envolvimento de todo o corpo escolar (administrativo, pedagógico e pastoral),

no intuito de compreender e ver aquilo que é celebrado, por meio do convite para a participação nas espiritualidades matinais, na distribuição dos materiais de divulgação e no uso da camisa personalizada da semana temática vivenciada. Merece destaque o envolvimento de funcionários, professores e pais de alunos na Missão Marista de Solidariedade e no CLIMA. Percebe-se uma relação de comprometimento integral e a partilha de um sentimento de afeto e comunhão por aquilo que se é desenvolvido.

As oficinas de artes e esportes também testemunham o “ser escola em pastoral”. Nesse tópico, destacamos a espiritualidade, disciplina, administração e criatividade impressas nos Jogos Internos Marista. Vê-se a culminância do empenho de todos os setores da escola, para o bom andamento de uma atividade lúdico-esportiva, de maneira bem sintonizada e bem equilibrada. Nas artes, presencia-se o espírito de solidariedade durante as oficinas e na culminância dessas, momento forte em que se explicita o envolvimento especificamente do setor de pastoral. O mesmo acontece quando os educadores e educandos de arte estão presentes quando o Setor de Pastoral necessita.

Nas demais atividades mais cotidianas, como aulas e avaliações, busca-se a valorização do educando, de modo a se analisar e promover o seu crescimento cristão, social e intelectual. Ao término de cada etapa e do ano letivo, o aluno, e o seu processo na escola, é avaliado de forma individual, considerando o seu envol-

vimento nesse processo pedagógico-pastoral, bem como quais ações devem ser efetivadas para romper as barreiras que atrapalhem o seu bom desenvolvimento.

Paralelo a tudo isso, a escola preza sempre pelo diálogo entre todas as partes. Para isso, há o encontro semanal entre os setores no conselho pedagógico-administrativo, para partilhar e analisar a rotina da escola e as intervenções a serem feitas com vistas a continuar mantendo o clima de escola em pastoral.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao vislumbrar o panorama da pedagogia marista e a evangelização das juventudes, percebe-se a sua importante colaboração na construção de novos cidadãos, tendo em vista o trabalho formativo e evangelizador, que educa sem impor nem reprimir. É bastante louvável a postura pedagógica marista de sair do molde tradicional das “velhas disciplinas” e ampliar as possibilidades de aprendizagem por meio das diversas dimensões e, assim, contemplando valores fundamentais do ser humano que incluem a consciência planetária, a acolhida, as relações solidárias, a religiosidade, a criação e a investigação.

Analisar essa espiritualidade presente na pedagogia marista vai muito além do processo de nomeá-la ou conceituá-la. É preciso sentir, olhar sensivelmente para sua essência, para compreendê-la como parte de uma intimidade que não se constrói com o tempo, mas a partir da sintonia e de traços históricos da realidade de cada criança.

Valorizar o espaço de construção e reprodução da identidade de cada jovem é fazê-lo ser participante protagonista nesse processo, identificando e construindo pontes nessa descoberta de vida e símbolos. Muito além de suas necessidades básicas, o jovem precisa também sentir-se parte de um processo de crescimento mútuo e respeitoso com seu tempo e espaço, para assim ser protagonista no processo de crescimento na fé e também sujeito da evangelização.

Em suma, olhando para os documentos maristas e para a prática educacional desempenhada nas escolas, é notório um processo educativo em que as práticas pedagógicas e as vivências cotidianas evangelizam e educam, transformando e construindo “bons cristãos e virtuosos cidadãos”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Manoel. **Missão educativa marista: um projeto para nosso tempo** / Comissão Interprovincial de Educação Marista (1995-1998); 2. ed. São Paulo: SIMAR, 2000.

CNBB. **Evangelização da Juventude: desafios e perspectivas pastorais**. Brasília. Edições CNBB, 2007.

CELAM. **Documento de Aparecida**. Brasília: CNBB, 2007. p. 328-329.

Textos e reflexões do II Módulo do Curso Ead Escola em Pastoral

ARTIGO

ENSINO RELIGIOSO EM INTERFACE COM A EVANGELIZAÇÃO

Sandson Rotterdam

RESUMO

Diante dos desafios que nos impõem a realidade do chão da escola e do campo religioso brasileiro, propomos, primeiramente, compreender o Ensino Religioso como componente curricular e não como instrumento catequético. Em um segundo momento, questionamos se o papel evangelizador na escola católica cabe somente ao componente curricular de Ensino Religioso e, em um terceiro momento, apontamos para as interfaces possíveis, tendo como pano de fundo a compreensão de uma escola em pastoral.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Religioso, BNCC, Evangelização, Escola em pastoral.

PROF. SANDSON ROTTERDAN

Doutorando e mestre em Ciências da Religião, graduado em Filosofia e Teologia pela PUC Minas. Pós-graduando em gestão escolar pela USP. Atua há quase dez anos como professor de Ensino Religioso em escolas confessionais católicas de Belo Horizonte. Atualmente, é diretor de Evangelização, Pastoral e Identidade Confessional da *Gaudium* Educação, articulador de juventudes, pesquisa e extensão no Instituto *Gaudium* e cofundador e editor da Revista *Senso*.

CONTATO: sandsonrotterdam@hotmail.com

INTRODUÇÃO

A Evangelização, como uma boa notícia aos pobres, deveria levar sempre a Igreja – comunidade das seguidoras e dos seguidores de Jesus – às fronteiras, às margens nas quais estão os destinatários primeiros da boa notícia de libertação da qual a Igreja é mensageira. De maneira romanceada, como uma saga apaixonada de uma história edificante de alguma santa ou santo, parece estar muito distante de nossas práticas evangelizadoras no século, pensado aqui como tempo (século XXI), como também secularização – perda de poder das instituições religiosas para determinar as maneiras de ser da sociedade e o enfraquecimento das instituições religiosas no Estado.

A vida secular das escolas confessionais católicas tem desafios não somente do aspecto da evangelização, como também desafios didático-pedagógicos imensos. Ainda reproduzimos um modelo de escola dezenovista no século XXI. Temos avançado em reflexão sobre novas metodologias e tecnologias de ensino, mas ainda mantemos nossas salas de aula organizadas em fileiras, com um professor à frente fazendo belíssimas explanações que, talvez, pouco tenham a dizer às juventudes *tiktok-instagrames-youtubers*. Não que tenhamos de produzir conteúdo de três minutos, como um verniz educacional tecnológico, mas, sem dúvidas, essa realidade nos desafia.

Mas as escolas católicas têm, também, um desafio evangelizador. Ao olhar os

dados do campo religioso brasileiro, o fenômeno que salta aos olhos é o declínio do catolicismo e o crescimento dos evangélicos. Esse dado é quase um mantra que se repete na maioria das análises sobre o campo religioso brasileiro. No entanto, crescimento dos sem religião é ainda um fator pouco analisado pelos estudiosos do campo e, talvez, seja este um dado desafiador para missão evangelizadora das escolas católicas. Segundo pesquisa do Instituto Datafolha, de 2019, 11% dos brasileiros são ateus (1%) ou se declaram sem religião (10%). No campo dos sem religião, 34% têm entre 16 e 24 anos e no campo do ateísmo 41% são dessa faixa etária. No caso dos evangélicos, dos 31%, 19% têm entre 16 e 24 anos e no meio católico, que conta com 50% das declarações de pertença religiosa, desse total 13% estão nessa faixa etária.

Demos destaque a esta faixa etária para pro-vocar (no sentido de nos chamar para frente) a pensar sobre o processo evangelizador de nossas escolas, uma vez que, ao final da idade escolar, o catolicismo conta com algum grau de desafeição religiosa que, segundo o sociólogo Pedro Ribeiro Oliveira, descreve “o processo e os fatores pelos quais certos indivíduos, mais que outros, afastam-se das práticas rituais e das crenças que identificam sua igreja ou grupo religioso” (OLIVEIRA, 2012, p.1233).

Essas mudanças no campo religioso, esse processo de desafeição impõe às escolas confessionais católicas refle-

xões muito graves acerca de sua missão evangelizadora para que os epíscopos confessionais e católicos façam algum sentido, de fato, em suas práticas pedagógico-pastorais. Das muitas questões que queremos apontar nesta reflexão sobre as interfaces da Evangelização e do Ensino Religioso, talvez a maior delas é: cabe ao Ensino Religioso, como componente curricular, ser o único e exclusivo agente evangelizador na escola confessional católica? Qual interface possível de evangelização com este componente curricular?

Diante dos desafios que nos impõem a realidade do chão da escola e do campo religioso brasileiro, propomos, primeiramente, compreender o Ensino Religioso como componente curricular e não como instrumento catequético. Em um segundo momento, questionamos se o papel evangelizador na escola católica cabe somente ao componente curricular de Ensino Religioso e, em um terceiro momento, apontamos para as interfaces possíveis, tendo como pano de fundo a compreensão de uma escola em pastoral.

1 – O ENSINO RELIGIOSO COMO COMPONENTE CURRICULAR

Um dos ganhos que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) trouxe para o Ensino Religioso é o fato de, em alguma medida, delimitar sua função dentro da malha curricular no Ensino Fundamental. Isso porque, antes da Base, ficávamos à mercê de uma variedade de modelos que visavam desde a construção

de uma sociedade religiosa, que se ocupa de educar religiosidade do estudante – o que pode colocar em xeque o direito fundamental à liberdade de crença e consciência consagrado no artigo 5º, inciso VI, da Constituição de 1988, a modelos mais abertos que visam entender a religião como um fenômeno na sociedade. O que nos parece é que a BNCC, ao estabelecer os objetivos do Ensino Religioso, supera essa discussão sobre modelos que foi exaustivamente refletida por pesquisadoras e pesquisadores. Segundo a BNCC (BRASIL, 2018), são objetivos do Ensino Religioso:

- a) Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b) Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c) 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;
- d) Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania. (BNCC, versão para navegação)

A BNCC não propõe objetivos catequéticos para o componente curricular,

mas o compreende no horizonte de uma educação para a cidadania, em uma sociedade plural, inclusive na dimensão religiosa, que é direito dos estudantes desenvolverem habilidades e competências para poderem com-viver em uma sociedade plural e democrática. O Ensino Religioso longe de ensinar religião ou educar a religiosidade, “assume o caráter de componente curricular cuja pretensão é garantir o conhecimento, competências e habilidades válidas para a formação cidadã, preocupada com o bem-estar social em face às novas dinâmicas sociais” (RODIGUES, 2020, p. 99)

Desse ponto de vista, o Ensino Religioso tem um papel fundamental em um Estado Democrático de Direito: reconhecer a diversidade de crenças religiosas sem que essas sejam transformadas em desigualdades.

A BNCC compreende competência “como a mobilização e aplicação de conhecimentos escolares, entendidos de forma ampla (conceitos, procedimentos, valores e atitudes). Assim, ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com algum problema, ativar e utilizar o conhecimento construído (BRASIL, 2018, p. 16). Ou seja, o conhecimento construído o deverá ser tendo como perspectiva a usabilidade que o educando fará do mesmo em situações de sua vida concreta, ao lidar com as alteridades em seu dia a dia.

Em um país como o Brasil, no qual quase 90% da população, segundo os

dados do Instituto Datafolha, o componente curricular do Ensino Religioso terá na vida dos educandos um papel fundamental na formação de sua consciência cidadã e, dessa maneira, construir uma sociedade que saiba lidar com as alteridades religiosas e a respeitar as diversas perspectivas de crença e não crença presentes na sociedade brasileira.

Nesse sentido, o processo educativo é uma constante construção e, porque não, treinamento, para que os estudantes não somente sejam depositários de conhecimento, mas que o conhecimento parta da realidade e ajude o educando a vivenciar cidadania e construir uma cultura de paz, nas quais seja possível conviver com as alteridades, para além da construção de sociedades totalitárias.

As competências específicas do componente curricular de Ensino Religioso se articulam, como deve ser com as competências específicas dos demais componentes curriculares, com a competências gerais da BNCC, uma vez que, o seu objeto, o conhecimento religioso é um conhecimento historicamente construído para explicar a realidade; que as tradições religiosas expressam estéticas que devem ser valorizadas como expressões culturais legítimas. A abordagem do conhecimento religioso, tal como é proposto pela BNCC possibilita ao educando, também a valorização dos saberes e das culturas construídos pelas diversas tradições religiosas, de modo a construírem seus projetos de

vida de maneira ética, compreendendo a liberdade humana como um elemento essencial de uma sociedade democrática e inclusiva. Também, com este tipo de abordagem, é possível superar a cultura de intolerância religiosa, uma vez que os educandos devem desenvolver a competência de argumentar com base em fatos e, também exercitar empatia e diálogo, de forma e superar eventuais conflitos que possam enfrentar ao longo de suas vivências diárias, ao longo de toda a vida e não somente no contexto escolar.

Segundo Sônia Itoz e Sérgio Junqueira (2020),

// *Na educação básica, o Ensino Religioso trabalha com pesquisa, observação, identificação, análise apropriada e ressignificação de saberes, visando o desenvolvimento de habilidades e competências que levem à leitura de mundo e de profundo respeito com as culturas. (ITOZ; JUNQUEIRA, 2020, p. 85)* **//**

Dessa forma, o modelo de educação proposto pela BNCC extrapola o conteudismo de uma educação bancária, mas articula conhecimento construído, as vivências dos educandos e a construção de uma cidadania capaz de respeitar todas as formas de ser, de crer e de não crer em um Estado Laico, que respeita os direitos humanos.

Diante da compreensão do Ensino Re-

ligioso como um componente curricular, parece-nos ficar distante uma suposta função catequética ou de educação da religiosidade desse componente curricular. Por mais que tenha um objeto de conhecimento próximo à prática evangelizadora, cabe ainda nos perguntar: a evangelização seria missão somente desse componente curricular?

2 - EVANGELIZAÇÃO NA ESCOLA CONFSSIONAL CATÓLICA: PAPEL DE UM ÚNICO COMPONENTE CURRICULAR?

A escola confessional católica tem sua razão de ser somente se tem como missão a mesma missão da Igreja, de evangelizar. Esse termo evangelização tem compreensões bastante controversas, ao longo da história da igreja. Começa como uma boa notícia de que o Reinado de Deus chegou e, em alguns momentos históricos, passou a ser sinônimo de violência, imposição dogmática de uma perspectiva religiosa. O desafio, pensamos, em uma escola católica é retomar o significado profundo de evangelização como anúncio da boa notícia de que o Reino de Deus chegou – mesmo que na tensão escatológica do já ainda não. Esse processo de evangelização, mais do que limitar-se à transmissão de um conjunto de verdades e valores que são significativos para o cristianismo, é um testemunho de que o crucificado-ressuscitado caminha conosco na construção de um mundo de justiça e paz.

Para Claudia Chesini e Gregory Rial (2021, p. 85),

// educar e evangelizar na escola católica não são coisas distintas. Trata-se de processos pelos quais a consciência humana é formada com o auxílio de um outro e que visa ao aprimoramento desta mesma natureza humana. Daí que seja possível compreender a escola – que é espaço de educação – como um campo de evangelização. Em sentido prático, isso significa que existe um itinerário educativo e psicopedagógico que serve também à evangelização e que deve ser respeitado. //

Desse ponto de vista, a evangelização é missão de todo o corpo escolar em uma escola católica e tem mais relação com a proposição de um modo cidadão de viver do que se restringir a uma transmissão de conteúdos descontextualizados. Evangelização está mais ligado à construção do Reino, no já do chão da vida à espera do ainda não escatológico, do que uma doutrinação vazia de práticas existenciais.

Assim sendo, vamos construindo uma resposta consistente para a pergunta que nos provoca neste tópico. Seria a evangelização o papel de um único componente escolar, tendo em vista seu objeto de conhecimento ser o conhecimento religioso? Restringir a missão evangelizadora da escola católica a um

único componente curricular não seria tirar dos estudantes a possibilidade de desenvolver conhecimentos sobre o conhecimento religioso e, dessa forma, negar-lhes direitos que são garantidos em nosso ordenamento jurídico?

A delegação do papel evangelizador da escola católica ao componente curricular de Ensino Religioso, parece-nos ser um misto de desconhecimento da legislação, do componente curricular e desconhecimento da própria fé católica, uma vez que dispensaria todos os outros setores da escola da missão primordial da Igreja que é evangelizar. No caso da escola, esse processo de evangelização deve permear todas as nossas práticas pedagógicas, didáticas, relacionais, uma vez que evangelização é testemunho e não somente transmissão de conteúdos de fé.

Na compreensão de Junqueira (2021, p. 131), “o Ensino Religioso, assim como demais componentes do currículo escolar, trabalha, consciente e intencionalmente, e é desenvolvido a partir de uma organização de atividades, de tempo e espaço”, de modo que ele tem sua especificidade como todo e qualquer outro da escola, não pode caber somente a ele o papel evangelizador.

Para se pensar e praticar evangelização na escola católica, há que se compreender a escola como espaço da missão eclesial que se ocupa de formar o ser humano todo e todo ser humano, em uma perspectiva de respeito e reconhe-

cimento das alteridades, de respeito e cuidado para com a casa comum, papel que cabe a todas e todos as/os agentes educacionais, independentemente de trabalharem na gestão escolar ou em um componente curricular de Ciências da Natureza, ou mesmo de Matemática. A evangelização é tarefa de todo o corpo educativo. Parece a repetição de um clichê, mas que precisamos olhá-lo como mantra: uma escola em pastoral educa evangelizando e evangeliza educando. Esse mantra deve perpassar nossa vivência pedagógico-eclesial se, de fato, a escola católica quer ser fiel à sua missão de educar e evangelizar. É preciso que o Evangelho perpasse todas os setores dos centros educativos.

Com isso, não estamos querendo, sob nenhuma hipótese, dizer que os componentes curriculares, inclusive o de Ensino Religioso, devem se afastar de seu objeto de conhecimento, renunciando, assim, ao rigor científico, para evangelizar. Não estamos sugerindo que se ensine criacionismo como teoria científica, tampouco que extra *eclesiam nulla sallus*, mas apontamos para a necessidade de a boa notícia do Reino perpassar as relações entre os pares, o olhar para a sociedade e a casa comum. Segundo Barros (2019, p. 177),

“ *O Evangelho não é apenas uma doutrina religiosa. O objeto – tema central da evangelização – é o reino, ou seja, o projeto divino para este mundo. Por isso, o objetivo da missão e da vida*

da Igreja não pode ser restrito à assistência religiosa, mas consiste no serviço à humanidade. //

Nesse aspecto, o componente curricular de Ciências ou de Biologia pode, a título de exemplo, ser evangelizador quando, ao estudar nutrição, crescimento das plantas, ou quando a Geografia estuda tipos de solo, criem um projeto de assistência com uma comunidade empobrecida de uma horta comunitária. Mas é evidente que qualquer escola, laica ou confessional, pode fazer tal projeto. O que nos diferencia? Além de uma intencionalidade pedagógica, precisamos imprimir em nossos projetos, em nosso currículo das escolas confessionais, uma intencionalidade pastoral evangelizadora: o compromisso com o evangelho nos leva, como escola católica, a servir à humanidade, sobretudo os que estão nas periferias sociais e existenciais. Dizer a que viemos é dizer quem somos, uma escola confessional católica.

Isso nos permite compreender, mesmo que com uma exemplificação tão sumária, que o todo da escola católica deve evangelizar e que é responsabilidade de todos, educadoras e educadores, ser agentes de pastoral enquanto trabalhadoras e trabalhadores da educação na escola católica. Falta, no entanto, já que apontamos que o Ensino Religioso é um componente curricular como qualquer outro, apontar suas interfaces com a evangelização.

3 – AS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DO ENSINO RELIGIOSO NA BNCC E SUAS INTERFACES COM A EVANGELIZAÇÃO

Para propormos a reflexão sobre as interfaces entre o Ensino Religioso – um componente curricular como qualquer outro – e a evangelização, precisamos retomar uma ideia já vislumbrada neste artigo de que Evangelização não é imposição de uma doutrina religiosa. Com isso, não negamos que o aspecto da doutrina seja fundamental para a construção da nossa identidade confessional, mas a Evangelização é uma experiência mais ampla que o conhecimento de um corpus doutrinal. Ela é um testemunho de que o Reino chegou, a dimensão do já, mas não está plenamente instaurado, dimensão do ainda não.

O teólogo Claude Geffré pode nos apontar algumas pistas sobre as interfaces evangelizadoras do Ensino Religioso, sobretudo se compreendemos que o componente curricular se propõe a ajudar as/os estudantes a desenvolver uma série de competências e habilidades que os possibilitem se desenvolver nas dimensões pessoal, social e profissional.

Para Geffré (2004, p. 176),

“O que dá finalidade a toda atividade missionária da igreja é proclamar em palavras e em atos que o Reino de Deus veio realmente em Jesus Cristo. O diálogo interreligioso é um ato esperado

de esperança e de comunhão entre as pessoas. Não é apenas uma exigência do respeito à liberdade do outro, um ato de tolerância: é uma exigência do respeito devido aos caminhos misteriosos de Deus no coração das pessoas. //

Ou seja, a escola não precisa abrir mão de sua identidade confessional para ter um Ensino Religioso que não seja catequético. A escola como um todo, como parte da Igreja, deve proclamar em atos e em palavras do Reino. Ou seja, desde a gestão até às opções pedagógicas da escola, deve testemunhar justiça, equidade. No caso do Ensino Religioso, especificamente, o trabalho com as competências e habilidades tem um grande potencial evangelizador, uma vez que promove o conhecimento de aspectos diversos das tradições religiosas e propõe respeito às diversas formas de crença e de não crença, uma garantia constitucional de Direitos Humanos. A escola, como um todo e não apenas o componente curricular respeita, em todo o seu modo de ser cristã e católica, reconhece os caminhos misteriosos de Deus no coração das pessoas, para recuperar a expressão de Geffré.

A partir dessa ótica, vamos analisar as competências específicas de Ensino Religioso, para encontrar nelas essas interfaces evangelizadoras.

A primeira competência de Ensino Religioso na BNCC aponta para o conhe-

cimento que os educandos deverão ter das estruturas das religiões e filosofias de vida, para além do senso comum, utilizando, para a construção desse conhecimento, instrumentos científicos, filosóficos, estéticos e éticos. Isso significa que o conhecimento a ser construído deverá ser reflexivo, analítico da tradição religiosa à qual porventura pertença e, também, às que não pertença. Aqui é de fundamental importância destacar a ideia de que esse conhecimento não é teológico, ou seja, não parte da crença para se compreender a religião como fenômeno presente na sociedade. Enquanto interface evangelizadora, podemos apontar que o conhecimento de outras tradições religiosas pode ajudar a superar preconceitos para com outras tradições, o que permitirá ao estudante reconhecer a diferença e a não tratar com desigualdade. Um dos pilares da ideia de Reino de Deus é, exatamente, a superação da desigualdade. Independentemente da confissão religiosa, todo ser humano é titular do direito à liberdade de crença e o reconhecimento da diferença permite que o estudante se eduque para a convivência em uma sociedade plural. Não poderíamos aqui deixar de destacar que a liberdade religiosa é um valor preconizado pela Igreja Católica, no Concílio Vaticano II. Na Declaração *Dignitatis Humanae*, os padres conciliares reafirmam a liberdade religiosa como um direito inerente a todo ser humano e que a liberdade das diversas comunidades religiosas deve ser respeitada pelo Estado. Dessa forma, conhecer as tradições é um passo

fundamental para o reconhecimento da diversidade e reafirmação dos direitos humanos. Isso é boa-nova.

