

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DAS RELIGIÕES

JHAUBER LUIZ MOREIRA DA SILVA



EDUCAÇÃO E RELIGIOSIDADE POPULAR:
UMA CONTRIBUIÇÃO DA FENOMENOLOGIA-EXISTENCIAL DE KIERKEGAARD
PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NO COMPONENTE ENSINO
RELIGIOSO

JHAUBER LUIZ MOREIRA DA SILVA

EDUCAÇÃO E RELIGIOSIDADE POPULAR:
UMA CONTRIBUIÇÃO DA FENOMENOLOGIA-EXISTENCIAL DE KIERKEGAARD
PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NO COMPONENTE ENSINO
RELIGIOSO

Certificado pelo Programa de Pós-Graduação Profissional da Faculdade Unida de Vitória – 31/08/2022.



Trabalho de Conclusão de Curso na forma de Dissertação de Mestrado como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação em Ciências das Religiões. Área de Concentração: Religião e Sociedade. Linha de Atuação: Ensino Religioso Escolar.

Orientador: Abdruschin Schaeffer Rocha

VITÓRIA-ES

2022

Silva, Jhauber Luiz Moreira da

Educação e religiosidade popular / Uma contribuição da fenomenologia-existencial de Kierkegaard para o desenvolvimento de habilidades no Componente Ensino Religioso / Jhauber Luiz Moreira da Silva. -- Vitória: UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2022.

viii, 134 f. ; 31 cm.

Orientador: Abdruschin Schaeffer Rocha

Dissertação (mestrado) – UNIDA / Faculdade Unida de Vitória, 2022.

Referências bibliográficas: f. 128-134

1. Ciência da religião. 2. Ensino religioso escolar. 3. Ensino religioso.
 4. Religiosidade Popular. 5. Religiosidade. 6. Fenomenologia existencial - Tese.
- I. Jhauber Luiz Moreira da Silva. II. Faculdade Unida de Vitória, 2022. III. Título.

JHAUBER LUIZ MOREIRA DA SILVA

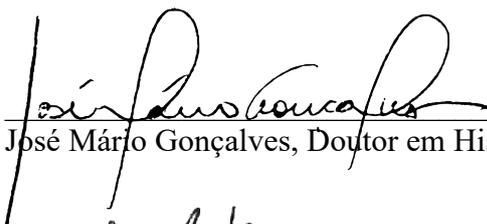
EDUCAÇÃO E RELIGIOSIDADE POPULAR:
UMA CONTRIBUIÇÃO DA FENOMENOLOGIA-EXISTENCIAL DE KIERKEGAARD
PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NO COMPONENTE ENSINO
RELIGIOSO

Trabalho de Conclusão de Curso na forma de
Dissertação de Mestrado Profissional como
requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Ciências das Religiões. Faculdade
Unida de Vitória. Programa de Pós-Graduação
em Ciências das Religiões. Área de
Concentração: Religião e Sociedade. Linha de
Atuação: Ensino Religioso Escolar.

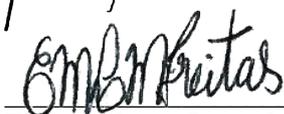
Data: 31 ago. 2022.



Abdruschin Schaeffer Rocha, Doutor em Teologia, UNIDA (presidente).



José Mário Gonçalves, Doutor em História, UNIDA.



Eliane Maura Littig Milhomem de Freitas, Doutora em Ciências da Religião, CONERES.

AGRADECIMENTO

À Santíssima Trindade, pelo dom da vida e pelas graças que concede a cada dia.

À minha esposa, Geiza, meu grande amor, pelo incentivo, pelas contribuições neste trabalho, pelo companheirismo, por estar sempre ao meu lado me fortalecendo e, de modo especial, por me proporcionar a experiência transcendente da paternidade.

Aos meus amados filhos, Benjamim e Inácio, que me ajudaram a dar um salto no amor eterno. Para sempre serei agradecido, por me estimularem a ser uma pessoa mais humana.

À minha mãe, Rizete, e ao meu pai, Paulo, que sempre me transmitiram os valores da vida e estiveram ao meu lado, apoiando nas minhas decisões.

Ao meu orientador, Professor Dr. Abdruschin Schaeffer Rocha, pelas orientações no decorrer da pesquisa.

Às pessoas e aos/as estudantes das comunidades da cidade de Iconha-ES, que contribuíram com seus depoimentos e fotos concedidas para que eu pudesse entender melhor e compreender essa temática.