A segunda competência trata do aspecto da compreensão, valorização e respeito das diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, dos saberes construídos e transmitidos por essas tradições, os diversos lugares dessas tradições. Cabe aqui salientar que a legislação brasileira protege no artigo 208, do Código Penal, o direito à liberdade de manifestação religiosa e os lugares de culto, mas não cabe ao Código Penal o aspecto reflexivo, somente o punitivo. Nesse caso, com o desenvolvimento dessa competência, os estudantes terão a capacidade de exercer sua cidadania de maneira a respeitar todas as crenças religiosas, sobretudo as que não são as suas. Atuar de maneira cidadã, promover o bem não é outra coisa para um cristão, senão evangelizar. Retomando a intuição de Geffré (2004), a missão da Igreja comporta um fazer e não apenas um falar.

A terceira competência abre as perspectivas do Ensino Religioso para uma educação comprometida com o cuidado com a casa comum, o Planeta Terra. Essa competência concebe que o ser humano é parte integrante do planeta e, por isso, o cuidado com o todo passa pelo cuidado consigo mesmo. A interface evangelizadora dessa competência específica podemos encontrá-la em diálogo com uma das preocupações do papa Francisco, no número 64 da Encí-

clica *Laudato Si'*. O papa quer

// *mostrar desde o início como as convicções da fé oferecem aos cristãos – e, em parte, também a outros crentes – motivações altas para cuidar da natureza e dos irmãos e irmãs mais frágeis. Se pelo simples facto de ser humanas, as pessoas se sentem movidas a cuidar do ambiente de que fazem parte, «os cristãos, em particular, advertem que a sua tarefa no seio da criação e os seus deveres em relação à natureza e ao Criador fazem parte da sua fé». Por isso é bom, para a humanidade e para o mundo, que nós, crentes, conheçamos melhor os compromissos ecológicos que brotam das nossas convicções. (PAPA FRANCISCO, 2015) //*

Dessa maneira, faz parte da práxis cristã, conforme o Evangelho, cuidar da casa comum e o Ensino Religioso pode apontar essa interface de modo que a escola explicita, em seu fazer pedagógico, a importância desse cuidado.

A quarta competência trata da construção de uma convivência respeitosa com as diferentes tradições religiosas que compõem o campo religioso brasileiro. Como o Brasil é um país multiétnico, as diversas etnias que compõem a sociedade brasileira têm modos de ser, de crer e celebrar que são diferentes e que fazem sentido no interior dessas comunidades. Agir como cidadão e cidadã, em

um estado que consagra a liberdade de crença e consciência, implica em saber conviver com essa diferença religiosa e cultural. Novamente, a interface evangelizadora está no respeito e na acolhida das alteridades, um valor fundamental do cristianismo. Aqui pode ressoar em nossas escolas a parábola do bom samaritano. O samaritano se fez próximo do caído, violentado. Em seu modo de ser, a escola católica tem, por dever evangelizador, de se colocar ao lado dos esquecidos e violentados pelo sistema excludente de nossas sociedades.

A quinta competência aponta que os educandos sejam competentes para comparar aspectos políticos, culturais, saúde, ciência e meio ambiente nas compreensões de tradições religiosas distintas. Com isso, os educandos ampliam suas visões de mundo e conseguirão se posicionar a partir do processo educativo, construído frente a diversas perspectivas de mundo e de ser humano, respeitando as diversidades.

A sexta competência aponta para a capacidade que os educandos deverão desenvolver no processo educativo de debater, problematizar e posicionar-se diante das situações nas quais haja desrespeito aos direitos humanos que tangem à liberdade de crença e de consciência; e aponta para a construção da cultura da paz e para o exercício da cidadania. Nada mais evangelizador que respeitar os direitos humanos, a dignidade da qual todo ser humano é portador.

Dessa forma, o Ensino Religioso tem como norteadoras competências que privilegiam o conhecimento e reconhecimento das diversidades, de maneira a construir possibilidades de existência digna para todas as pessoas, independentemente de quaisquer qualificações. O potencial evangelizador do Ensino Religioso está em favorecer essa convivência pacífica e que reconheça a liberdade de crença e de consciência que, além de ser um valor humanista, é, também, um valor de nossa confessionalidade católica, conforme se pode ler da declaração conciliar.

Urge, no entanto, que o Ensino Religioso seja reconhecido como qualquer outro componente curricular, com base epistemológica e científica e que traz essas contribuições específicas para a evangelização. A escola católica tem que descobrir, também, em outros componentes curriculares as *sementes do Verbo* para serem fiéis à sua missão de educar evangelizando e evangelizar educando.

UMA CONCLUSÃO ABERTA

As mudanças no campo religioso, bem como as mudanças culturais pelas quais as sociedades passam, apresentam-se como desafios para a Igreja e para as escolas confessionais. A desafeição religiosa é, talvez, o grande desafio: como atingir, com a boa notícia do Reino as juventudes que estão cada vez mais afastadas da Igreja Católica e das formas institucionais de cristianismo? Como dia-

logar com uma sociedade hiperconectada e que quer construir conhecimento em vídeos de três minutos? Certamente, esse não é o pior nem o melhor dos mundos. É o mundo que temos. É o mundo no qual estamos e é nesse mundo que a Igreja deve cumprir sua missão de evangelizar e esse é um desafio com o qual vamos ter que lidar em nossas escolas confessionais.

Um dos campos que a Igreja se inseriu para evangelizar é o da Educação e, muitas vezes, o que hoje compreendemos como um componente curricular, o Ensino Religioso, foi usado como uma estratégia de cristianização e *catolicização* da sociedade. Com a BNCC, o Ensino Religioso se apresenta como um componente como qualquer outro e isso deve provocar as escolas católicas a entenderem que ou se amplia a perspectiva evangelizadora para todos os componentes curriculares e setores da escola ou escola em pastoral será somente um chavão em congressos e encontros. Além da intencionalidade pedagógica, há a necessidade de uma intencionalidade pastoral evangelizadora no fazer pedagógico da sala de aula e nos projetos das escolas católicas.

A interface do Ensino Religioso com a evangelização está, sobretudo, no contato que o componente propõe com a diversidade religiosa e, por conseguinte, com a afirmação dos direitos humanos. Evangelizar é, antes de tudo, testemunhar a vida nova do crucificado-ressuscitado, da qual participamos como Igreja, membros do seu corpo.

REFERÊNCIAS

BARROS, Marcelo. **Teologias da Libertação para os nossos dias**. Petrópolis: Vozes, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** - Versão para navegação. Conselho Nacional de Educação. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 27 mar. 2022.

GEFRRÉ, Claude. **Crer e interpretar**: a virada hermenêutica da teologia. Petrópolis: Vozes, 2004.

IGREJA CATÓLICA. **Declaração *Dignitatis Huamane***. Disponível em https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651207_dignitatis-humanae_po.html. Acesso em: 27 mar. 2022.

ITÓZ, Sônia; JUNQUEIRA, Sérgio. Ensino Religioso segundo a BNCC. In: JUNQUEIRA, Sérgio; SILVEIRA, Emerson Sena (Orgs.). **O Ensino Religioso na BNCC**. Petrópolis: Vozes, 2020.

OLIVEIRA, P. A. R. DE. Pertença/Desafeição religiosa: recuperando antigo conceito para entender o catolicismo hoje (Religious belonging /disaffection: recover the old concept in order to understand Catholicism today) - DOI: 10.5752/P.2175-5841.2012v10n28p1230. HORIZONTE - **Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 10, n. 28, p. 1230-1254, 12 dez. 2012.

PAPA Francisco. Carta Encíclica *Laudato Si'*. Cidade do Vaticano, 2015. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. Acesso em: 28 mar. 2022.

PESTANA, Mateus. **Religiões no Brasil**. Disponível em: <https://religioepoder.org.br/artigo/a-influencia-das-religoes-no-brasil/>. Acesso em: 27 mar. 2022.

RODRIGUES, Elisa. Diretrizes do Ensino Religioso na Base Nacional Comum curricular: aportes teóricos e ideias práticas para a prática docente no Ensino Fundamental. In: JUNQUEIRA, Sérgio; SILVEIRA, Emerson Sena (Orgs.). **O Ensino Religioso na BNCC**. Petrópolis: Vozes, 2020.

ARTIGO

DISCÍPULOS DE EMAÚS NA TERRA PROMETIDA: ETNOGRAFIA DA VIDA HAITIANA EM CUIABÁ

Marina Lara, Aloir Pacini e Marluce Almeida

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar uma pesquisa em andamento sobre a vida dos haitianos residentes no bairro Terra Prometida, no município de Cuiabá-MT. Cerca de trinta voluntários dedicam-se a visitas ao bairro, para conversar com os moradores e entender sobre os caminhos que os trouxeram até o município, bem como os desafios enfrentados. Dessa forma, busca-se encontrar formas de solidariedade consistentes e consequentes para que os migrantes tenham vida digna, mesmo estando na periferia e em condições precárias de acesso ao saneamento básico, à moradia, à segurança alimentar, entre outros. A partir da etnografia, descortinam-se formas de solidariedade própria desse grupo humano diferenciado, que o torna capaz de superar os desafios encontrados. Os relatos dos voluntários que estão envolvidos nas atividades são colhidos por meio de diálogos e entrevistas para aprofundar a descrição acerca de suas próprias experiências com os haitianos.

PALAVRAS-CHAVE: Haitianos; Migrantes; Periferia; Cuiabá.

MARINA LARA

Professora de Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia. Mestra em Antropologia Social pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

CONTATO: profmarinalara@gmail.com

ALOIR PACINI

Doutor em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2012). Servidor público - professor associado I, lotado no Departamento de Antropologia - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, professor orientador do Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT.

CONTATO: aloirpacini@gmail.com

MARLUCE ALMEIDA

Pedagogia-Licenciatura Plena. Pós- Graduada em Comportamento Humano nas Organizações pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

CONTATO: almeidamarluce@hotmail.com

I. APRESENTAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

O movimento de independência, iniciado em 1791, com os africanos escravizados e mestiços, pode ser dito *revolução haitiana* porque rasgou a bandeira da França e criou uma constituição própria para instituir o Estado do Haiti, em 1804. Ademais, radicalizaram no combate ao racismo com a abolição da escravidão e das opressões geradas pelo capitalismo, para chegar a uma maior igualdade social. Esse pioneirismo democrático, que deve ser reconhecido principalmente em direitos humanos, levou a tensões nas metrópoles europeias - que receavam o efeito cascata de independência nas outras colônias, que passaram a boicotar economicamente as nações que se tornavam independentes.

O modelo de dependência econômica, criado pelo colonialismo, continuou por meio de projetos liberais e neoliberais e, mesmo depois da independência política, é mantido até pelos órgãos de coo-

peração internacional que injeta bilhões de dólares para manter a dependência. Este fato tem gerado violência interna e fragilidade democrática, porque sustenta as elites nacionais.

Entre 2004 e 2017, o Brasil liderou uma Missão das Nações Unidas para a Estabilização do Haiti (MINUSTAH), com força militar que apoiou às forças policiais haitianas. As denúncias de violências contra a população, os filhos que ficaram órfãos por lá, sem conseguir estabilizar o país, são resultados de políticas sem enraizamento na cultura local. Segundo os haitianos com quem convivemos, essa vinculação com o Haiti fez com que o Brasil fosse destino das migrações em tempos de crise neste país.

Tivemos levadas de migrações que marcaram a cidade de Cuiabá, nos últimos anos. Primeiro, os haitianos e, depois, os venezuelanos e, especificamente, os indígenas Warao, que vieram da Venezuela e que passaram a residir aqui em

Cuiabá (MT).¹ Todos estão em busca da terra de onde jorra leite e mel, em uma alusão à expressão bíblica sobre *a terra prometida* que os hebreus, vindos da escravidão do Egito, almejavam.

A migração haitiana para o Mato Grosso teve início em 2010, quando o Haiti foi devastado por um terremoto que deixou centenas de milhares de mortos e mais de 3 milhões de pessoas desabrigadas. A maioria homens, entre vinte e quarenta anos, que deixaram o Haiti em busca de trabalho e melhores condições de vida no Brasil. Os haitianos, em Mato Grosso, fluem entre 3 e 4 mil e cerca 2,5 mil vivem em Cuiabá e Várzea Grande.²

Acompanhamos, desde o início, a Casa dos Migrantes (instituição da Igreja Católica que acolhe migrantes) e as ações da UFMT para qualificar os haitianos, pois, Cuiabá se tornou um canteiro de

obras para a Copa do Mundo, por isso a maioria dos empregos ofertados era na construção civil. Mas, esse tempo passou e a situação de vulnerabilidade dessa população aumentou, com a queda abrupta no número de haitianos com emprego em Mato Grosso. Atualmente, muitos atuam no comércio informal, na região central de Cuiabá.

As pesquisas mostravam que essa era a nova modalidade de escravidão no mundo capitalista, o que trouxe grande dor aos pesquisadores. Dessa forma, para terem emprego digno, haitianos e venezuelanos foram contratados para trabalhar no Colégio Notre Dame de Lourdes. Os primeiros vieram por meio do Sistema Nacional de Emprego (SINE), que também faz intermediação entre empresas e migrantes, e os migrantes vindos da Venezuela foram mediados diretamente pela Casa dos Migrantes.³

1 Em Mato Grosso há muitas etnias indígenas, além da imigração dos Warao e dos venezuelanos em geral, também temos haitianos que também podem ser considerados uma etnia e outros grupos humanos específicos com estatutos jurídicos próprios, culturas e formas de viver que merecem pesquisa e despertam grande interesse apesar de pouco reconhecimento, respeito e oportunidades.

2 Segundo o Ministério das Relações Exteriores, o Brasil emitiu 26 mil vistos humanitários para imigrantes haitianos, de 2012 até julho de 2015, sendo 20 mil em Porto Príncipe e 6 mil em Quito. Depois disso, a embaixada em Porto Príncipe emite cerca de 2 mil vistos humanitários por mês. Ver <https://www.gazetadigital.com.br/editorias/opiniaohaitianos-em-cuiaba/457935>; <https://www.midianews.com.br/cotidiano/cuiaba-recebeu-quase-4-mil-migrantes-haitianos-e-venezuelanos/331065>.

3 Genise foi contratada em 17/11/2015; Damene morava no bairro Bela Vista, quando foi contratada (05/04/2017) e agora mora na Terra Prometida; Nada chegou no Colégio em 10/08/2017. Genise e Nada já Da Terra Prometida, foram contratadas; Nelly e Louzette, em 20/09/21; Renide, em 16/09/21. Os venezuelanos contratados são: Rosanyl Del Carmen Calzadilla Perez, Yeison Jesus Diaz Buila e Denis Chiquinquira Gonzalez Fernandez, em 18/04/2018; Yulis Josefina Davila Garcias e Francisco Javier Mendoza Malaver, em 19/04/2018. Das pessoas mencionadas, somente Yulis ainda está trabalhando no Colégio.

Com a chegada deles, no Colégio, houve o envolvimento da comunidade acadêmica como um todo e foi possível escutar suas demandas e muitas ações foram feitas por iniciativa dos próprios estudantes para auxiliá-los. Iniciamos essas atividades de acompanhar os imigrantes de forma mais sistemática, com as atividades nos seus lugares de moradia, o que vamos relatar aqui neste escrito.

O assassinato do presidente do Haiti, Jovenel Moise, 53 anos, na residência oficial, no último dia 07/07/2021, foi notícia internacional que destacava a tensão política, a crise econômica e o clima de violência que marcam o pequeno país. Depois, o Padre Rogério Mosimann da Silva, jesuíta brasileiro, é sequestrado pelas milícias locais e em seguida um novo terremoto no sudoeste do Haiti, em 14/08/2021.⁴ A Irmã Angelina Briede, que estava presente no Haiti, nos relatou que nunca havia visto tamanha miséria e caos no Brasil. Sentimos compaixão e a forma que encontramos foi de dar uma resposta concreta para os haitianos residentes tão próximos a nós. Esse parece ser o fator preponderante

que nos impeliu mais nessa aproximação junto ao povo haitiano residente aqui em Cuiabá. A economia brasileira em crise e o dólar subindo, voltamos ao mapa da fome, mas parece que a situação de pobreza parece que nos faz sentir mais próximos do Haiti neste ano: o assassinato do presidente e suas consequências políticas e econômicas, sem contar com os últimos terremotos. Ouvimos das haitianas que trabalham no colégio relatos sofridos dos seus entes queridos e a necessidade de salvaguardar uma entrada do salário para enviar aos familiares residentes no Haiti. Ou seja, os haitianos só procuram o trabalho para conseguir se manter, a terra prometida que possa lhes dar pão, e enviar algo para suas famílias no Haiti. Todos esses fatores nos levam a nos aproximar mais dos haitianos que estão em Cuiabá.

Além de se sustentar, é conhecida a situação dos haitianos que enviam dinheiro ao Haiti⁵ para auxiliar no sustento de parentes e amigos que ficaram na terra natal. Joseph, um dos moradores do bairro visitado, reforçou o que já era imaginado, quando nos afirmou que

4 O Padre Rogério informa que o terremoto de 2010 não tem contabilizado as mortes porque tudo é muito precário por lá, nem saber quantos vão para o sepultamento em valas comuns. Assim, esse terremoto também tem a cifra de “pelo menos 2,1 mil mortos”. Depois, em 19/08/2021, as notícias desoladoras da tempestade tropical Grace. As chuvas intensas e os ventos fortes tornaram mais difícil o complexo trabalho de resgate entre os escombros deixados pelo tremor de magnitude 7,2. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/bbc/2021/08/19/terremoto-no-haiti-estamos-abandonados-e-o-povo-esta-desesperado-por-comida.htm?cmpid=copiaecola>.

5 Em 2020, haitianos migrantes representaram 37% do PIB do Haiti, de acordo com dados do Banco Mundial. Segundo dados de 2018, do Migration Policy Institute, os EUA concentram a maior comunidade haitiana fora do Haiti, com estimadas 700 mil pessoas.

está no Brasil visando trazer, também, seus familiares. Apesar de já estar empregado, relata que alguns amigos não tiveram o mesmo sucesso, e que buscam abrigo nos Estados Unidos da América (EUA).

A *diáspora* haitiana⁶ para os EUA e a Europa é anterior ao terremoto de 2010. Como a entrada destes migrantes aos países ricos tornou-se cada vez mais difícil, o Brasil, que se encontrava em pleno crescimento econômico, tornou-se atração para imigrantes. Outro fator que contribuiu para que os haitianos escolhessem o Brasil como destino são as relações conjugais que soldados brasileiros mantiveram neste país com filhos, quando integraram a Missão das Nações Unidas para estabilização do Haiti (MINUSTAH), e deixaram a “imagem de um país próspero, formado por uma sociedade tolerante, ordeira e hospitaleira” (BARTEL, 2016, p. 1013).

De acordo com dados da Polícia Federal, entre 2011 e novembro de 2015, chegaram ao Brasil 65 mil haitianos (BARTEL,

2016, p. 1023), mas o Serviço Jesuíta a Migrantes e Refugiados (SJMR) informa que, ao todo, o número pode ser o dobro. Nos últimos anos, com a crise econômica no Brasil, os haitianos fazem o movimento contrário, muitos deixaram estas terras e foram para o Chile e mesmo outros países para chegar aos EUA. Muitos chegaram à conclusão de que não há futuro para eles no país, por causa do sistema implantado no Brasil de arrocho salarial, com os preconceitos contra os estrangeiros e mais ainda quando são negros, nem os trabalhadores brasileiros são respeitados.

Movidos por uma insatisfação com a crise econômica brasileira, os haitianos se lançaram em uma longa e perigosa jornada de partida do Brasil, mesmo em tempos de pandemia da covid-19. Acompanhamos as dificuldades dos haitianos que decidiram deixar o Brasil na Ponte da fronteira entre Peru e Brasil, em Assis Brasil,⁷ no Acre, onde estavam acampados por cerca de um mês, e foram acompanhados pela Irmã Joaquina e os jesuítas.

6 O pesquisador haitiano Joseph Handerson, em “Diáspora. Sentidos sociais e mobilidades haitianas” (2015), ressalta os traços da noção de diáspora para os haitianos e como essa condição foi naturalizada e incorporada na cultura e na sociedade haitiana, ou seja, “é ao mesmo tempo, uma construção ideológica e prática que modela a vida social das pessoas”, para além dos lugares geográficos, é uma forma de ser migrante, “um mundo idealizado e vivido” (HANDERSON, 2015, p. 70).

7 O município, com apenas 7,5 mil habitantes, teve dificuldade de acolher cerca de 600 imigrantes, a maioria haitianos recém-chegados que precisavam acolhimento em abrigos precários e improvisados, pois tinham sido barrados na viagem de retorno para o Haiti ou EUA. Nessa rota terrestre do Brasil, a jornada inclui saída pelo Acre e passagens pelo Peru, Equador, Colômbia, Panamá, Nicarágua, Costa Rica, Honduras e Guatemala, até chegar ao México.

Contudo, o nosso olhar é para os haitianos que ficaram: alguns são empregados de modo informal, sem carteira assinada, são trabalhadores de demissão mais barata para os patrões, e quando perdem o emprego, não conseguem acesso a nenhum seguro ou rescisão. A pandemia complicou ainda mais a situação dos estrangeiros no Brasil e há uma fila de mais de 20 mil pedidos de renovação e regularização da Carteira de Registro Nacional Migratório (informação SJMR), uma espécie de documento de identidade do estrangeiro, cuja emissão é de competência da Polícia Federal. Sem estarem regularizados no país, não podem pedir benefícios como o bolsa-família ou acesso à saúde e educação dignos ou mesmo auxílios emergenciais. A miséria fica cada vez mais visível e os espaços de acolhida a imigrantes, mantidos pela Igreja Católica, nos vários lugares, estão sempre com filas enormes.

II. REFERENCIAL TEÓRICO

Para compreender melhor os haitianos, é importante saber que a língua chamada *creole* (crioula) está relacionada a uma cultura distinta, produzida como resultado da convivência de duas ou mais culturas, e faz surgir algo novo. O termo português crioulo (nativo) como estilos próprios de culinária, música e língua, transformou-se em *criolli* no espanhol e *creole* no francês.

// *No contexto caribenho, o termo referia-se aos descendentes de europeus nascidos ou que*

*viviam no Caribe. Também era usado para distinguir um escravo nascido nas Índias ocidentais de um africano. Os nascidos nas ilhas desenvolveram seu próprio dialeto, música e cultura, e a palavra creole passou a significar qualquer coisa recriada no Caribe (provavelmente uma ramificação do latim *creara*, de “criado originalmente”). Pratos, dialetos e formas artísticas muito particulares passaram a ser conhecidos como creole, o que denota algo muito positivo e original. Hoje em dia, o termo creole descreve qualidades cultivadas para uso local, exclusivas de grupos étnicos, especialmente no que diz respeito a linguagem e dialeto (CASHMORE, 2000, p. 152). //*

Para conhecer o grupo e a cultura estudados neste trabalho, fazemos uso da etnografia densa (Clifford Geertz), a partir da participação e observação, nos sábados à tarde, durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2021, no Bairro Terra Prometida. Para uma definição cabível nas mais diversas áreas, além da Antropologia que, especialmente, dedica-se a “testemunhar outras humanidades” (DA MATTA, 1992, p. 58), a etnografia pode ser descrita como:

// *Em sua forma mais característica, envolve o etnógrafo participando, abertamente ou secretamente, da vida cotidiana das pessoas*

por um longo período de tempo, observando o que acontece, ouvindo o que é dito, fazendo perguntas - Na verdade, coletando todos os dados disponíveis para lançar luz às questões que são o foco da pesquisa. (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1995, p. 1). //

Como se trata de um trabalho pastoral, inspirado nos legados de Santa Emílie de Villeneuve, que, já no começo da Congregação de Nossa Senhora da Conceição de Clastres, deixou para nós um apelo de estarmos no Haiti, agora que o Haiti veio até nós, não podemos nos omitir. Outro detalhe é o apelo do Papa Francisco, para o qual a cultura do encontro deve superar a “cultura da indiferença”. Por exemplo, o encontro entre Jesus e a viúva da cidade de Naim (Lc 7,11-17) humanizou o relacionamento entre ambos, mesmo sendo de etnias diferentes, porque despertou no coração a solidariedade e a compaixão. O encontro verdadeiro liberta a pessoa do egocentrismo, ajuda a sair de si mesmo para acolher o outro como seu/sua irmão/ã.

III. METODOLOGIA

No estudo detalhado do grupo em questão, fazemos utilização de observação participante: “com efeito, uma das características mais visíveis e positivas [...] é justamente a valorização da observação participante e a preocupação com a natureza da relação do pesquisador com a população estudada” (DURHAM *apud* CARDOSO, 1986, p. 25). Assim, o

trabalho de campo da observação participante é a base da Antropologia Cultural e Social (BERNARD, 2006, p. 342). Esse tipo de abordagem supõe um contato próximo entre o pesquisador e os “nativos”, e sugere um importante período de contato com o grupo observado.

Além disso, após as visitas em campo, questionários são enviados aos voluntários para que descrevam suas experiências, uma vez que “o questionário é considerado o coração da pesquisa social porque é a principal técnica de coleta de dados empregada no método de pesquisa. É um instrumento melhor para obter informações sobre vida pessoal, sentimentos, expectativas ou planos futuros” (BERNARD, 2006, p. 251). Dessa forma, além dos relatos com os haitianos entrevistados, o trabalho será composto também pela visão dos voluntários acerca de suas próprias experiências. Após as visitas, os voluntários que estão envolvidos nas atividades narram, de maneira escrita e consensual, suas impressões sobre o dia. Os relatos dos voluntários são colhidos por meio de questionários abertos, por vezes, também são feitas perguntas para aprofundar a descrição acerca de suas próprias experiências com os haitianos. As anotações estão sendo registradas como em um diário de bordo.

IV. CONSIDERAÇÕES SOBRE O CAMPO

No dia 14 de agosto de 2021, cerca de 30 missionários se encontraram no Co-

légio Notre Dame de Lourdes. Em uma conversa rápida, em círculo, todos se apresentaram: mulheres, homens, jovens, estudantes, irmãs, unidos pela solidariedade. Relembramos a proposta do Papa Francisco, no Pacto Educativo Global,⁸ sobre a necessidade da chamada Escuta Fraterna que é:

“ *a atitude consciente, permanente e oferente de ouvir - com respeito, ética, atenção e real interesse - o outro, que busca compreendê-lo, a partir do lugar dele, o que deseja e precisa transmitir, que capta a totalidade de sua expressão verbal, corporal e gestual, e que o acolhe em sua complexidade identitária, possibilitando o diálogo promotor de relações saudáveis e desconstrutor de conflitos, bem como a reflexão geradora de interações e de mudanças sociais (DICIONÁRIO DO PACTO EDUCATIVO GLOBAL, 2021, p. 89).* ”

Dessa forma, todos concordamos que nossa visita seria muito mais de escuta dos haitianos e, de forma integral, es-

tando inteiros nos diálogos⁹ com eles, e pouco de falas com receitas prontas a serem levadas. O objetivo era iniciar laços de amizade e fomentar diálogos profundos para conhecermos quem são aquelas pessoas e como vivem.

O bairro Terra Prometida, localizado no município de Cuiabá, Estado de Mato Grosso, abriga cerca de 350 famílias, entre brasileiros e haitianos. Neste relato, trataremos de um grupo específico que vive em três ruas do bairro, conforme imagem abaixo:



Figura 01: Localização das famílias visitadas.

Nessa parte do bairro, vivem aproximadamente 30 famílias que foram visitadas durante os sábados, à tarde, até o presente momento. Segundo Hannerz (2005, p. 22), “isso também é uma contribuição da antropologia aos estudos urbanos: a

8 Segundo a Associação Nacional de Escolas Católicas (ANEC, 2021), o Pacto Educativo Global é “um chamado do Papa Francisco para que todas as pessoas no mundo, instituições, igrejas e governos priorizem uma educação humanista e solidária como modo de transformar a sociedade. No dia 15 de outubro de 2020 o Pacto foi lançado no Vaticano e, desde então, todo o globo tem se mobilizado para discutir, mobilizar e tornar o pacto algo concreto em nossas políticas educacionais e institucionais.”

9 A etimologia da palavra diálogo implica em um encontro, numa relação. O Papa convida a viver o diálogo como caminho de aprendizado para acolher o outro na sua totalidade, por meio de uma escuta generosa que favoreça a comunicação e desperte para o compromisso com o bem comum, a defesa de direitos fundamentais, a superação da intolerância e do isolamento em relação ao outro.

antropologia urbana como instrumento pelo qual os habitantes da cidade possam pensar de maneira nova sobre o que se passa ao seu redor". De acordo com Park (1967, p. 41), o termo "mobilidade", da mesma forma que seu correlativo "isolamento", cobre uma ampla gama de fenômenos. Pode, ao mesmo tempo, representar um caráter e uma condição. Ademais, nas condições atuais da cidade, os dois termos relacionam-se diretamente com a noção de liberdade do indivíduo e "o isolamento social prejudica a sociabilidade, ou seja, a capacidade de se comunicar e interagir com outros seres humanos é o que torna possível a vida em sociedade" (OLIVEIRA, 2010, p. 11).

O grupo de voluntários se dividiu sem critérios específicos. Um deles era composto por três professores, quatro alunos da 2ª Série do Ensino Médio do colégio e uma mulher da comunidade externa. Estes foram para o lado esquerdo da rua e um dos voluntários descreve:

// *Conversei com o Joseph e com o Sérgio e para eles a maior necessidade e a água. A primeira casa era de um grupo de haitianos composto por três homens de diferentes famílias que arrecadavam dinheiro para poder ir aos EUA juntamente com a família pois queixaram-se da renda baixa para viver, o que deixa muito mais complicado para trazer a família para cá.*

A segunda casa visitada era composta por duas pessoas de

famílias diferentes que compartilhava a casa. Ambos tiveram muita dificuldade de se comunicar com a gente, mas descobrimos que eles trabalham numa distribuidora de alho e cebola e, para receber, precisam vender os produtos dela. Naquela manhã, o terremoto atingiu a casa dessa senhora e deixou tudo em destroços (além de pessoas feridas pelo que vimos no vídeo que ela mostrou). Ela contou que quer trazer toda a família para cá, assim como o moço que mora com ela.

A terceira casa era de uma família composta por quatro pessoas: o pai, a mãe, o filho de 16 (que estuda de manhã no CPA) e a filha de 2 anos (que não estuda porque não há creche). Todos queixaram-se da falta de água e percebi que as plantas mal sobrevivem no local, as casas provavelmente são difíceis de se manterem limpas, a poeira é constante. Tudo por causa da escassez hídrica" (Relato de I, diário de campo, em 16 de agosto de 2021). //

Outro grupo era formado pela diretora, uma professora e três alunos da 3ª Série do Ensino Médio, que subiram até a última rua do lado direito e visitaram duas famílias. Uma delas verbalizou que os haitianos se reúnem aos domingos, à tarde, por volta das 16 horas, porque, neste dia, a maioria não trabalha e, durante essa reunião, eles compar-

tilham suas necessidades. Isso foi um “presente” para o grupo do voluntariado que estava desejando saber como fazer para se aproximar das lideranças com o propósito de escutá-los. O grupo que foi para uma rua diferente da minha, descreve suas experiências:

// *“Família da Sizele, que está gestante de 9 meses. Com parto previsto para a próxima quarta-feira. Segundo relatos do seu esposo, estão precisando de fraldas descartáveis e carrinho de bebê. O casal já tem 2 meninas com idade de 6 e 3 anos” (Relato de E, diário de campo, 15/08/2021).*

“Com os haitianos podemos observar os agravantes casos de falta de água, salário-mínimo, vale transporte muito caro a seus filhos ou até para eles propriamente, a falta de saneamento básico e as estradas sem asfaltos.

Conhecemos o Joseph, a Hana uma menina super dócil. O que sobra de seus salários eles mandam para os seus familiares que moram no Haiti, precisando de ajuda” (Relato de J, diário de campo, agosto de 2021). //

As necessidades são muitas e os voluntários se mostram bastante atentos a esse aspecto de como auxiliar, por isso, nos seus escritos aparecem frequentemente esses detalhes e a falta de água aparece em todos os lugares.

// *“Conversamos com 04 famílias.*

1ª Família era composta por marido, esposa e uma filha. Casa ampla, sem reboque. O esposo trabalhou numa obra de construção/reforma de unidade de saúde pela prefeitura de Cuiabá, por 4 meses e ainda não recebeu empresa Líder Construtora. A Filha se encontra matriculada, estudando online. Ambos vendem frutas e verduras na feira do CPA para sobreviver. Principal problema: Falta água encanada. Dificuldade de entender e falar português.

2ª Família composta por marido e esposa grávida de 05 meses. Casa pequena e sem reboque. Ambos empregados. Esposa fazendo pré-natal. Principal problema: Falta água encanada. Dificuldade de entender e falar português.

3ª família era composta por marido, esposa grávida de 08 meses, um casal de filhos, sendo que a menina apresenta certo déficit mental. Casa ampla, sem reboque. Esposo empregado como diarista em construtora, recebe semanalmente. Principal problema: Falta água encanada. Dificuldade de entender e falar português.

4ª família era composta por um casal, ambos desempregados, não falam português. Casa de tijolo sem reboque tamanho médio. Principal problema a falta de

comida. Dificuldade de entender e falar português." (Relato de S, diário de campo, em 17 de agosto de 2021).

"Particpei do grupo com quatro pessoas e visitamos 04 famílias.

A primeira família era de um casal com uma filha de 09 anos, falam e entendem relativamente bem o português, a mulher sem emprego e o marido com carteira assinada em uma construtora, porém não está indo ao trabalho há mais de três meses porque a obra parou e a empresa não pagou salário desde novembro/2020. A empresa encontra-se em situação irregular com certidões que não tem recebido repasse do município e não paga os funcionários. Já construiu a casa básica, grande, sem acabamentos mas em condições habitáveis. Estão vendendo verduras no próprio bairro e na feira do CPA.

A segunda família composta por um casal, esposa grávida, sem trabalho, marido trabalha como padeiro no distrito industrial, construindo a própria casa na folga do trabalho, sem acabamentos, reclamam da falta d'água e dificuldade com a língua, entendem bem mas falam pouco principalmente a mulher.

A terceira família composta por um casal, esposa grávida e mais

dois filhos pequenos, sem trabalho, marido trabalha como pedreiro diarista, construindo a própria casa nas horas de folga, reclamam da falta d'água.

A Quarta família composta por um casal, aparentemente sem filhos, ambos sem trabalho, com dificuldade de comunicação pois pouco falam e entendem o português, relatam que precisam de alimentos e a casa está a venda." (Relato de R, diário de campo, em 17 de agosto de 2021). //

A forma da percepção abaixo é, também, interna do voluntário que se mostra no processo explicitamente, sem deixar de perceber as formas de auxílio necessárias para que a vida na Terra Prometida seja mais plena.

// *Sabemos que muitas pessoas passam por situações de miserabilidade, que vivem de forma desumana, sem dignidade e distantes do olhar e da assistência dos órgãos públicos, contudo ir ao encontro dessas pessoas, ver e sentir o estado em que vivem adquire outra dimensão na nossa intimidade. Despertam sentimentos como a compaixão, a solidariedade e a fraternidade. A centelha divina que existe em nós, se acende de forma a nos mobilizar em prol do auxílio e do amparo. Tive a oportunidade de conhecer a família do Lucksom e Innocia com dois*

filhos muito pequenos, apenas o Luckson está empregado ficando os cuidados das crianças e os afazeres domésticos para a Innocia. Conversando sobre as necessidades mais prementes de todos foi mencionado a água encanada. Várias outras dificultam a vida como a regularização do fornecimento de energia elétrica, transporte, iluminação pública e um local para deixar as crianças pequenas para que todos possam trabalhar. Todos conversaram com o coração aberto, sorridentes, se mostraram abertos a visita e nos acolheram de forma muito amiga.” (Relato de A, diário de campo, em 18 de agosto de 2021). //

Uma fala que identifica os problemas locais e no Haiti, a possibilidade de liderança para a articulação das atividades com os haitianos que, também, é importante para poder fazer um trabalho consequente no bairro Terra Prometida.

// *Visitamos a casa da senhora Marjorie (44 anos de idade), que veio para o Brasil com seus três filhos (13, 21 e 23 anos de idade). Entrando na parte visitada no bairro (no início da rua principal), sua casa é de alvenaria e fica na esquina, do lado direito da rua. A Casa já possui uma caixa de água de 1.000 litros, que fica no chão, na frente da casa. Marjorie trabalha como vendedora ambulante na Praça Ipiranga (vende*

água e coca cola). Nos mostrou muito alegre e comunicativa, com perfil de liderança ali na comunidade. Deixou no Haiti sua mãe e seus irmãos e se emocionou por mais de uma vez ao nos falar do terremoto em seu país na manhã daquele sábado, pois parte da parede da casa da mãe caiu sobre a sua perna e os irmãos ainda não tinham atendido a nenhuma chamada de vídeo para que ela pudesse ver o real estado de saúde da sua mãe após o terremoto.” (Relato de E, diário de campo, em 18 de agosto de 2021). //

Existem necessidades básicas próprias de um bairro que faltam no bairro Terra Prometida, tais como água encanada, energia elétrica, asfalto. Como se trata de obrigação da prefeitura, são também alcançados para todos e podem ser pensados como bens comuns a todos mais urgentes. A educação, o trabalho digno, o saneamento básico, a segurança são também parte dos bens que deveriam ser comuns a todos, mas a eles falta o mínimo. Enquanto educadores, estamos nos dispondo a ir ao encontro do outro mais carente para, a partir dos valores da compaixão, da solidariedade, da generosidade e da reciprocidade, chegarmos ao bem comum mais estendido.

As experiências são variadas, mas existem partes comuns relacionadas com a situação da migração. Na pesquisa sobre a presença dos haitianos em Pre-

sidente Getúlio e em Santa Catarina, concluiu-se:

// *E/imigrar impõe a necessidade de recomeçar, envolve perdas, permanentes e provisórias, mas envolve também a esperança na reconstrução de um futuro melhor, nem sempre alcançado. E, por vezes, o futuro, apresenta mais dificuldades do que conforto. Essa parece ser novamente a condição dos haitianos que vieram para o Brasil (BARTEL, 2016, p. 1024).* //

Apesar da dificuldade na comunicação, em virtude da falta de conhecimento do *Creole* haitiano de nossa parte, e do Português por parte deles, percebo que entre gestos, sorrisos e desenhos as informações são enviadas e recebidas. Uma mãe orgulhosa deu um jeito de contar que um artista vive em sua casa, e nos apresentou a obra do filho:



Figura 02: Ilustração feita por um adolescente haitiano representando-o com sua mãe.

Apesar de já ter encontrado essa família três vezes, ainda hoje não consigo escrever com exatidão o nome do menino. Situações como essa demonstram os choques culturais resultantes desse

encontro: se eu, autora, não consigo escrever o nome do irmão haitiano, então ele é quem? Existem reflexões antropológicas muito profundas a serem consideradas. Penso no que ele pensaria: como vou pertencer ao país, se nem mesmo conseguem escrever aquilo que me representa? Marcel Mauss (1872-1950), sucessor de Durkheim, embora considerado um antropólogo de gabinete, inaugurou uma postura epistemológica interdisciplinar e transformou a Antropologia em uma ciência autônoma. Sua obra abrangente e influente pode servir como base para a realização de diversos estudos dentre os quais a noção de pessoa, a teoria geral da magia e as obrigações sociais em torno da dádiva. “A influência do social sobre o físico conta com uma mediação psíquica evidente; é a própria pessoa que se destrói, e o ato é inconsciente.” (MAUSS, 2003. p. 349):

// *Nesse curioso estado mental chamado a ‘histeria do Pacífico’, o paciente, após um período preliminar de depressão, fica subitamente excitado, pega uma faca ou uma arma e precipita-se através da aldeia, golpeando todas as pessoas que encontra, causando danos sem fim, até cair, exausto. (GOLDIE apud MAUSS, 2003. p. 362).* //

Quando Mauss (2003) escreve a respeito dos efeitos físicos na pessoa da ideia de morte ou feitiço sugerida pela coletividade, com a mesma propriedade, podemos pensar positivamente, quanto a ideia de

vida que supera tudo e de bênçãos que auxiliam nessa busca migrante, por tantos lugares, seja o sustento dessa constância nas peijas dos haitianos.

PRIMEIRAS CONCLUSÕES

As visitas periódicas continuarão sendo feitas, no bairro Terra Prometida, pelo grupo de missionários do Colégio Notre Dame de Lourdes. A partir das demandas observadas, um diário de campo está sendo criado e há uma união de esforços para resolução de questões mais urgentes e imediatas. Ademais, percebemos a necessidade de um instrumental jurídico para acessar a cidadania brasileira que é importante e, aproveitando da experiência adquirida do Serviço Jesuíta aos Migrantes e Refugiados (SJMR), acrescentada com a relação de pesquisa antropológica, tem-se o incentivo para nos aproximar mais para compreender os migrantes que chegam em Cuiabá, por tradição, uma cidade acolhedora dos paus rodados.

Caravanas de imigrantes e migrantes que residem no Brasil estão, de alguma forma, mobilizados, também, por expectativas de deixar o território brasileiro e, quem sabe, acessar a América Central para depois conseguir chegar aos Estados Unidos da América.

Os haitianos que estão no Brasil são pessoas destemidas, geralmente, fazem parte de uma parcela da população que, no Haiti, estudou e tinha algum recurso para viajar e se aventurar no mundo. Entretanto, os recursos gastos com viagens são sempre altos e ficam com dívidas por muito tempo, pois, muitas vezes, o recurso financeiro utilizado nas viagens é emprestado. A rede de solidariedade entre eles é o que os mantém vivos no Brasil e em tantos outros lugares, mesmo entre tantas dificuldades. Nessa aproximação, há uma partilha de saberes e culturas que nos enriquece e nos faz sentir que somos irmãos; iguais e diferentes.

REFERÊNCIAS

ANEC. **Pacto Educativo Global**. Brasília: ANEC, 2021. Disponível em: <https://anec.org.br/acao/pacto-educativo-global/>. Acesso em: 08 mar. 2022.

BARTEL, Carlos Eduardo. Haitianos no Brasil: Novas Perspectivas e Abordagens para os Estudos das Imigrações. In: ARENDT, Isabel Cristina; WITT, Marcos Antônio; SANTOS, Rodrigo Luis dos (Orgs.) **Migrações: Religiões e Espiritualidades**, E-book. São Leopoldo: Editora Oikos Ltda., 2016, p. 1012-26.

BERNARD, H. Russell. **Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches**. Altamira Press, 2006.

CASHMORE, Ellis. **Dicionário de relações étnicas e raciais**. São Paulo: Summus, 2000.

CONTRERAS, Humberto Silvano Herrera; DE PAULA, Jorge Luiz; CHESINI, Cláudia (Orgs.). **Dicionário do Pacto Educativo Global**. Brasília: ANEC, 2021.

DURHAM, Eunice R. *Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método*. In: CARDOSO, Ruth C.L. (org.). *A aventura Antropológica*. Teoria e pesquisa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

DO BÚ, E. A.; ALEXANDRE, M. E. S.; BEZERRA, V. A. S., SÁ-SERAFIN, R. C. N.; COUTINHO, M. P. L. Representações e ancoragens sociais do novo coronavírus e do tratamento da COVID-19 por brasileiros. **Estudos de Psicologia** (Campinas), 37, 2020.

DA MATTA, Roberto. **Relativizando**. Uma introdução à Antropologia Social. Petrópolis: Vozes, 1981.

DA MATTA, Roberto. Relativizando o interpretativismo. In: CORREA, Mariza e LARAIA, Roque (orgs.). **Roberto Cardoso de Oliveira**: homenagem. Campinas: Unicamp / FCH, 1992.

DURHAM, Eunice R. *Aventuras de antropólogos em campo ou como escapar das armadilhas do método*. In: CARDOSO, Ruth C.L. (org.). **A aventura Antropológica**. Teoria e pesquisa. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.

GAMBOA, S. S. (Org.) **Pesquisa educacional**: quantidade - qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

GUSMÃO, N.M.M. Antropologia e educação: Origens de um diálogo. **Cadernos CEDES**, vol. 18, n. 43. Campinas, 1997.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography**: Principles in practice. London: Routledge, 1995,

HANDERSON, Joseph. Diáspora. Sentidos sociais e mobilidades haitianas. In: Diásporas. **Revista Horizontes Antropológicos**. Porto Alegre, ano 21, n. 43, p. 51-78, jun. 2015.