Ao revisor Wallace Soares, que se dedicou nas correções ortográficas e gramaticais desta dissertação.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade Unida de Vitória, aos/as docentes, funcionários e colegas de turma.

Às pessoas de boa vontade que, de alguma forma, diretamente ou indiretamente, contribuíram com o desenvolvimento desse trabalho.

RESUMO

Ao considerar que o desafio da escola é adotar uma postura ética com práticas educativas na relação entre grupo humano e social, e no intuito de evitar ações humanas tendenciosas à práticas de intolerância religiosa como fruto dos valores em crise, esta pesquisa trabalhará com as variáveis da Educação e da Religiosidade Popular com interface no Ensino Religioso escolar, com o tema *Educação e Religiosidade Popular: uma contribuição da fenomenologia-existencial de Kierkegaard para o desenvolvimento de habilidades no componente Ensino Religioso*. Objetiva-se identificar no espaço escolar a presença de elementos e expressões da religiosidade popular, que envolvem o fenômeno religioso, comuns nos eventos e nas festas infanto-juvenil da cidade de Iconha-ES, e, também, analisar sua influência no aprendizado dos discentes do Componente Curricular Ensino Religioso da rede pública estadual. Com isso, questiona-se: de que maneira a conscientização da religiosidade popular, mediante uma educação integral, pode colaborar com a formação humana, crítica e moral dos/as estudantes? Que tipo de instrumentalização educacional pode auxiliar no aperfeiçoamento das habilidades do/a estudante em vista da formação emancipatória, e não apenas para atender os interesses do mercado? A partir desses questionamentos, objetiva-se identificar alguns elementos da religiosidade popular – credices, superstições, símbolos, etc. – no espaço escolar e dialogar com os/as estudantes sobre a viabilização de atividades complementares na sala de aula para contribuir com os conteúdos curriculares do Ensino Religioso do Ensino Fundamental, da etapa final, da escola Coronel Antônio Duarte, em Iconha-ES. Para tanto, o documento da BNCC, seguido dos comentários de autores e autoras, bem como alguns textos que abordam o tema do Ensino Religioso e da Religiosidade Popular formam a base metodológica do primeiro capítulo. No segundo capítulo, buscou-se luzes na perspectiva reflexiva da fenomenologia-existencial de Sören Kierkegaard, com um recorte nos estágios da vida, como um apoio para o processo de aprendizagem escolar na formação humana e cidadã. Aspira-se, no terceiro capítulo, uma pesquisa de campo e perspectivas educacionais voltadas para a formação dos/as alunos/as no interesse pelo pensamento reflexivo-crítico, conhecimento das tradições religiosas, crenças e costumes, assim como o aprimoramento do diálogo e do respeito como um caminho para uma boa convivência social. A metodologia se concentra na pesquisa bibliográfica e a de campo, com abordagem mista – qualitativa e quantitativa.

Palavras-chave: Religiosidade Popular. Ensino Religioso. Fenomenologia-existencial.

ABSTRACT

When considering that the challenge of the school is to adopt an ethical posture with educational practices in the relationship between the human and social group, and in order to avoid human actions that are biased towards practices of religious intolerance as a result of values in crisis, this research will work with the variables of Education and Popular Religiosity with an interface in School Religious Education, with the theme Education and Popular Religiosity: a contribution of Kierkegaard's existential-phenomenology for the development of skills in the Religious Education component. The objective is to identify in the school space the presence of elements and expressions of popular religiosity, which involve the religious phenomenon, common in events and children's parties in the city of Iconha-ES, and also to analyze their influence on students' learning of the Religious Education Curricular Component of the state public network. With that, the question is: how can the awareness of popular religiosity, through an integral education, collaborate with the human, critical and moral formation of the students? What kind of educational instrumentalization can help to improve the student's skills in view of emancipatory training, and not just to meet the interests of the market? From these questions, the objective is to identify some elements of popular religiosity - beliefs, superstitions, symbols, etc. - in the school space and dialogue with students about the feasibility of complementary activities in the classroom to contribute to the curricular contents of Religious Education in Elementary School, in the final stage, at the Coronel Antônio Duarte school, in Iconha-ES. To this end, the BNCC document, followed by the comments of authors, as well as some texts that address the theme of Religious Education and Popular Religiosity form the methodological basis of the first chapter. In the second chapter, light was sought in the reflexive perspective of Søren Kierkegaard's existential-phenomenology, with a focus on life stages, as a support for the school learning process in human and citizen formation. The third chapter aspires to field research and educational perspectives aimed at training students in an interest in reflective-critical thinking, knowledge of religious traditions, beliefs and customs, as well as the improvement of dialogue and respect as a path to good social coexistence. The methodology focuses on bibliographic and field research, with a mixed approach – qualitative and quantitative.