HINE, Christine. **Ethnography for the internet**: embedded, embodied and everyday. Huntingdon, GBR: Bloomsbury Publishing, 2015a.

HINE, Christine (Ed.). **Virtual methods**: issues in social research on the internet. New York: Berg Publishers, 2005b.

HINE, Christine. **Virtual ethnography**. London: Sage, 2000.

HINE, C.; CAMPANELLA, B. **Por uma etnografia para a internet**: transformações e novos desafios, São Paulo, V.9 - Nº 2 jul./dez. 2015b.

HOLGES, Charles et al. **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning**. Creative Commons BY-NC-ND 4.0 International License. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U., 1986.

MAUSS, Marcel. Efeito físico no indivíduo da ideia de morte sugerida pela coletividade. In: **Sociologia e Antropologia**. Rio de Janeiro: Cosac Naify, [1926; EPU & EDUSP, 1974 p. 185-208] 2003. p. 345-65.

PEIRANO, M. **A Favor da Etnografia**. Rio de Janeiro: Relume Dumará. 1995.

PEIRANO, M. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, volume 20, n. 42, Porto Alegre, Jul./Dez. 2014

VELAVAN, T. P.; MAYER, C. G. The COVID-19 epidemic. **Tropical Medicine and International Health**, 25(3), 2020: p. 278-280.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease** (COVID-19) outbreak [Internet]. Geneva: World Health Organization, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>. Acesso em: 08 mar. 2022.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

NARRATIVAS SOBRE O OLHAR ALÉM DO CURRÍCULO

Débora Maria de Matos Ireño Dias

RESUMO

É preciso preparar nossas aulas sempre à luz da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente neste momento desafiador decorrente da pandemia do COVID-19. As instituições tiveram que se adaptar a novas ferramentas neste período. Como professores, muita coisa mudou, tivemos medo e insegurança neste tempo. Assim, sendo buscamos o diálogo e a partilha para amenizar este tempo desafiador!

PALAVRAS-CHAVE: Ambiente. Currículo.

DÉBORA MARIA DE MATOS IRENO DIAS

Bacharel e Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de Viçosa (UFV); Especialista em Qualidade de Vida nas Organizações pelo Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG); docente na Rede Municipal de Ensino em Barbacena, Minas Gerais.

CONTATO: deboramatosireno@yahoo.com.br

No momento de planejar a aula, o docente precisa alinhar o que rege a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) para cada ciclo da Educação Básica, com a realidade na qual ele e o aluno estão inseridos e neste contexto da pandemia da COVID-19. Este planejamento exigiu dos professores habilidades que foram além das já desenvolvidas no âmbito acadêmico. Lessa (2021, n.p) expõe que “o currículo escolar funciona como um guia de todo o processo educacional, pois ele determina o caminho que os alunos vão percorrer na escola”. Assim, a função do currículo é dar a base, direcionar o docente no seu planejamento e na prática, a fim de que seus alunos tenham, ao final de um período educativo, apreendido algo sobre determinado tema específico.

Sou docente na Rede Municipal de Ensino, em Barbacena, Minas Gerais, há 20 anos; ministro aulas de Educação Física e, mais recentemente, também de Ensino Religioso para os anos finais do Ensino Fundamental, 6º ao 9º ano. Apesar de estar acostumada a planejar as aulas no início de cada ano letivo, conforme a BNCC e o Currículo Referência do Estado de Minas Gerais, em 2020 e 2021, esse planejamento foi mais desafiador, devido ao contexto vivido em função da Pandemia de Covid-19.

Recém-chegada à escola, em fevereiro de 2020, tive apenas um mês de aula para conhecer tanto os alunos quanto o próprio ambiente escolar. Estar em um novo ambiente de trabalho,

mesmo que fosse na mesma rede de ensino, trouxe ansiedade e receios. O novo sempre assusta. Porém, a novidade mais assustadora estava por vir: a pandemia causada pelo novo coronavírus, identificado como SARS CoV-2, que provoca a doença Covid-19, e que nos fez fechar as escolas para o atendimento presencial e começar a trabalhar de forma remota, a fim de que a comunidade escolar não perdesse contato entre si, nem seu objetivo de desenvolver o processo de ensino aprendizagem e a construção do saber junto aos educandos.

As primeiras semanas, após a suspensão das aulas presenciais, foram de entendimento sobre a nova realidade, sobre o contexto sanitário, o que a Organização Mundial de Saúde (OMS) e as autoridades brasileiras relacionadas a Saúde e Educação iriam decidir sobre a vida em sociedade, no enfrentamento à Covid-19 e como ficariam as atividades educacionais naquele novo momento.

Depois de algumas semanas sem atividades junto aos alunos, mas nos preparando para o que poderia vir a ser no momento seguinte ao fechamento das escolas, as aulas foram retomadas em abril de 2020, de forma remota, tendo no aplicativo *WhatsApp* o meio de comunicação entre professores, alunos e famílias. Essa e demais formas de atuar docente foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer n. 05, de 28 de abril de 2020 (BRASIL, 2020).

Dessa forma, na Rede Municipal de Ensino de Barbacena, as atividades começaram a ser postadas no Grupo de Alunos, divididos por turmas, conforme o ano de escolaridade. Assim, todos os professores postavam as atividades de suas referidas disciplinas nos dias pré-determinados. Os alunos recebiam as atividades, sanavam suas dúvidas e retornavam as tarefas, para posterior correção e feedback por parte dos professores.

Por dois anos, 2020 e 2021, eu organizava as atividades, enviava-as e esperava o retorno por parte dos alunos. Um mundo virtual que precisou ser aprendido por muitos, discentes e, principalmente, docentes. Para mim, havia um ponto a mais de dificuldade: eu não conhecia os alunos, não sabia de suas realidades e suas vivências, mal lembrava dos seus rostos, não conhecia a comunidade em que estavam inseridos, como estavam, nem como conseguiam estudar e realizar as atividades propostas. Assim, elaborar as aulas de Educação Física e de Ensino Religioso, em contexto de pandemia, com todas as consequências sociais e econômicas que essa crise sanitária trouxe para a sociedade, exigiu-me um conhecimento a mais, por além do que prescrevem a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais.

Portanto, para que os alunos pudessem manter seus estudos de forma remota, e que fosse eficiente, comecei a pesquisar os temas descritos no Currículo Referência, mas também a sentir o que estava acontecendo ao nosso redor.

Precisei entender o que acontecia comigo, meus sentimentos, meus medos e minhas esperanças para, a partir daí, tentar enxergar também o aluno que apenas me respondia por meio de suas atividades fotografadas. Então, a cada dia, ao longo desses dois anos, eu iniciava a postagem com uma foto registrada da minha janela com mensagens para os alunos e suas famílias. Deixava um espaço em aberto para eles responderem, expressarem-se. Interessante como algumas famílias respondiam e relatavam sobre a Covid-19 em suas casas, os medos, os receios. Era um pequeno espaço de partilha e possível convívio por causa das circunstâncias.

Essas partilhas e conversas me auxiliavam na elaboração das aulas, tanto de Educação Física quanto de Ensino Religioso. A cada mês, eu buscava alinhar o que o Currículo Referência indicava com a realidade vivida pelos alunos e também por mim. Temas como a Campanha da Fraternidade 2021, Dia da Família, Dia Mundial do Meio Ambiente, Dia da Conscientização Negra, Jogos Olímpicos e Paralímpicos - alinhando espiritualidade e esporte e inclusão-, Festas de Junho, Páscoa, Natal - alinhando tradições cristãs, não cristãs e cultura popular-, Setembro Amarelo - sobre a Valorização da Vida e contra o suicídio -, foram alguns temas relacionados nas atividades de Ensino Religioso. Vale ressaltar que para esse componente curricular, havia um pequeno grupo de professores e juntos elaborávamos as atividades, o que ajudou também a que-

brar um pouco a expectativa quanto ao desconhecido momento, à atuação docente diante do que vivíamos e à leitura da realidade sob o olhar dos alunos.

Já em Educação Física, temas relacionados aos cuidados com a saúde, importância de se praticar exercícios em casa, quando ainda não se podia estar nas praças e academias, jogos em família, Jogos Olímpicos e Paralímpicos – praticar exercícios com segurança e conhecer novos esportes –, brincadeiras que fazem parte da cultura popular e que eles brincavam quando crianças, danças típicas e manifestações culturais, como cuidar do corpo e das emoções em meio ao caos vivido.

Enfim, busquei colocar em prática o que o Currículo Referência indicava e o que se fazia necessário, diante do momento de pandemia junto os alunos: olhá-los por inteiro e saber que, além deles, as famílias também poderiam se beneficiar das informações ali contidas, devido ao fato de serem os responsáveis pelos alunos, pois, na maioria das vezes, eram eles que recebiam as atividades. Muitos alunos não correspondiam de imediato à entrega das atividades, o que não permitia uma leitura mais aprofundada da realidade vivenciada por eles e também impedia o embasamento das atividades posteriores.

Foram vinte meses atuando dessa forma, elaborando as atividades que fossem além do disposto pelo Currículo, a fim de que os alunos pudessem se sentir

acolhidos, distantes do ambiente físico, mas não distanciados do ambiente educativo. O retorno das atividades, muitas vezes, ficava aquém da expectativa. Porém, quando as aulas presenciais começaram, em setembro de 2021, ainda em forma de revezamento, foi interessante a interação com os alunos. Alguns alunos mostrando seus desenhos, textos, suas leituras de mundo, por meio das atividades propostas tanto para Educação Física quanto para Ensino Religioso. Interessante também foi a forma como nos identificamos. Nós nos víamos somente pelas fotos dos perfis do *WhatsApp*, mas, à medida que retornavam às aulas presenciais, a partir de setembro de 2021, íamos nos identificando pela forma de falar, de se apresentar. E as aulas presenciais se tornaram, para mim, uma extensão do que já havia sido feito, possivelmente, plantado junto aos alunos de forma remota.

O que fica para mim, desse tempo de atividades remotas, é o aprendizado na elaboração das aulas, não apenas me baseando em currículos ou me deixando levar pelo momento da aula (a improvisação diante das demandas que os alunos apresentavam). Mas, como docente, aprender a ler a realidade e traçar uma linha entre a mesma e o que se pede academicamente dentro do contexto educativo.

Ao final de 2021, os alunos se expressavam mostrando o que entendiam do mundo ao redor, mas também do que aprenderam dentro dos temas discutidos nas atividades remotas. Conversa-

vam interligando os temas de ambas as disciplinas por mim ministradas. Por exemplo, nos Jogos Olímpicos, falando sobre os atletas e a forma como deveriam se cuidar para não terem Covid-19 e a forma como nós devemos praticar exercícios com segurança, também, para não nos contaminarmos. Ainda que, na prática esportiva, podemos colocar em ato diversos ensinamentos que Jesus Cristo nos deixou: amor, solidariedade, partilha, compaixão, respeito. Ou seja, os temas abordados e que, a princípio não tiveram tanta resposta via remota, ao voltar de maneira presencial, os alunos mostraram o envolvimento com discussões relevantes para o processo de ensino e aprendizagem.

O ano de 2022 chegou trazendo a perspectiva do retorno às aulas 100% presenciais. Estar em sala de aula causou-me sentimentos mistos: medo, receios, ansiedade, esperança pelo novo tempo a ser vivido. Porém, conhecer os alunos ou reconhecê-los pela forma como escreviam, como se referiam a mim nos grupos, e podermos falar sobre o tempo

vivido em 2020 e 2021, fez-me refletir que os temas apresentados remotamente poderiam retornar, de forma atualizada, para as atividades presenciais.

Aproveitar as salas cheias, com os alunos, em sua maioria querendo se mostrar, querendo ter voz e falar sobre o que viram e viveram neste tempo de pandemia, e querendo me escutar – são muitas as perguntas que me fazem, algumas que me emocionam – mostram-me que o espaço escolar é um espaço de discussão em que todos os envolvidos, docentes e discentes, são responsáveis pela construção do saber.

Na forma presencial, alinhando o Currículo Referência de Minas Gerais com a realidade vivida, os temas propostos poderão ganhar corpo e entendimento mais profundo, saindo de um lugar virtual e vindo para o espaço físico das discussões. O conhecimento passa por essa troca de informações e, quando há voz para todos os participantes, cria espaço para gerar uma formação integral do Ser Humano.

REFERÊNCIAS

BESSA, Letícia. **Veja o que levar em conta na organização de um currículo escolar**. Disponível em: <https://educacao.imagine.com.br/curriculo-escolar/>. Acesso em: 08 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação é a base**. [20--] Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE n. 5, de 28 de abril de 2020. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1 jun. 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 mar. 2022.

MINAS GERAIS. **Currículo referência de Minas Gerais**. [2018]. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_mg.pdf. Acesso em: 07 mar. 2022.

RELATO DE EXPERIÊNCIA**EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E PASTORAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM RELATO CHEIO DE AMOR, ALEGRIA E ARTE**

Núbia Maria Calazans Guimarães Casais

RESUMO

Trata-se de um relato de experiência que aponta para o itinerário da pastoralista, em um colégio da Companhia de Jesus, referindo-se às inovações, à redefinição e à ressignificação do fazer pedagógico e pastoral. A ideia de possibilitar aos educandos um momento de encantamento surgiu a partir dos encontros com as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental e com os grupos de catequese para 1ª Eucaristia, em 2015, no Colégio Antônio Vieira, da Rede Jesuíta de Educação. O método Amor, alegria e Arte propõe um itinerário com ênfase na dimensão espiritual, por meio da afetividade, da ludicidade e do imagético.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Pastoralista.**NÚBIA MARIA CALAZANS GUIMARÃES CASAIS**

Licenciada em História pela UCSAL e bacharel em Ciências Sociais pela UFBA, possui especialização em Sociologia pela PUC-MG e em Educação Jesuíta pela UNISINOS. Foi bolsista do CNPQ com pesquisas antropológicas. Formação livre em Dança. Já atuou como professora de história em escolas públicas e particulares e, atualmente, é pastoralista do Colégio Antônio Vieira da Rede Jesuíta de Educação Básica da Companhia de Jesus.

CONTATO: sorpa.nubia@cav-ba.com.br

É com muita alegria, satisfação e emoção que relatarei a minha experiência como pastoralista do Colégio Antônio Vieira, localizado em Salvador, na Bahia, da Rede Jesuíta de Educação, Companhia de Jesus. Mencionarei alguns aspectos da minha trajetória para ter uma ideia de quem sou, como me envolvi com as práticas pastorais e como fui interpelada a repensar o projeto Amor, Alegria e Arte, apresentado como requisito para obtenção do título de Especialista em Educação Jesuítica: Aprendizagem Integral, Sujeito e Contemporaneidade, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo, no Rio Grande do Sul.

Considerando este próprio relato como mais uma experiência, penso que o fato de ir e vir com as lembranças, memórias e recordações, dará ao leitor um acesso a um caminho cheio de contornos, setas, rotatórias e vias de várias mãos, uma espécie de “anamnese” para me conhecer e entender melhor. Para mim, as lembranças seriam alguns flashes, tudo aquilo que viria à mente; as memórias, um registro mais organizado, com imagens das situações ocorridas em minha vida; e as recordações seriam uma implicação mais afetiva que me remeteria a momentos muito significativos, com todo meu coração, toda minha alma e todo o meu ser. Espero que o leitor imagine e contemple tudo como sendo uma narrativa, uma cena, e uma contação de história em uma diacronia e sincronia concomitantes.

Iniciarei o relato, apresentando-me da mesma maneira que os mestrados e

doutorandos do Curso de Dança e de Artes Cênicas, da Universidade Federal da Bahia, apresentaram-se em eventos realizados remotamente, em 2020 e 2021, para reflexão dos seus trabalhos, cujos temas me instigaram sobremaneira. Falavam de corpos hegemônicos, corpos negros, corpos com limitações visuais, auditivas, motoras e dos seus próprios corpos. Então, começo a apresentação: meu nome atual é Núbia Maria Calazans Guimarães Casais, nasci no dia 28 de outubro, dia de São Judas Tadeu e São Simão. Tenho 57 anos, cabelos longos e ruivos, olhos azuis, 1,63m e 51kg. Costumo usar calça, blusa e echarpes com cores combinadas nos tons e sobre tons. Gosto de usar perfumes almiscarados, com notas de jasmim, rosas brancas, lavandas e gerânio. Uso óculos com grau forte. Em determinados eventos, faço uso de maquiagem, mas não dispensei uso de batom, brincos e protetor solar.

Considerarei o tempo tão linear quanto cíclico, quando me referir às situações, às condições e aos momentos importantes. Lembrei-me, agora, fazendo memória, e guardando no coração, das palestras de um historiador muito querido, Cid Teixeira, que com sua expertise em mostrar a cultura baiana, recorria a uma memória coletiva e a uma vasta documentação para explicar as transformações ocorridas na cidade do Salvador, ao longo de vários séculos, proporcionando aos neófitos estudiosos das humanidades, uma verdadeira viagem por lugares, com sabores e odores, como bela maneira de revisitar a nossa

historiografia e histórias. Tentarei fazer esse percurso para reavivar, redescobrir e compartilhar a minha história.

Sou mãe de Sofia, sou ligada à arte da dança e sou pastoralista do Colégio Antônio Vieira. Considero-me uma pessoa alegre, muito criativa, comprometida afetiva e efetivamente com as coisas e as causas dos homens, das mulheres e das crianças, lembrando sempre de duas máximas de Santo Inácio de Loyola (“Em tudo amar e servir e Tudo para maior glória de Deus”), como alavancas para o meu viver cotidiano e um trecho de uma música flamenca espanhola, “Aires de la Alameda”, do Grupo Alameda (1979), que também muito me inspira como ser e se configura como alavanca para seguir com discernimento, considerando as fragilidades e as fortalezas da minha vida, visto que a dança me remete a uma realidade plena de sentidos, emoções e surpresas.

Contar a minha experiência como pastoralista no Colégio Antônio Vieira é retomar parte da minha trajetória como uma pessoa que se identificou com um modo de proceder à guisa de Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus no século XVI e que viu sua vida transformada, a partir de uma experiência com Deus, atribuída de sentido, com suas moções e discernimento, deixando-se interpelar por seu cotidiano, como pessoa comprometida com a vida. Senti-me chamada para esse modo de proceder, tornando-me uma pessoa mais contemplativa na ação, mais aten-

ta às pessoas, às situações, às circunstâncias do meu entorno e mais aberta às surpresas de Deus.

Deixei-me, então, interpelar por esse itinerário de Inácio de Loyola, quando participei de retiros, formações, encontros proporcionados, sobretudo, pelo Serviço de Orientação Religiosa e Pastoral do Colégio e pelo Serviço Inaciano de Espiritualidade de Salvador. Antes mesmo de ser colaboradora do Colégio, como voluntária, participava de algumas atividades, montando a parte cênica e coreográfica de alguns encontros, formações e retiros. Como integrante da equipe da pastoral do colégio, ingressei no curso de Especialização em Educação Jesuítica, totalmente *online*. Percebi que teria muitos desafios e também muitas realizações como profissional, considerando essa demanda como mais uma missão para agregar, sobretudo, ao projeto de formação integral da pessoa, os elementos fundantes da pedagogia e da espiritualidade inacianas, ao compreender o *ethos*, o proceder de uma escola jesuíta, o que me serviria como subsídio para compreender e ressignificar o meu lugar e refletir sobre as propostas e a atualização curriculares, sobre a aplicabilidade, a eficácia, o alcance e a amplitude de um desenho curricular, delineando as minhas práticas com mais consistência, coerência e propriedade.

Entre ingressar no curso de Pós-graduação, dele participar e elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso, deparei-me com muitas situações que me remete-

ram ao salmo 31 quando, considerando um itinerário inusitado pelo qual percorri, transformando o meu luto em dança, em festa, em resiliência. Nesse período, tive muitas atribuições: fiz os Exercícios Espirituais da vida cotidiana EVC, como exercitante; fiz retiro de 8 dias na Comunidade Taizé, em Alagoinhas (BA); acompanhei minha mãe e depois meu tio materno, nas suas casas e nos hospitais, ambos acometidos pelo câncer, sem perder o estímulo, a vontade e a fé. Leituras diversas, projetos, estudos foram de grande relevância para minha formação. Quando elaborei o Trabalho de Conclusão de Curso TCC, intitulado *O método Amor, Alegria e Arte: criando uma linda amizade com o Deus que brinca- Idas e vindas do fazer pedagógico nas práticas pastorais*, algumas noções inacianas da pedagogia (princípios norteadores do fazer pedagógico e pastoral) e da espiritualidade (discernimento, ordenação dos afetos, eleição, projeto e reforma de vida, consolação, desolação, moções, serviço) foram introduzidas direta e/ou indiretamente como elementos relevantes do projeto para apresentar ao orientador e ao avaliador do curso de Pós-Graduação, respectivamente, o professor Paulo Henrique Cavalcanti, coordenador da Pastoral do Colégio Loyola de Belo Horizonte e o professor José Teixeira Neto, coordenador pedagógico do Colégio Antônio Vieira.

Nesse trabalho de conclusão da especialização, deveria inserir, mesmo que indiretamente, os elementos constitutivos do Projeto Político Pedagógico - PPP

da escola, do Projeto Educativo Comum da Rede Jesuíta de Educação - PEC, das Preferências Apostólicas Universais - PAU, considerando sobremaneira o paradigma pedagógico inaciano (PPI) como fio condutor das práticas pedagógicas e pastorais, um sinal identitário, uma pertença consciente a qual mobilizaria os afetos, com base nos valores cristãos-humanísticos. Portanto, para falar do modo de proceder como pastoralista, foi importante apelar a esse viés no qual o contexto, a ação, a reflexão, a experiência e avaliação foram referidos como pontos fundantes do princípios inacianos na formação integral das pessoas, corroborando a ideia de compreender o sujeito na contemporaneidade, enfatizando seu protagonismo, sua implicação em uma sociedade plural e sua participação como cidadão global, como ser potente, crítico, comprometido com os seus sonhos, desejos, afetos e com os demais, vislumbrando uma sociedade mais justa, equitativa e fraterna.

Para melhor compreensão da minha trajetória como pastoralista, comecei com esse preâmbulo para apresentar de modo introdutório, fazendo alusão aos princípios pedagógicos inacianos, apresentando o que aconteceu, o que me tocou, o que me mobilizou para desenvolver estratégias mais eficazes, considerando outra máxima de Santo Inácio de Loyola (o que fiz, o que faço e o que farei por Cristo?), uma alavanca para perceber o sentido das minhas práticas com discernimento, disposição e afeto. Portanto, relatar a própria experiên-

cia de escrita do projeto constitui-se, também, em narrativa que conta como fiquei implicada com um modo de proceder inaciano relativamente aos âmbitos pedagógico e pastoral.

Em 2015, integrei o quadro de colaboradores do Colégio Antônio Vieira, para participar do Serviço de Orientação Religiosa e Pastoral SORPA. Para mim, um grande e especial presente. Antes de iniciar a minha missão com os educandos, o que logo ecoou no meu coração foi lembrar de uma frase aparentemente despreziosa, mas essencial e norteadora do meu fazer: “Você tem jeito com crianças”. Aceitei a missão que desvelaria meu itinerário aos poucos. Recebi 17 turmas do Ensino Fundamental (7 turmas do 1º ano e 10 turmas do 2º ano) para dar aulas de Ensino Religioso, além das outras atribuições relativamente aos projetos pedagógicos interdisciplinares e aos projetos pastorais do 1º e 2º anos EF, à formação catequética para Primeira Eucaristia e Crisma, aos retiros, à preparação das celebrações, às orações com os alunos, aos planos de acompanhamento ao aluno e aos encontros formativos com os setores do colégio.

A sala de aula, com a qual me deparei por mais de 20 anos, era muito diferente: tinha espelho, tablado e música. Como ferramentas, utilizava sapato, figurino, abanicos, castanholas, xales e como estratégias, muito improvisado, criatividade e amor: Ensinava e aprendia Flamenco. Era motivo de muito contentamento ter o registro de artista/

função dançarina na minha Carteira de Trabalho, fruto de muita dedicação, realizando os cursos de formação livre em Dança. A minha formação em Humanidades, como licenciada em História, pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL), como bacharel em Ciências Sociais, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), com concentração curricular em Antropologia, e como especialista em Sociologia, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), contribuiu sobremaneira para uma ampliação da minha visão de mundo e inclinações por desenvolver projetos diversos, considerando, como exemplo, algumas pesquisas com ênfase nas relações simbólicas, nas características comportamentais da comunidade Krenak e da comunidade Xakriabá, remanescentes dos Botocudos, moradores das reservas localizadas em Minas Gerais, além de outros projetos relativos à dança para apresentação em teatros e captação de recursos: “Mira niña, yo soy gitana: expressividade da Dança Flamenca - um estudo sobre gestualidade, Jaleos, Tacneos e Bailados”. E outros esboços de estudos sobre a simbologia do uso da água, em relação com a incidência de esquistossomose mansônica, na cidade de Caetité, na Bahia, e de estudos acerca do carnaval da Bahia, considerando a utilização e privatização do espaço público pelas camadas médias, em Salvador.

A minha experiência com pesquisa me fez ficar muito à vontade com as novas atribuições no colégio, apesar de

ser outro lugar com outras implicações. Também lecionei em escolas públicas e particulares. Como pastoralista, tive a oportunidade de realizar atividades mais efetiva e especificamente relacionadas, com a dimensão espiritual, e, integradas às dimensões socioemocionais. Quando fui contratada para compor a equipe de educadores do colégio e integrar o Serviço de Orientação Religiosa e Pastoral SORPA, senti que a responsabilidade tomava outra proporção e outras atribuições.

Surpresas, desafios, frustrações, vontade de me ver como me via no espelho com minhas alunas de dança. Aos poucos, apropriei-me desse gerúndio muito importante para quem procura um lugar na educação: tecendo, criando e experimentando uma nova maneira de ver novas todas as coisas em Cristo! (Expressão usada em comemoração do Ano Inaciano, de 21/05/21 a 31/07/22, pelos 500 anos da conversão de Santo Inácio de Loyola). Com a intenção de conhecer melhor os meus alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, levei uma mala para casa com todos os livros das 10 turmas. Identifiquei meus alunos por meio das letras invertidas, das letras do tipo bastão, as do tipo cursiva (só para poucos) e do "S" do "Ç" e da acentuação das palavras. Eram muito pequenos diante de muitas regras para desenvolver a competência leitora, todavia, entendia as aprendizagens significativas como articuladoras do desenvolvimento da criança em todas as dimensões cognitivas, emocionais e espirituais, e, por

isso, considerava a identificação das crianças, por meio também e sobretudo, das suas demandas como estratégia potente para incrementar um novo acesso a elas com ludicidade, afetividade e confiança.

Nesse processo de descoberta do outro, desvela-me também e me via pequena, porém potente, fraca, porém forte, pois, teria que compreender, conciliar e acolher tudo que acontecera em minha vida, principalmente, porque, apesar da doença de minha mãe, acreditava em dias melhores, esperando que tudo desse certo. Cantava para minha mãe, cantava para meus alunos e pensava como poderia ser *Magis* (uma expressão muito querida por Santo Inácio de Loyola que dispôs a sua vida para ser mais para os demais como tudo dependesse dele, sabendo que tudo é graça de Deus!). Surgiu a provocação: Como chamar, então, a atenção dos pequeninos? Encontrei a resposta mais coerente: fazendo o que gosto, o que sei, o que me faz respirar, o que me faz sentir livre: fazendo arte com muito amor e alegria. Surge, então, Amor, Alegria e Arte (um esboço com dinâmicas, estratégias e ideias para desenvolver as atividades, inicialmente, na sala de aula para envolver mais as crianças). Quando tudo parece difícil, eu escrevo! Elaborei uma proposta incipiente sobre quais e como seriam delineadas as minhas práticas que se transformariam com vídeos, músicas, danças, encenações e com a ressignificação e releitura do material didático específico para o 2º ano do Ensino Fundamental e para os catequizandos.

Que o leitor agora me permita um adendo à guisa de uma lembrança: no início da década de 80, estudante do antigo 2º grau, fazia o curso de Habilitação Básica em Química, em uma escolar particular confessional que tinha aderido também aos convênios com cursos pré-vestibulares. Ficava muito preocupada com as avaliações de Matemática e, por isso, para focar mais nos estudos dessa matéria, considerada muito difícil, inacessível e carregada de muitas informações indecifráveis, amenizava o contexto, escolhendo a praia da Boa Viagem, no bairro homônimo, perto de onde morava, no bairro do Bonfim, onde fica a Igreja muito visitada pelos turistas que enfeitam os portões com as famosas fitinhas coloridas. Conciliava o estudo com a natureza, com a música e com outras atividades que seriam uma constante em minha vida, daí poderia considerar quaisquer demandas, desafios, projetos por vir com a mesma atitude de acolhimento, que tomaria em outras experiências.

Para retomar a experiência como pastoralista do Colégio Antônio Vieira, farei menção a sua localização, destacando a sua importância e implicações para o bairro. Moradora nas proximidades desse colégio centenário, desde os dezoito anos, acho relevante ressaltar em que os moradores do Garcia se beneficiam. Outrora o bairro do Garcia pertencera aos Garcia D'Ávila. Fez parte de uma sesmaria, depois moradia do conde dos Arcos, um solar que resiste até hoje. Além do Colégio Antônio Vieira, há outras escolas públicas e particulares,

faculdades, a Cúria, bancos, acesso ao Teatro Castro Alves e muitos estabelecimentos comerciais e residenciais. Bairro esse que, durante o carnaval, recebe o nome de Circuito Riachão, em homenagem a Clementino Rodrigues, um antigo morador do bairro, sambista e compositor de várias músicas, algumas interpretadas, imortalizadas por Gilberto Gil, Caetano Veloso e Cássia Eller. Tive a alegria de presenciar suas performances nos ônibus, acompanhado do seu pandeiro, todo "na beca", a caráter, com seu boné e roupa branca, cantando as músicas solicitadas pelos passageiros. Que presente!

O Colégio Antônio Vieira é outro presente para o bairro, sobretudo, quando executou um novo design para uma antiga quadra de areia, transformada em Bosque do Colégio para oferecer e viabilizar aos alunos um belo espaço de convivência e múltiplas aprendizagens, por meio dos projetos interdisciplinares ligados à formação integral, à cidadania global, à ecologia integral, à sustentabilidade, ao cultivo de exemplares de plantas nativas, ou seja, à implementação do currículo vivo, insurgente como estudo de campo. Mais um espaço a ser aproveitado como locus de socialização, refúgio contemplativo e point dos alunos em momentos de intervalo e espaço de integração para toda comunidade educativa, com sua beleza natural, pergolados, bancos, micos. Um local muito apreciado por todos e por mim escolhido como um dos espaços utilizados em momentos formativos do 2º ano do Ensino Fundamental.

Para os encontros formativos, o Bosque do Colégio servia como cenário para representar o caminho de Nazaré à cidade de Belém, por onde Maria passava para visitar Isabel: uma linda contemplação inaciana, até chegar ao Centro de Formação, no Santuário Nossa Senhora de Fátima do colégio, contando com a participação de todos os alunos, dos professores envolvidos com o projeto de Formação Integral da série, cujo tema é o natal de Jesus, usando a Bíblia infantil rimada para contextualização, com encenação e oração e tendo como gesto concreto a partilha do lanche coletivo também com uma das instituições parceiras do colégio; Centro Social Maria Menina Ciranda Flor de Lis, situado no bairro Rio Sena, periférico da cidade de Salvador, sob a coordenação das religiosas da Congregação das Escravas da Imaculada Menina, que implementam um projeto social, acompanhando crianças de 6 a 9 anos em situação de vulnerabilidade. As crianças da instituição participavam também em outro momento das celebrações natalinas do colégio, no pátio Aquarela, local da contemplação do presépio, envolvendo os alunos do 2º ao 5º ano, cantando as músicas, usando os figurinos e participando de outra ação solidária, envolvendo além da Flor de Lis, outras instituições parceiras do colégio para receberem doações dos itens sugeridos: brinquedos, alimentos não perecíveis, produtos de limpeza, higiene pessoal e material escolar.

Os espaços de aprendizagens oferecidos pelo colégio sempre foram muito

diversos, todavia, quando pensei em prosseguir nesse processo de encantamento das crianças ainda estava ocupada com as atribuições com o Ensino Religioso, na de sala de aula, destacando esse espaço como referência, o que me levava a ponderar sobre o modo por meio do qual a ludicidade, a afetividade e as insurgências poderiam potencializar minhas práticas, incentivando a leitura imagética dos temas, mais envolvimento e interação, por isso, vislumbrei um espaço da sala de aula distendido, dinâmico e lúdico. Planejava as aulas, considerando os educandos como seres brincantes, ávidos por novidades e protagonistas dos seus saberes. Indagava-me, então, em como poderia encantar, sensibilizar, mobilizar essas crianças, destacando as suas demandas com uma sensibilidade da *Cura Personalis*, esse cuidado em acompanhar as pessoas em toda sua inteireza, sua potência e sua vulnerabilidade, ou seja, em toda a sua humanidade. Toda essa transformação resultaria em atividades mais exitosas, mais esperadas e mais correlatas ao novo desenho curricular do colégio, destacando as aulas felizes e as aprendizagens por projetos, ferramentas importantes para todos implicados com a educação jesuítica.

Com a Especialização em curso, diante do esboço do projeto inicial, um outro desenho de projeto mais consistente fora concebido, sendo mais elaborado na sua metodologia, no seu alcance e na sua implementação, com referências de muitos vieses, olhares, muitas temá-

ticas. Não seria diferente. As minhas expectativas por uma abordagem artística, antropológica, lúdica, espiritual se descortinavam, ampliavam-se, e, por isso, via-me navegando em um mar de mesclas, nuances, calmarias e tempestades. Todavia, desejava chegar em um lugar de muitas imagens, ambientes, relações dialógicas afetivas e efetivas. Reportando-me ao trabalho de conclusão, uma experiência análoga à costura de uma colcha de retalhos, semelhante ao tapete de contação de história, escrevia os capítulos imaginando sentir uma “brisa” nas palavras. Saboreando a calmária dos escritos, com uma vontade de articular claramente as ideias cada vez mais, para que o meu orientador, que estava em Belo Horizonte, percebesse, por meio dos textos, o que me movia, o que me interpelava, para pensar em uma estratégia chamada de amor, alegria e arte, quando, ao som de uma bela música, aplicava todos os meus sentidos intensa e integralmente, imaginando a eficácia desse método.

O trabalho de conclusão de curso, fez-me rir, chorar, buscar águas mais profundas, compreender esse processo de revisão do meu itinerário como educadora pastoralista. O que fiz? Iniciei um diálogo com muitos temas, livros, autores, uma imersão em uma literatura diversa, atentando para uma organização mais sistemática das leituras que compuseram à guisa de uma bricolagem meu repertório para relatar com mais consistência o método Amor, Alegria e Arte, com base nesse novo *modus ope-*

randi, constituindo em potência para minha vida, reconfigurando a minha “mochila existencial”, expressões muito caras para mim, pronunciadas por meu avaliador, professor doutor José Teixeira Neto, derivadas de seus estudos sobre currículos para compreender a proposição de cada e todo sujeito (TEIXEIRA, 2014, p. 28).

Então, quando apresentei meu trabalho, fazendo agora memória, agradei com muita alegria a quem com sua presença, solicitude e implicação fez com que uma simples ideia se transformasse em prática validada pela escola, pelos educandos e pela família. Agradei, inicialmente, a Santíssima Trindade e depois, agradei a três pessoas: Paulo Henrique Cavalcanti, o orientador; José Teixeira Neto; o avaliador; e Sofia Guimarães Casais, a filha. Sem os três, estaria ainda no mar das ondas prolixas, altas e agitadas. O professor Paulo lançou as redes do discernimento, da sistematização e da serenidade. O professor José lançou as redes das insurgências, das emergências e do currículo vivo. Sofia lançou as redes da gratuidade, da compaixão e da companhia, apoiando-me em muitos momentos com sua serenidade, paciência e carinho. As leituras feitas me lançaram as redes das ferramentas para fundamentar teórica e metodologicamente o trabalho de conclusão.

Apresentar o método é pensar em uma montagem coreográfica, uma partitura, um ensaio com uma plena disposição corporal, muitas piruetas e repetições,

acreditando que sempre há possibilidades de melhoras. Muitas escrituras, tessituras, idas e vindas. Muito empenho, muita ajuda, resiliência e vontade de ver, sentir e saborear o fruto desse trabalho final que tem gosto de comida baiana, cheiro de pétalas de rosas brancas e várias cores, porque foram envolvidos vários corações. Um trabalho de uma com a face de muitos, aplicando os sentidos à guisa dos Exercícios Espirituais (EE) de Santo Inácio de Loyola, seguindo esse pensamento de que “não é o muito saber que sacia e satisfaz a alma, mas o sentir e saborear as coisas internamente” (EE 2,4).

Muitas vezes, ouvia o mambo “*De todo un poco*”, interpretado por Michael Lloyd (1988), para fomentar a escrita dos capítulos com mais dinamismo, fluidez e coerência. Recolhia, no meu coração, os dias com os pequeninos marcados por encontros belos e surpreendentes. Percebia o que eles queriam, interagia com eles, principalmente, quando vinham à tona assuntos diversos, sendo revelada a realidade daquela criança que se encantava por essa maneira lúdica de aprender e com e por isso acolhia afetuosamente e cuidadosamente essas buscas, os saberes dos pequeninos, transformando as insurgências em experiências potentes. Como aconteciam, então, as aulas chamadas de encontros, depois de entender que o caminho foi traçado ao descobrir os melhores atalhos, as melhores vias e a melhor direção? Os aventais coloridos, bordados, os fantoches de Jesus, Maria, José, Santo Inácio,

do Papa, Madre Teresa de Calcutá, Santa Dulce dos Pobres e o tapete de contemplação que retratava a história de Jesus e a história de Santo Inácio, constituíam-se em recursos indispensáveis para incrementar esse momento de acordo com as temáticas, com os projetos pedagógicos das séries, com as celebrações e com as orações em quaisquer espaços da escola (sala de aula, Capela Menino Jesus e, mais recentemente, no espaço Criançando, com seu lago, parque, campinho, área de convivência, composteira, o Bosque do Colégio, o pátio Aquarela para alunos, do 2º ao 5º ano EF, e o pátio reservado para o 1º ano EF.

Aprendi, com os Exercícios Espirituais de Santo Inácio de Loyola, a rever as minhas ações, aproveitando o momento de oração em casa à noite, para delas recordar, fazendo uma revisão de tudo o que me aconteceu ao longo do dia, para agir como se tudo dependesse de mim, na certeza de que tudo é graça de Deus. Esse modo de proceder, que muito me provoca, possibilita uma retomada reflexiva das práticas, no sentido de sempre buscar a excelência, a clareza e a certeza de que é importante e necessária uma avaliação como parte do plano de ações, no que se refere à maturação das ideias, a uma releitura e à abrangência de todos os projetos. A revisão ou o exame das ações consiste, portanto, em uma etapa avaliativa de todo colaborador do colégio comprometido com o projeto político pedagógico, visando sempre às interações, aos

diálogos e à ressignificação do seu lugar para construir pontes, consolidar um clima institucional integrado e integrador e fortalecer a missão educativa, desenvolvendo as potencialidades apostólicas e buscando sempre uma aproximação com toda a comunidade educativa.

O discernimento, a inspiração e a minha implicação com as linhas norteadoras da proposta curricular possibilitaram uma ampliação do meu olhar para que a minha proposta de trabalho tivesse sentido. O método Amor, Alegria e Arte, desenvolvido e executado para incrementar as práticas pastorais, só faria sentido se integrasse os projetos trans e interdisciplinares, compreendendo os apelos de uma educação de excelência, referentes às inovações, à redefinição e à ressignificação do fazer como um dinamismo pautado na ideia de cogitar a sua viabilidade, a partir das insurgências, das demandas dos educandos e do modo de proceder inaciano. O cuidado, o comprometimento e a empatia constituíram-se em parâmetros para dar continuidade a essa proposta que possibilitaria aos educandos um momento de encantamento, contemplação, ludicidade e aprendizagens. Acredito que para mim e os professores regentes, os professores especialistas (de Música, Artes, Educação Física e Inglês), os orientadores educacionais e os demais envolvidos, seria um momento de descobertas em relação às aprendizagens, aos protagonismos e à necessidade de realizar encontros mais integradores entre as disciplinas sem dissociar os saberes.

No Trabalho de Conclusão de Curso, fiz referência a alguns autores, em um recorte epistemológico, temático e remissivo para introduzir as noções mais importantes que, desenvolvidas separadamente, dariam uma ideia de como seriam, por paradoxal que pareça, articuladas conjuntamente. Então, as palavras amor, alegria e arte, ludicidade e gestualidade ganharam um entendimento, um contorno e um sentido relevante para a fundamentação teórica e metodológica. Enfatizei, inicialmente, o amor como um dos elementos fundantes para a realização do fazer pastoral. A minha rota teórica baseou-se, sobretudo, em estudos relacionados a uma psicossíntese, a um tipo de psicoterapia, também designada como a psicologia do amor que apresenta o amor, a compaixão e a espiritualidade como fundamentos de dois autores que apontaram a importância do amor para compreender as relações afetivas entre as pessoas, trazendo à luz uma abordagem dos aspectos relacionais, interpessoais, cuja ênfase está na empatia, considerada como elemento importante na formação do ser humano. Neste sentido, a alteridade, a natureza dos relacionamentos e as práticas de alguns profissionais podem ser investigados, alterados e ressignificados, uma vez que a importância atribuída ao amor empático revela, intensifica e aprimora a qualidade de vida por conta da presença das pessoas na vida das outras.

Senti-me interpelada pelas considerações de Ana Gila e John Firman (2016). Essa amplitude designada à palavra

amor por esses autores, conduzir-me-ia a outros desdobramentos, acrescentando à rota inicial, uma escutatória mais atenta, um acolhimento mais afetivo e efetivo, uma relação dialógica mais presente. Esses atalhos focados nas demandas, interesses e nas referências de cada criança, considerando o seu desenvolvimento e destacando a organização, coerência e harmonia relativa ao ser em formação (FIRMAN; GILA, 2016, p. 30). A experiência de constatar uma correspondência consoladora entre o que escrevi, em nível teórico e metodológico, e o que vi no âmbito das práticas pastorais quando encontrava as crianças, serviu de parâmetro para confirmar cada vez mais a eficácia das estratégias sugeridas pelo método Amor, Alegria e Arte, considerando as relações interpessoais muito potentes ao consolidar vínculos, criar proximidade e revelar sentido nas aprendizagens.

Na parte que se refere à alegria, coloquei como epígrafe um trecho de uma oração de José Tolentino Mendonça: “Faz nos trilhar, Senhor, a estrada da alegria. No simples, no próximo, no escondido da vida, ajuda-nos a ouvir a pequena sinfonia da alegria e a abrir com solenidade, para ela as portas indecisas do tempo que corre” (TOLETINO, 2016, p. 113). A alegria é a potência, é força intrínseca e constitutiva de toda uma idiossincrasia que mobiliza a todos. Então, pensando nessa alegria contagiante, convidativa e inerente a todos, fiz referência às exortações do Papa Francisco (*Evangelii Gaudium e Amoris Laetitia*), verdadeiros

convites a todos comprometidos com o anúncio da boa nova, do Evangelho, considerando o modo de proceder inaciano, elemento catalizador de uma alegria inerente ao tipo de pessoa que se pretende formar em sua disposição, comprometimento e vontade, lembrada pelo Papa para que todos sejamos homens, mulheres de boa vontade. E boa vontade combina com alegria.

Para realizar alegremente os encontros com a crianças, utilizei aventais, fantoches, tapete de contação de histórias, baús e cenários como recursos indispensáveis. Conduzir um encontro alegre é pensar também em processos de aprendizagens e o que derivam desses. A criança alegre aumenta sua afabilidade, relaciona-se mais afetivamente com outras pessoas e aguça seu senso estético e ético, na medida em que a alegria mobiliza seu ser em todos os aspectos, harmonizando seus comportamentos com sua visão de mundo, considerando o seu modo próprio de acionar as suas diversas maneiras de comunicação.

No Trabalho de Conclusão de Curso, quando fiz referência à ludicidade, reservei uma parte específica e separada para o capítulo que tratava da alegria. Penso que é uma boa ideia associar alegria com ludicidade nesse momento, na medida em que se complementam. A ludicidade é um ponto muito elucidativo do método Amor, Alegria e Arte, entendida como necessidade para o desenvolvimento da criança, na medida em que se revela como processo de descobertas,

autoconhecimento e manifestação das relações interpessoais engendradas pelo ato de brincar. Este percurso, que concebe, prioriza e utiliza o lúdico como ferramenta, possibilita um modo de desenvolver a criatividade, implementando, por meio dos jogos, das brincadeiras, das diversas modalidades artísticas, a exemplo da música, da dança e da pintura, um aprendizado com sentido para os educandos, na medida em que emergem as capacidades de articulação da realidade com a fantasia, esse *locus luden*, esse espaço onírico, divertido e importante para a sua formação como ser relacional, interativo e dinâmico.

As atividades lúdicas, portanto, fazem parte do processo de aprendizagem dos educandos, possibilitando momentos de interação, conjecturas, experiências, na medida em que se constrói conhecimento do mundo com criatividade, com brincadeiras, transformando a realidade, por meio da imaginação. Em todos os encontros em que o lúdico é introduzido, percebe-se uma adesão significativa, pois, constitui-se em experiências potentes com dinâmicas interativas, inclusivas. Na Educação Infantil, brincadeiras, jogos e brinquedos consistem em elementos importantes na implementação do desenho curricular que enfatiza a ludicidade como indicador de aprendizagens múltiplas. Quando brinca, a criança aprende; quando joga, ela interage; quando faz parte de uma atividade cênica, a criança se envolve realmente, inserindo ao universo simbólico suas idiosincrasias:

/// *Toda criança que participa de atividades lúdicas adquire novos conhecimentos e desenvolve habilidades de forma natural e agradável, gerando um forte interesse em aprender e garantindo o prazer (...) Na educação infantil, por meio das atividades lúdicas, a criança brinca, joga e se diverte. Ela também age, sente, pensa, aprende e se desenvolve. As atividades lúdicas podem ser consideradas tarefas do dia a dia (...) A criança fica absorvida de forma integral(...) também espelha a sua experiência, modificando de acordo com seus gostos e interesses (...) podem se desenvolver como indivíduos ativos criadores (MALUF, 2014, pp 21- 24). ///*

Nas atividades desenvolvidas pela pastoral, a alegria foi esboçada, expressada e revelada nos rostos daqueles que participavam dos encontros na Capela Menino Jesus, por exemplo. Demonstravam interesse, vontade, e surpresa, dispondo-se a aprender, a participar, a ensinar, na medida em que acolhem a proposta de fazer parte do encontro afetiva e efetivamente. Aceitavam ser personagens, a emprestar a sua voz, a protagonizar o momento de contação de história, das encenações, a partir das leituras da Bíblia infantil com rimas, da revelação de quem ou do que sairia do baú do tesouro com a utilização dos símbolos para realização das dinâmicas nos encontros de pastoral, a partir das considerações de

Eunice Gomes (2013), que utiliza o recurso do baú para introduzir temas, conteúdos, ações em sala de aula. Adaptando para as práticas pastorais, o baú é chamado de baú do tesouro e fomenta na criança uma vontade em descobrir o que está guardado. Recurso que proporciona maior participação das crianças no processo do aprender (GOMES, 2013, p. 43-54). Os fantoches, ícones, brinquedos saem do baú do tesouro, despertando a curiosidade, o interesse das crianças em relação à narrativa, ao tema e à realização dos encontros, resultando em construção conjunta de todos implicados e da disposição para cantar, para dançar e principalmente, para brincar. Para as crianças, a brincadeira faz parte da sua vida de modo significativo, a ponto de considerá-la “coisa séria” sem a qual a sua história se alijaria de uma infância bem vivida, bem brincada, bem divertida.

As crianças aprendiam com brincadeira e jogos. Registravam e a sua satisfação em ter experienciado esse tipo de atividade, por meio das rodas de conversa ou de desenhos. A seriedade na/da brincadeira está, portanto, associada ao modo pelo qual ela é entendida. É com ênfase que a pesquisadora em Educação Infantil, Márcia Figueiredo, refere-se ao ato de brincar como atividade séria, apontando a seriedade como elemento definidor das atividades lúdicas, atribuindo sentido à responsabilidade, ao comprometimento e ao tempo em que meninos e meninas dispensam. As crianças, quando se envolviam com as brincadeiras, não se ocupavam em

perceber o seu caráter de seriedade ou não seriedade; elas se encontravam em estado de torpor tal que o seu olhar se fixava no que o jogo, as brincadeira, as atividades poderiam proporcionar em termos de diversão, encantamento e implicação, tirando o maior proveito desse tempo/espço supostamente suspenso da realidade, todavia, associado à essa realidade, na medida em que a importância de brincar é atribuída a sua disposição em participar de brincadeiras, jogos e divertimentos.

Nos encontros com a pastoral, os educandos se ocupavam em participar das dinâmicas, atentando para as encenações, sem atribuir esse caráter de seriedade, *a priori*, mas dado o seu envolvimento e, sobretudo, a sua vontade em fazer parte das atividades cênicas em que o lúdico muito presente reforçava a demonstração de seu comprometimento e sua responsabilidade, atribuindo uma veracidade aos momentos de apresentação das narrativas bíblicas porque se põem no lugar da pessoa encenada, não importando se se constitui em personagens fictícios das parábolas ou de personagens históricos.

Alguns estudos se depararam com a questão relacionada ao brinquedo, ao jogo e à brincadeira, A ênfase dada nesse momento é para uma abordagem feita por pesquisadores da Educação que fazem referência ao modo como esses três elementos são revisitados a partir de uma leitura de teóricos que contribuíram, sobremaneira, para uma

compreensão do significado que tem a brincadeira para o universo infantil. Em “Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação”, os pesquisadores mapeiam de que forma os teóricos definiram esses termos, destacando as implicações relativas à composição do mundo imaginário próprio da infância distinto do mundo do adulto, atribuindo uma relevância ao processo de inserção das crianças no mundo da construção das regras, dos simbolismos e das linguagens (KISHIMOTO, 2011, p.63-77).

A brincadeira apresenta o modo pelo qual a criança se expressa, relacionando-se com os envolvidos, com seu constructo de uma realidade que emerge diante das possibilidades de interação, inserção em um contexto e de apropriação dos seus aprendizados. Neste sentido, um estudo multidisciplinar que enfatiza as translinguagens, o caráter da ação comunicativa e os aspectos socioemocionais, demanda uma compreensão da relação entre brincadeira, brinquedo, jogo e desenvolvimento das crianças. Os professores integrantes do Departamento de Educação Física (DEFE) do colégio, com os seus projetos afins aos projetos da Pastoral, destacavam uma multirreferencialidade e a interdisciplinaridade. Um modo de proceder articulador entre as práticas pedagógicas e pastorais.

Sobre o terceiro componente do método, estenderei mais a explanação da minha experiência, tanto em relação à escrita do projeto quanto à maneira como me

envolvi com a arte, como articuladora do pensamento crítico, manifestação da expressividade humana e disposição para o transcendente. Falar de arte é também viver a arte, uma experiência à parte, considerando-a modo mais genuíno, mais humano e mais devotado de louvar a Deus. No colégio, costuma-se falar de regras de convivência com as crianças de uma maneira suave, denominando-as de combinados. O elemento arte é o combinado que convida a experimentar a liberdade, a criatividade e o encantamento.

No trabalho de conclusão, sempre procurei inserir as epígrafes como elementos introdutórios do capítulo e uma maneira de conduzir o leitor a um lugar para além do texto, como se, em uma tela, a pintura dela saísse para serem notados os relevos, as texturas e os movimentos. Em arte, essa experiência se chama intervenção, momento de interlocução entre o artista e os apreciadores de sua arte. Esse momento de coparticipação acontece em todas as modalidades artísticas, porque sugerem interpretações, permutas e interpelações. Então, imaginei que tipo de texto serviria como epígrafe para provocar o leitor de maneira que se sentisse partícipe deste capítulo com suas intervenções, imaginando como seria se estivessem no tempo e no espaço com as crianças ou comigo ou com Deus?

Escolhi a bela manifestação de respeito, de admiração e de cuidado, manifestada por João Paulo II, em sua carta aos artistas:

// *A todos aqueles que apaixonadamente procuram novas « epifanias » da beleza para oferecê-las ao mundo como criação artística. Ninguém melhor do que vós, artistas, construtores geniais de beleza, pode intuir algo daquele pathos com que Deus, na aurora da criação, contemplou a obra das suas mãos. Infinitas vezes se espelhou um relance daquele sentimento no olhar com que vós — como, aliás, os artistas de todos os tempos —, maravilhados com o arcano poder dos sons e das palavras, das cores e das formas, vos pusestes a admirar a obra nascida do vosso gênio artístico, quase sentindo o eco daquele mistério da criação a que Deus, único criador de todas as coisas, de algum modo vos quis associar. (João Paulo II, 1999) //*

A arte é uma das partes do método, considerada uma vocação humana que explora dos mais tenros aos mais exacerbados sentimentos, emoções e sonhos, do seu lado onírico, pode-se extrair a via do imaginário simbólico a qual expõe e impõe algumas facetas do limiar entre a realidade subjetivada e realidade manifestada, aquilo que se vê em diálogo, ou contradição ou complementariedade, com aquilo que se representa o que se vê. Visão de mundo, visão no mundo, uma perspectiva que liberta, potencializa e empodera o ser humano, na medida em que aponta pos-

sibilidades para (re)tratar, (re)fluir, (re)desenhar sobre o que nos acontece, nos afeta e nos implica.

Neste sentido, o que importa nesse método é perceber a arte como indicadora, facilitadora e recurso de inovação das práticas pastorais, na medida em que dela se serve para desenvolver as atividades lúdicas, as encenações e a ambientação cênica, nos encontros com os educandos, aproveitando sua irredutibilidade, sua potencialidade e sua acessibilidade para despertar e estimular a capacidade criativa de todos envolvidos no processo do/de aprender.

A arte como expressão de ideias, concepções e pensamentos é um recurso da humanidade desde tempos imemoriais que não se reduz a formatos delimitados, apresentando uma territorialidade que ultrapassa espaços, tempos e contextos. Sendo alvo de estudos de diversos especialistas como manifestação idiossincrática do ser humano, pode desencadear, à guisa de uma analogia com estudos sobre origem das atividades artísticas do homem e da mulher, uma análise sobre a surrealidade do real e a realidade do surreal para provocar, explicar, contrapor ou simplesmente exibir uma sensação, um modo próprio de criar uma realidade paralela, assimétrica ou simétrica com uma vertente estética, imagética e inspiradora que dialoga com as inquietudes, demandas e expectativas humanas quanto a sua maneira de traduzir, deslocar-se e interpretar a vida na contemporaneidade.

A arte também se tornou ocupação de estudos contemporâneos, devido principalmente a sua capacidade de afetar o ser humano, apresentando-se como uma via alternativa de acesso ao conhecimento crítico da realidade. Neste sentido, compreender de que forma a arte pode ser expressão do pensamento contemporâneo tornou-se um meio de acompanhar, bem discreta e superficialmente, como se permeiam as discussões sobre a atuação da arte no mundo hoje, considerando o diálogo que alguns artistas apresentam na obra *A arte contemporânea e o pensamento da diferença* (PASQUALI, 2013, p. 21).

A organizadora dessa coletânea apresenta uma possibilidade de diálogo entre a arte o processo criativo de artistas e conceitos que engendram uma leitura pautada na descoberta dos aspectos criativos das obras e das relações entre estas, enfatizando de que forma o pensamento pode entender a diferença, descartando todo ranço do senso comum, as investidas dos aparelhos de poder para sobretudo imprimir uma racionalidade a qual percebe um outro aspecto da arte, considerando como o artista pode atuar como agente transformador que nos compele a pensar (PASQUALI, 2013, p. 79).

A arte, nas suas subjacências, constituiu-se em recurso potente para viabilizar a formação integral, pensando em sujeitos críticos, comprometidos, uma ferramenta na condução do currículo vivo, pulsante, inclusivo, despertando

nos educandos um encantamento, por meio de uma apresentação cênica dos personagens que recebem a voz, a cor e a interpretação de crianças que por si só demonstra uma capacidade de abertura para compreender uma narrativa bíblica, com intervenções de cenas, de músicas, de cenários, atentando para o contexto, as histórias e, sobretudo, para o que com essas dinâmicas se aprende, se compreende e se afeta.

A arte apresenta essa potência de desinstalar, ressignificar e sentir. Nas práticas pastorais, esse recurso é muito querido, esperado e alterado pelos educandos, na medida em que são também partícipes do processo, presenteando com suas atitudes, perguntas e muita vontade de ceder sua coautoria nesse devir que é um construto que se torna via de acesso dessa interação. Entrar na Capela, nos dias de encontros, indica um convite a perceber a presença do transcendente no ordinário das pessoas; a arte acessa uma imaginação que reboca uma contemplação do ambiente com cenários, cores, figurinos, apresentando histórias reais de pessoas que enfrentaram e superaram problemas, acreditaram em um mundo melhor, estabeleceram regras de convivência, lutaram, esperaram e viveram.

Para agregar ainda mais as dinâmicas na Capela, nos pátios e em outros espaços é que a arte foi convocada. A arte está presente nos salmos, nos evangelhos e outras passagens bíblicas. Mostrando, entre outras facetas do ser humano, a

sua capacidade de resiliência, de reintegração e de eternizar o etéreo, encontrando Deus em todas as coisas, como nosso criador que nos modelou com argila, nos esculpiu com a sua vontade de criar um ser dotado de habilidades, mostrou ser, portanto, o primeiro artista que criou uma obra inacabada, atribuindo ao homem e à mulher essa capacidade de ter o livre arbítrio para se emoldurar, para se esculpir, para (re) pensar enquanto protagonista do seu principal projeto de arte: seu projeto de vida.

Perceptos, afectos e devir, conceitos desenvolvidos por Giles Deleuze e Félix Guatari, muitos caros para Pasquali (2013), vêm reiterar as considerações sobre a capacidade libertadora que a arte fomenta no ser humano, na medida em que tais conceitos implicam a formação do novo, a partir da experiência, a qual é designada por experimentação, atribuindo ao palpável uma importância que ultrapassa a noção de representação. Neste sentido, a arte corrobora a proposta de inovação, de resignificação das relações interpessoais e dos valores como forma de compreender o que se passa com todos, o que afeta e o que desloca as pessoas para que apresentem essa vontade de mudar, de transformar, de aventurar.

// *Perceptos não são percepções de objetos, mas a própria composição da obra, que dura, enquanto o material durar, mesmo que seja um lapso de tempo, mas por outro lado o percepto não se*

confunde com o material. São os afectos que produzem a sensação, eles que são colorantes, texturantes, são solidificantes ou liqueficientes, que fazem as passagens de estados de sensações. A obra de arte é um composto, um bloco de sensações que faz vir seja o que for, diante de quem a experimenta em tal momento. Pura sensação. É o devir (...) a partir da experimentação da arte (...) como metamorfose (...) que é toda a potencialidade de um vir a ser intrínseca aos corpos. Um artista ao criar um olhar, não está imitando, mas produzindo por outros meios o próprio 'olhar', o eã do olhar como um acontecimento, um olhar feito de cores, de texturas, de linhas, de palavras (...) Arte como simulacro (...) saímos geralmente de um encontro com uma obra transformados, intrigados, instigados. Uma arte afetiva, um composto de afetos e perceptos (PASQUALI, 2013, p.18-19). //

Importante perceber o quanto a arte pode ser afetiva, incisiva e potencializadora para desenvolver capacidades sinestésicas, cognitivas e cenestésicas, na medida em que provoca uma tendência a se permitir enfrentamentos, adversidades e novidades.

Neste sentido, os encontros com os educandos são um convite ao protagonismo, às descobertas, trazendo a arte

como simulacro para descortinar realidades, dando persona às personagens, contextualizando situações nas quais as crianças lançarão o seu olhar, simulando uma história para dela perceber as tessituras, a diversidade no seu cotidiano e a similitude com a realidade que as cerca. Atribuir à arte essa dimensão afetiva, confere ao fazer pastoral uma dinâmica de posicionamentos, uma retomada dos seus contornos e uma força potencializadora no processo do aprender a ser, a ver, a sentir.

Relevante também, na experiência da escrita do projeto, a apresentação dos materiais utilizados, a partir de uma metodologia de e em construção: a Contação de histórias, a partir do tapete mosaico com trechos da história de Jesus e Santo Inácio de Loyola, com seus quadros ilustrados como ícones. O Baú do tesouro é um recurso atrativo para as crianças, na medida em que desperta a curiosidade, a atenção e a vontade em descobrir o que está encoberto, guardado, envolvido em mistério. Muito intrigante para alunos de 6 a 8 anos, inicialmente, mas que com o tempo, associam o conteúdo do baú do tesouro às coisas de Deus, conferindo-lhe uma sacralidade, uma magnitude e uma importância por ser um repositório de objetos identificados como de Deus, com a centralidade na pessoa de Jesus. A Bíblia para crianças com rimas, um coração de pelúcia e uma túnica saiam do baú ao som de uma música de suspense solfejada alegremente pelas crianças. Aguardavam os Fantoches de Jesus, Maria, José,

Santo Inácio, Papa e de outros mencionados anteriormente com muito entusiasmo, despertando o interesse na participação nos encontros e estimulando a imaginação dos educandos para aprenderem brincando e entenderem como seriam e agiriam enquanto promotores da paz, da justiça e do bem.

Os fantoches confeccionados com a aparência dos personagens da turma da Mônica, criando uma aproximação com o universo infantil, conduziam a um despojamento para o espaço escolar e para vida dos alunos. O Beijo de vento muito esperado foi um recurso utilizado quando se finalizava o encontro, uma demonstração de afeto, cordialidade e de atenção. Recebiam o beijo de vento, guardavam no coração e depois retribuía o que me deixava muito feliz. Os passos de oração de Santo Inácio de Loyola para crianças, em uma configuração adaptada dos Exercícios Espirituais. De uma forma bem divertida, os alunos aprendiam uma maneira de oração, enfatizando a postura, a respiração, a imaginação, o silêncio, a criatividade e a aproximação com o Deus que brinca, que sonha, que está próximo de todos. Os passos de oração de Inacinho, ilustrados no marcador de página eram entregues no mês de julho como lembrete também das celebrações. Cantam-se mantras ou cânticos da comunidade Taizé, revelando como o transcendente está presente nos refrãos cantados e repetidos durante o deslocamento entre a sala e a Capela Menino Jesus. Para cada ida à cape-

la, escolhe-se um mantra que lembra a saudação de Jesus ao desejar a paz, o amor, a ternura. Inacinho (fantoche de Santo Inácio de Loyola), personagem querido pelas crianças, era o guia para chegar até à Capela Santo Inácio, um fantoche com túnica preta alusiva à primeira indumentária dos jesuítas, apresenta-se como Iñigo, o menino de Azpeitia, ainda criança que prefere ser chamado de Inacinho e que tem um cachorro de pano, Guapito, com as cores do colégio e que é personagem do livro didático de Ensino Religioso do 2º ano EF. Desse modo, aprendem sobre a origem básica de Santo Inácio, a mudança de nome, a sua missão e sua relação com o colégio. Aproxima o aluno de um tempo que remonta ao início do século XIV. A Bíblia com rimas estimula a oração, a leitura imagética e a leitura de letra cursiva e de gênero textual, desafio para os que se iniciam no ciclo de alfabetização. Encenações estimulam a criatividade, a expressividade e o envolvimento com a história e o protagonismo. Constitui-se um momento muito concorrido, esperado e querido pelos alunos que se alegram em receber outro nome, outra veste, outra fala como personagem das narrativas contidas na Bíblia com rimas, das histórias criadas para subsidiar, completar e envolver todos os alunos nesse processo de construção de saberes de forma cênica, interativa e divertida. Músicas são criadas para envolver os alunos e apresentar os temas e estimular outras competências e habilidades que servem para ajudar desenvolvimento dos

alunos. O quarto convidado é um experimento com acolhimento mais efetivo que complementa os encontros quinzenais, ocorridos com as turmas do 2º ano EF. Em todos os encontros, a Santíssima Trindade é, inicialmente, convidada a participar com as turmas, sendo enfatizado que o Pai é Deus, o criador de tudo; Jesus, seu filho, é o nosso Salvador; e o Espírito Santo é o Amor dos dois por todos nós e o nosso protetor.

Apresento dessa forma: *Vou convidar três pessoas que a gente não pode ver, mas pode sentir - O Pai, criador do céu e da terra, o Filho, Salvador da humanidade e o Espírito Santo de Amor que foi enviado para nos proteger porque, quando Jesus foi morar com Deus, Ele disse que não deixaria a turma (A de amor, B de bondade, C de coração, D de Deus, J de Jesus, M de Maria), desprotegida... Em nome do Pai, do Filho e do Espírito Santo.*

Dessa forma, a introdução do quarto convidado, na sala de aula, durante a aula inicial, com as professoras regentes, seria uma estratégia para conhecer mais as turmas no sentido de também otimizar o tempo de encontros, utilizando alguns minutos iniciais da aula para fazer uma intervenção com um momento de oração, com uma breve conversa sobre as atitudes adequadas que devemos tomar para melhor acolher, interagir, convidando Maria, Santo Inácio, o Papa Francisco (quarto convidado). Contudo, a ideia inicial teve um outro desdobramento e, por isso, passou a

fazer posteriormente parte de um momento de parceria entre o Serviço de Orientação Educacional (SOE) e o Serviço de Orientação Religiosa e Pastoral (SORPA), em um plano de acompanhamento ao aluno (PAA), confirmando a importância da interdisciplinaridade e do trabalho em conjunto.

Na Capela Menino Jesus, aproveito o mobiliário, as imagens, ícones para envolver as crianças nesse momento que-rigmático, mistagógico, encontro com Jesus e uma de suas casas, apresentando um painel do Belo Pastor, a Cruz, o Sacrário e quadro de Nossa Senhora da Apresentação que, carinhosamente, chamamos de Nossa Senhora da Ternura, do artista Sérgio Ricciuto Comte. Lugar muito especial onde os encontros com os educandos fazem orações, aprendem a conhecer; aprendem partilhar; aprendem a viver com os outros e aprendem a ser competentes, compassivos, conscientes e compreensivos de uma maneira cênica, lúdica e orante, com muito amor, alegria e arte. Pensei, também, no que foi dito por professora Milmar Haun, companheira do curso de especialização, colaboradora e coautora de todos os trabalhos de grupo, sobre o rumo que o professor toma quando se compromete com o que faz, ama o que faz e que se encanta com as crianças. Então, lembrei-me de um comentário que Rubem Alves fez em seu livro *A grande arte de ser feliz*: “Eu também louvo do jeito como sei e posso”. Se fosse remetido ao universo infantil, certamente veríamos crianças no maior

louvor, brincando de correr, cantar e imitar. Daí vem outra lembrança muito reveladora que a professora apresentou quando diz que tudo começou com a palavra, lembrando o Evangelho de João: “No princípio era a palavra...” O que deixa o ser criança mais próximo dos sonhos de Deus.

O educador tem que aprender com os seus educandos que, com sua corporeidade, mostram uma maior flexibilidade, disposição e espontaneidade. Portanto, o educador infantil, de modo particular, percebendo o que está a sua volta, pode saborear o belo que está nas asas das borboletas, no sorriso banguela das crianças, na vontade desmedida de contar uma história. Isso é um eco do nosso itinerário que se depara, cada vez mais, com o inusitado, imponderável e com situações diferentes, fazendo com que também, cada vez mais, deixemo-nos surpreender pelas coisas de Deus e dos homens, como diz o Papa Francisco. O elemento surpresa está muito presente agora. Vemos crianças digitais que querem respostas mais rápidas, convincentes e compreensíveis. Então, para nós, é importante saber entender esse educando, essa educanda que tem voz e quer vez no processo do aprender de forma ativa, mostrando isso e de maneira bem notória a sua presença, participação e expectativas. Vemos um corpo que fala, sente, pensa; que não suporta por muito tempo ficar sentado em uma cadeirinha e ouvindo o que a “pró” ou o “profe” fala, ensina, combina. Isso é muito bom! Docilização e disciplinamento

dos corpos não fazem parte do repertório das nossas crianças. Situação que me fez lembrar da noção da corporeidade, considerada numa perspectiva relacional, social, dialógica. Penso que estamos envolvidos inteiramente nesse processo de (re) descobrir, (re) conhecer e interagir. Nas pegadas de Inácio, sinto que podemos exercitar diariamente essa vontade de ser mais, começando por respirar suavemente depois profundamente, perceber como está nossa postura, pedir a Deus um presente, agradecer a Ele pelo dom da vida, ler, estudar, refletir, revisar e depois brincar para a maior glória de Deus! Assim, faremos bom proveito da nossa corporeidade e seremos mais *magis*, felizes, bem criativos! Isso tudo se resume em fazer tudo com muito amor, alegria e arte.

A minha experiência com os educandos, na Capela, foi, e ainda é, uma das mais significativas, surpreendentes e belas, tanto nas aulas de Ensino Religioso e nos encontros do Plano de acompanhamento ao aluno PAA. A ida à Capela anunciada na sala de aula, onde as crianças se preparam, saindo da sala, passando pelo Espaço Criançando ou pela Biblioteca caso esteja chovendo. Muitos cantam, outros não! A maioria demonstra vontade, curiosidade e euforia quando é dia de Capela! (Como falam!). O pedido é que silenciem para saírem da sala em direção à Capela. Depois com um mantra descemos a rampa, onde uma parada se faz necessária para perceber o eco que se faz quando todos cantam! Eles aproveitam o momento para cantar, conversar, dançar.

Quando, chegam na capela, esperam o sino ser tocado! Os atentos, colocam as mãos aos ouvidos, os que estão com atenção em outro lugar assustam-se com o sino, mas participam do momento ao ouvirem o aviso inicial: – “Quando o sino toca é sinal que algo especial vai acontecer na Capela...”. Peço para lerem o painel. Alguns leem Capela, outros não leem porque ainda estão em outro processo de apropriação da escrita e alguns com transtorno do Espectro Autista, transtorno de Oposição, transtorno de desenvolvimento de linguagens, entre outros, acompanhados das acompanhantes (estagiárias do curso de Psicologia), a depender da situação, interação, sentem-se do seu jeito acolhidos, convidados, implicados nos encontros. Geralmente, são envolvidos pela música mântica, repetitiva, monocórdica e com uma melodia serena. Na Capela Menino Jesus, os temas desenvolvidos com oração, músicas, contação de histórias, leituras da Bíblia infantil rimada, encenação das narrativas bíblicas.

Ao longo deste texto, busquei apresentar o método Amor, Alegria e Arte, aproximando o leitor da minha experiência diária como pastoralista das séries iniciais do Ensino Fundamental. Para isso, descrevi o método pedagógico de ação pastoral que orienta as minhas atividades desenvolvidas no Serviço de Orientação Religiosa e Pastoral, do colégio Antônio Vieira, aproveitando a escrita do trabalho de conclusão do curso de especialização em Educação Jesuítica.

Muitas mudanças aconteceram, a começar pelo formato da proposta que tomou outra dimensão desde o meu ingresso no Curso de Especialização em Educação Jesuítica. Foi necessário retomar o esboço inicial e fundamentar com aporte teórico e metodológico. Tive que voltar ao passado e recordar minhas idas e vindas acadêmicas na área das humanidades. Conclui que tudo que fiz, faço e farei, parafraseando Santo Inácio de Loyola, só terá sentido se for disponibilizado para outras pessoas. Portanto, da minha mochila existencial, como reporta o prof. Doutor José Teixeira Neto, em sua tese, ofereço o meu devir, a minha vontade e minha tendência em transformar tudo o que aprendi em arte com sentido para melhor ressignificar as minhas práticas (TEIXEIRA NETO, 2014, p. 28)

Dessa forma, e pensando assim, só posso e devo tecer algumas considerações finais dessa experiência nova que é escrever para a revista, resgatando um pouco da minha história e do meu Trabalho de Conclusão de Curso de forma a me dar voz como pessoa crítica, reflexiva, protagonista do meu itinerário com idas e vindas, nas teias do querer mais sonhar, saborear e sentir educação para, como diz Santo Inácio, "em tudo amar e servir". Desde a minha infância e juventude, como estudante dos saudosos colégios Nossa Senhora da Guia, São José e Santíssimo Sacramento (Sacramentinas), senti-me interpelada para participar das atividades, aliando arte com oração.

Para concluir a partilha dessa experiência, reitero a importância dessa mescla, destacando alguns momentos da minha história, sobretudo, em relação à experiência em retratar o projeto, o que me afeta e me interpela para articular as ideias coerentemente com o meu fazer, em consonância com os princípios pedagógicos e pastorais do Colégio Antônio Vieira. Lembrei-me, então, de uma parte da uma atividade sugerida por uma professora do curso de Especialização em Educação Jesuítica, que me pediu para elaborar um plano de ação pedagógica, a partir de narrativas ficcionais, remetendo às memórias, às experiências e às situações concretas na escola. Como desenvolvo as atividades pastorais, dialogando com atividades pedagógicas, compartilhando temas, tempo e espaço, criei essa narrativa para enredar uma ação pastoral em um dos encontros com a ênfase nas dimensões emocionais e espirituais. A ideia foi fazer um convite inusitado, à guisa de uma contação de história que resume a minha missão.

Um convite, um recado e um sim!

Recebi um convite e um recado de Emanuel. Na verdade, o convite era do próprio e o recado era em nome do Pai dele, um senhor muito distinto, simpático e espirituoso que gostava de uma brincadeira! Daquela que envolvia a todos com muito amor, alegria e arte. Ah! Já estava me esquecendo da terceira pessoa dessa encantadora família de gestores de sonhos. Voltando ao assunto relativo ao convite e ao recado, recordei de como

foi a entrega: Uma tarde de um domingo incomum, quando recebi um pergaminho e fiquei curiosa a respeito do seu conteúdo, rapidamente o desenrolei e li o seguinte:

*arap otnemajenalp mu oticiloS
sederap mes ortnocne mu
amu é odúetnoc ojuc
.oãçaro*

No princípio, não entendi, mas quando tentei outra vez, achei que deveria fazer uma outra leitura e assim o fiz. Li da direita para esquerda; descobri o que estava escrito e me surpreendi com tamanha responsabilidade que teria, caso aceitasse o convite. A terceira pessoa foi muito delicada ao esperar a minha resposta, porém não se conteve, agindo sutilmente, parecendo uma brisa de uma tarde de céu totalmente azul. Apelei essa pessoa de Inspiração. Sentia que a sua presença era plena de serenidade. Contou-me que adorava sonhar projetos, contemplar gentes e ambientes e que gostaria que eu preparasse esse planejamento para apresentar à comunidade da qual fazia parte, chamada Comunidade “Quem anda sempre no amor não cansa nem se cansa”.

Chegaram mais dois pergaminhos: um explicava melhor o que queriam, sugerindo até o título para a atividade. Achei desafiadora a proposta, mas fui percebendo aos poucos que poderia dar certo. A ideia era chamar a atividade de Amor, Alegria e Arte, criando uma linda amizade com o Deus que brinca. O últi-

mo pergaminho era um recado que dizia: estarei contigo todos os dias da minha e da sua vida. Por isso, acrescentei o meu itinerário como subtítulo dessa missão: idas e vindas do fazer pedagógico nas práticas pastorais.

Inspiração simplesmente voltou a soprar e suspirou no meu ouvido esquerdo (o que ouço melhor): “We dance”. Então, lembrei-me de um vídeo homônimo que me inspira muito porque traduz vontade, compromisso, resiliência, motivos pelos quais estamos aqui nesse lugar chamado escola. Quando me pediram para planejar uma oração, pensei em várias ações, mas a que ficou na minha cabeça e no meu coração foi a que fluiu pelo corpo inteiro. O planejamento seria chamado de Agapito, que vem de ágape, amor incondicional de Deus por todos nós com uma terminação no diminutivo para dar uma ideia de muito carinho. Uma oração para o 1º ano EF deveria ser bem lúdica, colorida e criativa com acolhimento, tema, estratégias, sugestão das competências e habilidades, músicas, leitura da Bíblia com rimas para crianças, fantoches, cartazes com letra bastão e letra cursiva e com o que ocorrer, porque as crianças sempre têm algo muito importante a acrescentar.

No final, conversava com Agapito, fazendo alguns gestos alusivos à linguagem dos sinais, cantando: “toda a quarta-feira, às 7h30/13h30, a gente tem um encontro com Jesus”. Música criada pelo companheiro de missão, o professor Rafael Nascimento. Costumamos compor alguns

trechos breves para iniciar o acolhimento em momentos de oração. Agapito se contentou e entendeu que a participação efetiva e afetiva dos 3 (Inspiração, Emanuel e Aquele que é) é de muita relevância para que a atividade apresente vários planos, inclusive o plano D que apresenta um objetivo muito caro para a comunidade que é ser responsável por aqueles que afetamos com criatividade, solicitude e despojamento. Lembrando também da esperança, da fé e da caridade.

Os envolvidos com Agapito também participaram de momentos da oração, transformando Agapito em uma partitura de um encontro com andamentos cheios de amor, alegria e arte. Do adágio ao alegre, do concebido ao executável, do esperado ao inusitado, o itinerário que Agapito desenha é com um colorido que só as crianças criam ao pintar a vida porque é da boca das crianças que sai o perfeito louvor! (Sl 8,3).

Essa proposta vem sendo ressignificada a cada ano, estendendo-se a outras séries. Fazendo uma alusão àqueles que iniciam o processo de alfabetização e para quem as letras são um mistério. A frase que está apresentada de modo, a priori, ilegível é: "Solicito um planejamento para um encontro sem paredes cujo conteúdo é uma oração!". Faço uma alusão ao idealizador da Escola da ponte José Pacheco, às leituras dos povos orientais que seguem da direita para esquerda e à prática específica da pastoralista que acompanha as séries iniciais do ensino fundamental.

O método *Amor, Alegria e Arte* é, portanto, uma prática pastoral de cunho pedagógico que entende, acolhe a proposta do novo desenho curricular, configurado a partir das inovações, do diálogo com a contemporaneidade, com a multirreferencialidade e com o projeto político pedagógico do Colégio Antônio Vieira. Uma proposta que considera muito importante para a formação dos educandos, o desenvolvimento de competências e de habilidades como sujeitos críticos, reflexivos, transformadores, construtores de uma sociedade mais justa, fraterna e inclusiva.

Aproveito esse momento para recordar a conclusão do trabalho como experiência de mudança de paradigma, aliada a uma inquietação sobre a possibilidade de o alargamento do pensamento ser comparado a um tipo de ecletismo, remetido à ideia de que muitas inferências de autores diversos tendem a um caminho de mesclas aparentemente eclético e inusitado. Todavia, vejo com bons olhos esse ecletismo salutar que viabiliza uma leitura múltipla, transversal e cheia de desdobramentos para conceber teorias e práticas, derivadas de uma nova maneira de visitar os pensadores que estudam, definem e compreendem o lugar do sujeito na contemporaneidade. Penso que meu caminho é bem eclético, diverso o que combina com as demandas atuais do colégio com os novos projetos interdisciplinares, introduzindo e enfatizando os 4 eixos indicados pelos delegados da Educação no II COLLOQUIUM-JESEDU Global 2021 (Congresso

Internacional dos Delegados de Educação da Companhia de Jesus 2021), Educar para fé, para cidadania global, para a profundidade e para a reconciliação. Eixos importantes e norteadores das práticas desenvolvidas pela Rede Jesuíta de Educação, em consonância com o tema (Educação e Fraternidade) e lema (Fala com sabedoria, ensina com amor) da Campanha da Fraternidade de 2022.

Nesse sentido, busco integrar, no meu fazer pastoral, as orientações gerais e específicas compartilhadas pelas escolas da Rede Jesuíta de Educação RJE e reunir, à guisa de um repertório diverso, alguns pensadores que, a priori, partindo de uma multirreferencialidade, conduzam-me a uma prática com subsídios teóricos-metodológicos, aproveitando leituras, autores e outras fontes como referencial. Visualizo nas minhas práticas um pouco de todos eles: Malinowski, com seu diário de campo e observação participante; Bourdieu, com seu campo simbólico e noção de *habitus*; Goffman, com “A representação do eu na vida cotidiana”; Chiquinha Gonzaga, com “Ó Abre Alas”; Célia Cruz, com a sua bela voz cantando “La Cuba mia”; Niña Pastori e Rojas, cantando “Llorándole debajo del agua”; Joaquín Rodrigo, com seu Concierto de Aranjuez; Yung, com seus símbolos e sonhos; Inácio de Loyola, vendo Deus em todas as coisas; Francisco de Assis, chamando todos de irmão e irmã; Akira Kurosawa, com sua genialidade em dar movimento e vida à tela de Van Gogh; Edgar Degas, com as suas bailarinas;

Hobsbawm; ao ver o outro e suas idiosincrasias; Marcel Mauss, no seu ensaio sobre o dom, a dádiva; Foucault, com uma noção de poder, percebendo uma arquitetura espacial de aprisionamento de corpos e pensamentos; e Bernardo Bernardi, com sua ênfase para a cultura; Pina Baush e Ila Vita, dançarinas e coreógrafas que apresentaram uma proposta do dançarino(a)/intérprete para elaborar, ensinar e executar movimentos dançantes, oriundos de suas histórias de vida. Essa mescla, presente na minha formação acadêmica em humanidades e formação livre em dança, como pessoa de fé, revela-se nas subjacências ontológicas do meu ser e é, por isso, que esses pensadores são mencionados agora, com toda aquela reverência dada aos autores referidos na fundamentação teórico-metodológica do trabalho. Portanto, agrego esses pensadores e percebo que, muito do que faço, tem um pouco do que eles disseram, pintaram, desenharam, cantaram e compuseram. Deste modo, entendo porque o meu fazer pastoral revela um itinerário voltado para o amor, a alegria e a arte e demanda uma fundamentação em pensadores tão diferentes, mas tão parecidos, na medida em que todos se aproximam quando o tema é o ser humano em relação, em diálogo, em construção.

O método *Amor, Alegria e Arte*, que saiu de um esboço, deu lugar a um projeto apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso, continua permeando, desenhando e configurando

toda a minha prática como pastora- lista. Em tempos de pandemia, não foi diferente. Os encontros, por meio da plataforma *Teams*, as orações postadas na Plataforma *Moodle*, as comunicações feitas pelo *WhatsApp* revelam a extensão, a aplicabilidade, a eficácia e a plasticidade desse modo de proceder muito oportuno nos espaços virtuais. Todas as experiências que tive, ao introduzir nas minhas atividades o amor, alegria e arte, serviram de referência para minha implicação como pessoa que sempre buscou entender um pouco de mim, dos outros, das coisas e de Deus. Então, expresso-me agora dizendo um Olé (uma expressão que também pode significar por Deus!) e espero que esse meu relato sirva de contributo para o leitor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A grande arte de ser feliz**. 1 ed. São Paulo: Ed. Planeta, 2014.

BELTRÃO, Luiz. **Um caminho pela arte** – exercícios espirituais na vida cotidiana. São Paulo: Edições Loyola, 2017.

BÍBLIA Sagrada. Edição Pastoral. São Paulo: Ed. Paulus, 2014.

CARACTERÍSTICAS da educação da Companhia de Jesus. 4 ed, São Paulo: Edições Loyola, 2009.

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil. **Campanha da Fraternidade 2022**: texto – Base. Brasília: Ed. CNBB, 2022.

CUSTÓDIO FILHO, Spencer. **Exercícios na vida cotidiana**. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

DUNKER, Cristian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista**: como escutar os outros pode transformar vidas. São Paulo: Ed. Planeta do Brasil, 2019.

FIRMAN, John; GILA, Ana. **Psicoterapia do amor** – a psicossíntese na prática. Trad. Marta Rosas. São Paulo: Ed. Cultrix, 2016.

FITÓ, Anna Sans. **Por que é tão difícil aprender?** O que são e como lidar com os transtornos de aprendizagem. Trad. Maria Luisa Garcia Prada. São Paulo: Ed. Paulinas, 2012.

PATRÍCIO, Frei. **Espiritualidade do avental**. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

GOMES, Eunice Simões Lins. **Um baú de símbolos na sala de aula**. 1 ed. São Paulo: Ed. Paulinas, 2013.

GRÜN, Anselm. **Beleza**: uma nova espiritualidade da alegria de viver. Trad. Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2016.

GRÜN, Anselm; BOFF, Leonardo. **O divino em nós**. Trad. Markus A. Hediger. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2017.

GRÜN, Anselm; REEPEN, Michael. **Rezar com o corpo** – o poder curativo dos gestos. Trad. Nélio Schneider. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2016.

ICAJE – Comissão Internacional do Apostolado da Educação Jesuíta. **Colégios Jesuítas - uma tradição viva no século XXI**: um exercício contínuo de discernimento. Trad. Pedro Risaffi. Brasil: Ed. Rede Jesuíta de Educação Básica, 2019.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida et al. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

LAGACHE, Sylvie. **Respirando a vida** – iniciação para um trabalho corporal. São Paulo: Ed. Paulinas, 2004.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana** – danças, piruetas e mascaradas. 6 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atividades lúdicas para Educação Infantil**. 4 ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

MÈREDIEU, Florence. **O desenho infantil**. Trad. Álvaro Lorencini e Sandra M. Nitri. 11 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PAPA Francisco. **Carta Encíclica *Laudato Si'*** – Sobre o Cuidado da Casa Comum. 1 ed. São Paulo: Ed. Paulinas, 2015.

PAPA Francisco. **Exortação Apostólica *Amoris Laetitia*** (Sobre o amor na família). São Paulo: Ed. Paulus, 2016.

PAPA Francisco. **Exortação Apostólica *Evangeli Gaudium*** (Sobre o anúncio do evangelho no mundo atual). São Paulo: Ed. Paulinas, 2013.

PASQUALI, Lanussi et al. **A arte contemporânea e o pensamento da diferença**. Bahia: Ed. Blade, 2013.

PEC, **PROJETO EDUCATIVO COMUM** – que nova vida é esta que agora começamos? Rio de Janeiro: Ed. Loyola, 2016.

PINTOS, Cláudio García. **A logoterapia aplicada ao dia a dia**. São Paulo: Ed. Cidade Nova, 2017.

PPP, **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO COLÉGIO ANTÔNIO VIEIRA**. Salvador, 2015.

REY, Ricardo et al. **Programa “Aulas Felices” - Psicología Positiva aplicada a la Educación**. 2010. Disponível em: <<http://catedu.es/psicologiapositiva>>. Acesso em: 08 mar. 2022.

ROY, Ana. **Tu me deste um corpo**. São Paulo: Ed. Paulinas, 2000.

TEIXEIRA NETO, José. **Mochilas existenciais e insurgências curriculares**: Etno-currículos instituindo interações em cenários das pedagogias culturais do tempo presente. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. Salvador, 2014.

TOULMIN, Sarah. **Bíblia para crianças com rimas**. São Paulo: Ed. Paulinas, 2008.

ZUAZO, Luis. **Un modelo de educación para el siglo XXI**: lo que todo educador debe saber, para formar y evaluar en sus estudiantes las competencias fundamentales para la vida. Guatemala: Liceu Xavier, 2014.



ENTREVISTA

EXISTE UM GRANDE ESFORÇO PARA LEVAR ADIANTE UMA PASTORAL ESCOLAR E UNIVERSITÁRIA QUE IMPLEMENTE EXPERIÊNCIAS DE FÉ

Em entrevista concedida ao site católico ACI Digital em abril, **DOM JOÃO JUSTINO DE MEDEIROS SILVA**, arcebispo de Goiânia e presidente da Comissão Episcopal para Cultura e Educação da CNBB, explica o papel da Educação Católica e outras questões relevantes para a compreensão do cenário contemporâneo.

ACI Digital - No Brasil, a educação depende em grande medida do Estado. Através dos órgãos estatais nas várias esferas, conteúdo em desalinho com a doutrina católica, como a ideologia de gênero, tem ganhado espaço nas escolas, mesmo privadas, graças ao poder de impor currículos dos órgãos de Estado. Essa é uma grande preocupação para famílias católicas, mas a CF não fala disso. Por que não há essa preocupação da parte dos bispos?

Dom Justino: O objetivo geral da Campanha da Fraternidade deste ano é “promover diálogos a partir da realidade educativa do Brasil, à luz da fé cristã, propondo caminhos em favor do humanismo integral e solidário”. Para quem conhece a antropologia cristã, é evidente que não há espaço para a defesa da chamada “ideologia de gênero”. Como metodologia de “campanha”, a Igreja quer estimular que as pessoas, sobretudo de suas comunidades, conversem sobre todos os assuntos pertinentes à educação em nosso país e incentivem propostas educativas que, enraizadas no Evangelho, promovam a dignidade humana, a experiência do transcendente, a cultura do encontro e o cuidado com a casa comum. A abordagem qualificada do texto base da CF oferece parâmetros suficientes para se emitir juízos em favor de uma educação que não dá entrada para ideologias na contramão do humanismo inspirado pelos valores e princípios cristãos.

ACI Digital - O que significa educar para o humanismo e a fraternidade? Essas dimensões, digamos, puramente horizontais bastam para uma educação integral,

do ponto de vista da Igreja? Não ficam faltando a dimensão doutrinal e espiritual do catolicismo, ainda mais considerando a confusão moral do mundo hoje?

Dom Justino: É um engano pensar que a Igreja ao falar em sua doutrina de humanismo integral tenha uma compreensão puramente horizontal do ser humano. É exatamente o contrário. Quando a Igreja fala do humanismo integral, ela apregoa a importância de pensar o ser humano em sua unidade e totalidade, incluída a abertura ao transcendente, dimensão constitutiva da dignidade da pessoa humana, como ensina a doutrina católica. E a fraternidade que pregamos é o ensinamento mais puro de Jesus em seu mandamento de amar e de servir aos irmãos. Não são estes os ensinamentos de Jesus, segundo as passagens evangélicas em São Mateus 25 e São João 13? A doutrina católica bebe do ensinamento de Jesus na parábola do bom samaritano, ao ensinar que amar o próximo é concretamente usar de misericórdia para com a pessoa que precisa ser ajudada. E Jesus nos ordena: “Vai e faz o mesmo!” (Lc 10,37)

ACI Digital - O que a CNBB entende por educação integral?

Dom Justino: O texto base da CF discorre, nos parágrafos 173 a 177, o que se entende por educação integral. Nesses números, partindo das Sagradas Escrituras, do Catecismo da Igreja Católica e de textos do magistério, apresenta-se a educação integral como exercício de educar a pessoa humana em todas as suas dimensões. Fala-se de educação integral a partir da visão antropológica cristã, que compreende o ser humano no conjunto de suas dimensões. A educação integral alia à formação técnico-científica o indispensável cultivo da espiritualidade, da cidadania e dos valores morais. Relembro aqui uma imagem apresentada pelo papa Francisco acerca da educação integral, que deve ter três linguagens: da cabeça, do coração e das mãos. Uma educação que seja aprimoramento do conhecimento técnico-científico (cabeça), que toque os sentimentos e que seja aberta ao transcendente (coração) e que leve a pessoa a servir outros irmãos (mãos).

ACI Digital - Escolas católicas (incluindo universidades) que ensinem, pratiquem e se guiem pelo catolicismo são hoje em dia uma raridade. Mudar isso faz parte das metas da CF? E da CNBB em geral?

Dom Justino: Perdoe-me discordar. Não é uma raridade encontrar escolas católicas que se guiem pelo catolicismo. Os números mostram exatamente o contrário deste juízo. Mesmo com as dificuldades enfrentadas, a presença católica na educação é de grande relevância. Os documentos eclesiais sobre a identidade da Educação Católica têm encontrado muito boa recepção em nossas escolas e universidades. Com certeza, a Campanha da Fraternidade é uma oportunidade para reforçar a identidade das escolas católicas. Vejo muitos dos meus irmãos bispos organizando em suas dioceses meios de acompanhamento da Educação Católica,

com qualidade e com amplitude impressionante, fazendo mais com menos recursos. Existe um grande esforço para levar adiante uma pastoral escolar e universitária que implemente experiências de fé, formação bíblica e trabalhos de voluntariado, que são marcas visíveis de uma autêntica educação cristã.

ACI Digital - Um levantamento do Todos pela Educação - organização não governamental que busca assegurar o direito à educação básica de qualidade - mostrou que 66% das crianças em idade de alfabetização não sabem ler nem escrever. Quais as possibilidades que a CNBB enxerga para reverter este cenário?

Dom Justino: Trata-se de um problema estrutural que, para ser resolvido, exige que o Brasil tenha um plano de educação como projeto de Estado e não fique condicionado às ideologias político-partidárias, com prazo de validade definido pelos mandatos. Observa-se que a reversão deste cenário é uma urgência que não pode ser agilizada sem a firme decisão do Ministério da Educação de identificar onde se origina o fracasso do ensino escolar e de definir, em caráter de emergência, políticas para superação deste quadro. Este deve ser um esforço empreendido em estreita parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação, que são corresponsáveis pela implementação das políticas públicas. A CNBB, com certeza, apoiará iniciativas que forem compatíveis com sua missão, para qualificar sempre mais a alfabetização. É importante ter presente a efetiva colaboração da Igreja católica neste ainda desafiador processo de erradicação do analfabetismo. Há décadas, a Igreja atua neste campo. Um dos exemplos é a ação do MEB (Movimento de Educação de Base).

ACI Digital - O ensino religioso, sobretudo em escolas católicas, deve pender para o catolicismo? Por que?

Dom Justino: No Brasil, o ensino religioso pode ser confessional, com respaldo na lei, inclusive nas escolas da rede pública. Nas escolas católicas deve haver uma clara apresentação da proposta do Evangelho de Jesus Cristo, tal como a Igreja compreende e ensina. E isto não se faz apenas com o ensino da doutrina católica, mas sobretudo com a vivência coerente da identidade cristã. Em muitas escolas católicas, há a clara opção de que a confessionalidade seja trabalhada na pastoralidade da instituição e não no componente curricular do Ensino Religioso. Ambas as possibilidades têm os seus limites.

ACI Digital - Em muitos estados, crianças, adolescentes e estudantes universitários foram impedidos de entrar em sala de aula por não apresentarem o passaporte da vacina. Qual a opinião da CNBB a respeito?

Dom Justino: A CNBB é signatária do Pacto pela Vida das Crianças Brasileiras. Desde o início da pandemia, a Instituição se posicionou a favor das vacinas e do

processo de vacinação como a alternativa de defesa da vida. No Brasil temos uma longa tradição das campanhas de vacinação, com um impacto positivo para a saúde da população. O programa nacional de imunização é reconhecido mundialmente por já ter erradicado doenças por meio da vacinação, o que, em última análise, salva vidas. Esse é objetivo central num momento de crise sanitária, com a COVID-19. É importante superar todo negacionismo, valorizar a ciência e ter como horizonte que a vida é um dom sagrado e tem de ser cuidada, defendida e promovida em todas as suas etapas, da concepção ao declínio com a morte natural.

ACI Digital - Um formato de ensino que tem ganhado espaço no Brasil é o homeschooling, que tem ampliado a questão da educação integral e serve de resistência aos conteúdos anticatólicos, como ideologia de gênero e marxismo, que as escolas propagam. Como a entidade enxerga a educação domiciliar? Existe alguma intenção da CNBB de apoiar de alguma forma os católicos que optam pelo homeschooling?

Dom Justino: A Igreja sabe da importância fundamental de que os pais orientem a educação de seus filhos. Sabe, também, da importância das escolas. A própria Igreja possui um serviço relevante, por meio de suas escolas e universidades católicas. A socialização é um elemento estruturante para se viver e transformar a sociedade e a educação. Família e escola possuem uma complementaridade que, sempre que possível, devem ser resguardadas e valorizadas em sua especificidade.

ACI Digital - O senhor acha que a geração atual de pais precisa de uma reeducação para guiarem os filhos? Quais as principais referências que os pais devem buscar nesta empreitada?

Dom Justino: A Igreja entende que é tarefa primordial dos pais a educação de seus filhos. Toda vez que os vínculos familiares se enfraquecem, há tendência de comprometimento da educação dos filhos. Quando a Igreja atua junto aos pais e filhos por meio da pastoral familiar, dos movimentos conjugais e familiares e de inúmeras iniciativas, ela expressa seu zelo para que pais e mães encontrem as referências cristãs para a educação de seus filhos. O texto base traz muitas indicações sobre o lugar e a missão da família no caminho educativo de seus filhos, além de apontar processos a serem desenvolvidos pelas paróquias e comunidades junto às famílias.

ACI Digital - O que é o Pacto Educativo Global e como ele influencia na Campanha deste ano?

Dom Justino: O papa Francisco propôs a todos os povos e nações o convite para aderirem ao Pacto Educativo Global. Trata-se de recuperar aquele compromisso fundamental entre “família – escola/universidade – sociedade”, em favor da educação humanista e solidária. É um apelo ao compromisso de agir no presente, com

esperança de um futuro em que a humanidade colha os resultados de uma educação inclusiva e promotora da fraternidade: somos todos irmãos.

ACI Digital - Quais desafios a educação no Brasil deve vencer para ter mais qualidade?

Dom Justino: A educação no Brasil possui um duplo desafio: finalizar o processo de inclusão ainda incompleto e garantir aos incluídos um ensino de qualidade. A qualidade na educação para todos garante uma base para melhoria da nossa sociedade, um avanço na nossa experiência de democracia e uma garantia de um direito que todos possuem. Enfrentar esse duplo desafio passa por valorizar a educação pública (onde se encontra a maioria dos estudantes brasileiros) e superar uma certa naturalização do fracasso escolar, ou seja, não admitir que em nosso país as crianças fiquem sem acesso à escola e que, uma vez na escola, não aprendam com qualidade.

Publicada em 5 de abril de 2022, em ACI Digital. Disponível em: <https://www.aci-digital.com/noticias/e-tarefa-primordial-dos-pais-a-educacao-de-seus-filhos-diz-dom-justino-49852>



ENTREVISTA

O CURRÍCULO PODE PROMOVER UMA EVANGELIZAÇÃO TAMBÉM ECOLÓGICA

A Professora e Doutora em Educação (UFMG), **ALELUIA HERINGER LISBOA**, concedeu uma entrevista à Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC) sobre a responsabilidade ecológica na evangelização e assuntos relevantes sobre educação ambiental.

REVISTA DE PASTORAL: Prof. Aleluia, sempre que falamos da defesa do meio ambiente, precisamos pensar também em Educação. Na sua visão, quais são os maiores desafios para se incluir nos currículos escolares uma abordagem mais assertiva e efetiva da ecologia?

Aleluia Heringer: A ecologia, como potência, já está nos currículos, contudo, lacrada. Os programas de ensino, e, mais precisamente a abordagem metodológica, acionam os blocos de conteúdos nas séries/anos, sem demonstrar os contextos, as conexões e interdependências das temáticas ou dos fenômenos. Perceber como tudo está relacionado e fazer as conexões. Esse é o desafio, pois estamos falando da abordagem metodológica do professor; da orientação pedagógica que ele recebe e da visão da direção. É isso também que Papa Francisco, no verso 137 da Encíclica Laudato Si', está dizendo: "visto que tudo está intimamente relacionado e que os problemas atuais requerem um olhar que tenha em conta todos os aspectos da crise mundial(...)".

RP: O conceito de ecologia integral, propagado pelo papa Francisco, propõe uma ampliação da percepção sobre a ecologia. Como essa mudança impacta na educação ambiental das crianças e dos jovens?

Aleluia Heringer: Estamos em uma emergência climática e já começamos a sentir os seus impactos. As crianças e os jovens têm o direito de saber o que está acontecendo e precisam ser preparados, pois as maiores mudanças no modo de ser, viver, consumir, produzir, etc., irão recair sobre eles. Isso não quer dizer que devemos despejar na infância e juventudes todas as mazelas produzidas pela humanidade. Elas não são as responsáveis. Sugiro que sejam expostas ao belo da natureza e à

forma como as coisas foram criadas e não como foram destruídas. Cuidar do próprio resíduo, não desperdiçar alimentos e aprender a comer alimentos de origem vegetal, participar de campanhas de carona solidária com os coleguinhas de sala. Tudo isso é uma abordagem positiva e que traz esperança e não pânico. O contato com a natureza é outra ação que as escolas deveriam repensar. Elas precisam pisar na terra, ver minhoca, joaninha, etc.

RP: De que maneiras a experiência da fé cristã se liga à consciência ecológica? Por onde Jesus andou ele demonstrou compaixão. Jesus, hoje, teria compaixão de quê?

Aleluia Heringer: Ele, com certeza, não pactuaria com a destruição. A experiência cristã deveria, portanto, alargar o seu raio de compaixão para com a Criação, essa que geme com dores de parto e aguarda o dia da libertação. Abarcar as outras espécies, os rios, as árvores, os oceanos, etc. Ser mordomo cuidador é uma categoria a ser resgatada. Precisamos desconstruir a ideia que estamos acima de tudo e de todos, mas que estabelecemos relações e somos mais um fio desta teia da vida. Se somos os maiores, devemos ser os primeiros a servir.

RP: Que mensagem você deixaria aos educadores das escolas católicas neste tempo em que a luta pela ecologia integral precisa ser encorajada?

Aleluia Heringer: Invoca a ideia de que somos sujeitos históricos. Mesmo um educador, sozinho, pode fazer a diferença. Peço que não desistam desse lugar de líderes de uma nova cultura ecológica.

Aleluia Heringer: É preciso, urgentemente, se inteirar e conhecer o que está acontecendo. A ecologia integral tem que permear todos os espaços e práticas educativas. Educadores devem se imbuir da ideia que não há outras pessoas que possam delegar essa tarefa. Lá na frente, não poderemos ouvir: a escola nunca falou sobre isso. Não podemos mais achar que nada está acontecendo. As escolas, por sua vez, deveriam ser oásis a apontar para a comunidade educativa de que como iremos viver em 2030. O desafio é grande, mas não é impossível unirmos forças.



ENTREVISTA

EDUCAR E EVANGELIZAR NO ATUAL CONTEXTO ECLESIAL-MISSIONÁRIO

A Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC) conversou com o **PE. JÚLIO CÉSAR EVANGELISTA RESENDE** sobre o a proposta da Campanha da Fraternidade 2022 que tem como objetivo olhar para educação.

Pe. Júlio é religioso da Ordem da Santa Cruz (Crúzios), Diretor/ Professor do Colégio Dom Cabral em Campo Belo, MG (2011 -2020), assessor da Pastoral da Educação regional Leste 2 da CNBB (2017-2c019) e desde 2019 assessor nacional do Setor Educação da CNBB. Mestrando em Educação pela Puc Minas.

REVISTA DE PASTORAL: A proposta da CF 2022 de refletir sobre a educação, provoca-nos a reflexões novas e antigas sobre o papel educativo da Igreja. Como a Igreja entende, hoje, seu papel de evangelizar por meio da educação?

Pe. Júlio César: A comunidade dos discípulos de Jesus, desde os tempos apostólicos, procurou estar inserida nos diversos contextos sociais, não se isolando e ou se fechando em seus seguros ambientes, mas intervindo na sociedade a partir de seus valores. Neste sentido, podemos compreender que, de forma efetiva, a Igreja, em sua caminhada histórica, reconheceu no campo educativo um privilegiado ambiente de serviço e presença proclamadora da Palavra. Desde as comunidades primitivas, como narrado no Novo Testamento, passando pelo período patrístico, pela escolástica, pelo testemunho dos fundadores de congregações cuja missão apostólica centrou-se na educação, chegando ao Vaticano II, com a Declaração *Gravissimum Educationis*, e no recente Pacto Educativo Global, todo esse itinerário é marcado por um contínuo compromisso com a educação. A Igreja, de forma especial desde Vaticano II, tem sublinhado, por meio do pronunciamento do Magistério, a importância da educação na construção de relações humanas e sociais e como elemento indispensável na promoção da dignidade humana. Para isso, em inúmeros esforços, a Igreja chama as pessoas de boa vontade a somar esforços educativos que ajudem a superar as desigualdades. O papel da educação é compreendido pela Igreja, tendo como horizonte formar a pessoa em sua totalidade, ou seja, que seja uma educação integral. A força inspiradora do Evangelho impele pessoas e co-

munidades, mas atinge também os espaços e empreendimentos educativos, tanto os formais como os de base comunitária e popular. Desta forma, anunciar a Boa Nova é também educar na perspectiva do Reino, é assimilar na vida, na cultura e nas relações sociais os horizontes que surgem do Evangelho. Nesta perspectiva, as comunidades escolares devem ser compreendidas como comunidade eclesiais ambientais, de onde, no seu contexto próprio, flui um autêntico testemunho cristão. Educar a partir da experiência de fé para o compromisso solidário, o cuidado com a vida e com a Casa Comum é efetivamente ação evangelizadora.

RP: Um dos insights pedagógicos da CF 2022 é no que diz respeito à educação para a sabedoria e para o amor em lugar da pedagogia do silenciamento. Que mudanças são necessárias para esta transição pedagógica?

Pe. Júlio César: Uma das propostas apresentadas pelo Pacto Educativo é a incentivo para que os educadores renovem suas práticas, incorporando uma maior proximidade afetiva para com seus estudantes. Neste sentido, o processo educativo passa a se basear em um relacionamento humano que, em sua essência, acolhe, escuta e se deixa envolver na jornada de vida de cada pessoa envolvida. Tal proposição está vigorosamente enraizada na prática pedagógica de Jesus, como narrado nos evangelhos. Ao optar por esse caminho de atuação, escola, educadores e estudantes são instigados a iniciar um processo de “conversão” que exige abertura, transparência e disposição a, gradativamente, superar modelos educativo baseados no tecnicismo e na transmissão de conteúdos curriculares. Acredito que aqui podemos falar de “transição pedagógica”, pois estamos muito habituados a certos padrões de ensino e aprendizagem que, de certa forma, estão esgotados, e não respondem às necessidades de um mundo em contínua e rápida transformação. Somos impelidos, como Educação Católica, a implementar práticas educativas coerentes com a beleza da nossa concepção de pessoa humana, entendida em sua integralidade. Por isso, a formação continuada, embasada neste horizonte mais humanista, permitirá assimilarmos as habilidades necessárias para promovermos uma educação que fomente a sabedoria, o amor e a solidariedade.

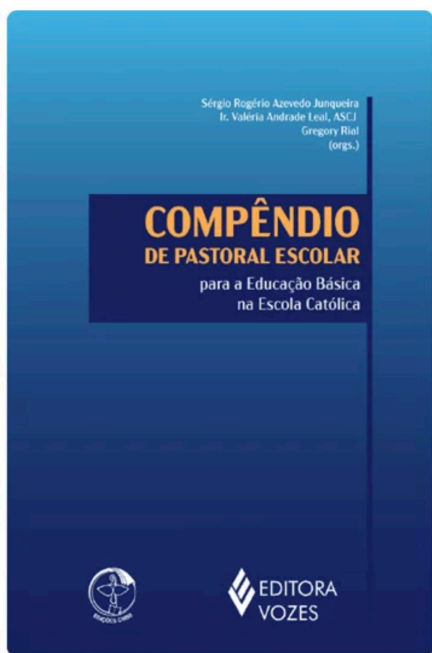
RP: Como a Pastoral da Educação pode contribuir para a sociedade brasileira e para a Igreja neste momento de nossa história?

Pe. Júlio César: A Pastoral da Educação, como ação evangelizadora da Igreja no mundo educativo, atua nos espaços formais como as escolas e em ambientes informais de aprendizado como centros comunitários, organizações não governamentais e a própria família. A ação pastoral acontece primordialmente no processo de relacionamento formativo com pessoas, famílias e comunidades envolvidas na Educação. A formação continuada e o acompanhamento dos educadores se apresentam como importante ação da Pastoral da Educação, na escola confessional e na escola

pública. Os encontros, os retiros, as partilhas e o intercâmbio de experiências oferecem oportunidades formativas que vertem sobre as competências socioemocionais e pedagógicas, mas primordialmente na esfera da fé e da celebração. O ser Igreja no ambiente educativo, missão primordial da Pastoral da Educação, acarreta o desafio e, ao mesmo tempo, a singular possibilidade de impender sobre a vida das pessoas, valores e princípios essenciais na construção de uma sociedade mais humana. Por tal extraordinária responsabilidade, os cristãos inseridos na Educação precisam de capacitação, acompanhamento e apoio para que sua ação seja sistemática e consistente, e traduza para o ambiente escolar toda a riqueza do Evangelho.

RP: Que mensagem o senhor deixaria aos educadores das escolas católicas diante dos desafios que a pandemia nos colocou?

Pe. Júlio César: Nós que desempenhamos a missão educativa em escolas católicas, somos chamados, de forma mais efetiva neste tempo pandêmico, a sermos testemunhas do cuidado e semeadores de esperança. Mesmo diante dos imensos desafios, das dores e frustrações potencializados pela pandemia, somos motivados, pela nossa fé, a intensificar nossas atitudes de cuidado e sensibilidade uns para com os outros. Cada pequeno gesto, palavra e atitude de proximidade que assumimos com nossos estudantes e colegas de missão revela muito de nós mesmos e do nosso compromisso com a vida e a fraternidade. No entanto, só poderá ser semeador da esperança e testemunha do cuidado aqueles (as) que alimentam sua mística e pertença religiosa, pois essa fortifica a capacidade de oferta de si. Minha palavra é de encorajamento, no cuidado de si, para assim poder cuidar bem dos outros.



Estante

Compêndio de pastoral escolar: um ponto de partida

A obra “Compêndio de Pastoral Escolar” (Vozes/CNBB, 2021) foi lançada no final de 2021 e é fruto de um intenso trabalho de pesquisa e colaboração entre dezenas de autores. Organizada por Sérgio Junqueira, Ir. Valéria Leal e Gregory Rial, a obra tem por objetivo compilar de maneira profunda saberes necessários à prática pastoral dentro do ambiente escolar confessional. Como se sabe, a experiência de pastoral escola é bastante diversificada, o que não significa que existam pontos em comum que são base para todo o trabalho evangelizador.

Partindo da compreensão que o que se faz hoje nas escolas, tem uma história, a primeira parte do livro fala de como a pastoral escolar foi construindo uma identidade própria no Brasil, seja pelas pesquisas realizadas, seja pelos avais institucionais que foi recebendo ao longo dos anos. Já na segunda parte, são apresentados os principais conceitos ligados à evangelização na escola tais como: identidade confessional, escola em pastoral, pastoral escolar, catequese etc. Também nesta parte, há uma abordagem sobre a legislação da educação confessional e sobre a pastoral da educação.

A terceira parte do livro, confirma que, na escola católica, a dimensão pedagógica não se separa a dimensão pastoral. Abordando os principais segmentos da educa-

ção básica e seus sujeito - Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, também se aprofunda o currículo evangelizador e as dimensões pastorais da aprendizagem. A quarta parte, traz a discussão sobre práticas pastorais, perpassando a identidade carismática das escolas, o trabalho de formação espiritual seja com a oração, com a música ou com a liturgia. Fala-se também de ferramentas imprescindíveis, como a sagrada escritura, a inteligência espiritual, projeto de vida, a gestão e o planejamento. O conjunto de práticas listadas é fechado com um texto sobre a expertise do agente de pastoral e os conhecimentos pressupostos para um trabalho eficiente.

A última parte do livro, denominada "Comunidade Escolar", focaliza os principais pontos de relação que a escola estabelece, seja com os jovens, com as causas sociais por meio do voluntariado, com os próprios educadores, com as famílias, paróquias, com outras religiões. O tema do discernimento vocacional é abordado, uma vez que a pastoral escolar é porta para o trabalho vocacional das congregações e contribui na construção dos projetos de vida. Textos relacionados ao ambiente universitário e às capelanias evangélicas também foram adicionados ao capítulo, dando a entender que a pastoral escolar, mais que um setor isolado de uma instituição, é um caminho de diálogo.

Embora o livro não tenha pretensão de ser um "manual", em muitos momentos oferece pistas práticas e metodologias para implementação de processos, visando superar visões anacrônicas da pastoral escolar, pautadas simplesmente na animação de momentos de espiritualidade ou organização de celebrações. Tem-se uma guinada pedagógico-pastoral na concepção do lugar deste setor no cotidiano da escola, bem como uma insistência em que a pastoral resguarda a identidade confessional da instituição.

O Compêndio é um ponto de partida: a partir dele, espera-se que muitos outros aportes teóricos e práticos auxiliem o trabalho dos educadores evangelizadores pelo Brasil.

Revista de
PASTORAL
da ANEC



2022