Keywords: *Popular Religiosity. Religious education. Existential-phenomenology.*

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	8
INTRODUÇÃO	9
1 EDUCAÇÃO BÁSICA E RELIGIOSIDADE POPULAR	15
1.1 Habilidades e competências no contexto da Educação Básica.....	16
1.2 Habilidades e competências no contexto do Ensino Religioso	25
1.3 Religiosidade popular: história, conceito e definições	35
1.4 Educação e religiosidade popular: o aspecto do desenvolvimento humano.....	47
2 O ESTÁGIO ÉTICO DA VIDA EM KIERKEGAARD: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA DO/A ESTUDANTE DE ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR	55
2.1 Da constituição da interioridade à educação e religiosidade popular.....	56
2.2 Abordagem da existência humana nos estágios da vida em Kierkegaard	65
2.2.1 Estágio estético: irresponsabilidade ou criatividade do indivíduo?	69
2.2.2 Estágio ético: desenvolvimento de consciências e responsabilidades do/a estudante.....	72
2.2.3 Uma releitura do estágio ético como exercício do amor ao próximo.....	75
2.2.4 Estágio religioso: o amor eterno.....	78
2.3 Um recorte do estágio ético como uma proposta de educação e orientação para a liberdade responsável do/a estudante.....	81
3 A PESQUISA: CAMINHO METODOLÓGICO.....	91
3.1 Observação e coleta de dados acerca das festividades infanto-juvenis e expressões populares de Iconha-ES	93
3.2 A religiosidade popular e o espaço escolar	104
3.2.1 Expressões e religiosidade no âmbito da Escola Coronel Antônio Duarte	104
3.2.2 O olhar do/a estudante sobre a religiosidade popular.....	109
3.2.3 O papel do/a professor/a de Ensino Religioso no despertar duma formação cidadã e emancipatória	114
3.3 Trajetória e análise da pesquisa.....	119
CONCLUSÃO	125
REFERÊNCIAS	128
APÊNDICE: QUESTIONÁRIO ELABORADO PARA ENTREVISTA COM OS/AS ESTUDANTES	135
ANEXO A: TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	137

LISTA DE SIGLAS

APEES	Arquivo Público do Estado do Espírito Santo
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
EMC	Educação Moral e Cívica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OSPB	Organização Social e Política do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SEDU	Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo



INTRODUÇÃO

A história da educação no Brasil teve início com a chegada dos colonizadores europeus, no século XVI, e dos missionários jesuítas. A formação jesuíta teria sido a primeira a ensinar Filosofia, Literatura, Música e Cultura no território brasileiro. No Brasil colonial, as práticas religiosas se mesclavam em elementos católicos, negros, indígenas e até judaicos, originando uma religiosidade própria. Na obra *Matriz religiosa brasileira*¹, José Bittencourt Filho exprime que a matriz religiosa brasileira resulta do encontro de culturas distintas. Logo, no período colonial, não teria apenas ocorrido uma miscigenação de etnias, mas, também, sincretismo religioso. Desde a colonização até os tempos atuais, a educação passou por várias mudanças em virtude das transformações da sociedade e dos governos. O estudo desse percurso histórico é base para pensar de maneira sistemática a complexidade do ensino e das leis que o regem.

Nos últimos tempos, o cenário brasileiro manifesta uma tensão no campo religioso, escolar e social, e se mostra mergulhado numa *crise de valores*, com desrespeito à diversidade religiosa, filosofia de vida e, entre outros. Além disso, há acréscimos à prática de feminicídio, ao racismo, à homofobia, à intolerância religiosa bem como atentados à vida humana e ecológica. Esses são reflexos de uma sociedade inclinada para a práticas individualistas, que geram um movimento de transformação de valores ao longo do tempo, como salientam Sissi Guzzo e Tânia Schroeder: “a convivência é um desafio a ser pensado, talvez pelo crescente processo do individualismo, onde valores éticos e morais acabam sendo esquecidos em detrimento de um próprio desejo”².

Por outro lado, Luciene Tognetta e Telma Vinha defendem que não haveria uma *crise de valores*, porque, na opinião delas, seria a ausência de valores que estaria promovendo uma crise. Para elas, isso estaria exemplificado nas ações de um indivíduo que age segundo os seus interesses e desejos, isento do sentimento de cumprir as leis, normas e regras da sociedade. Nesse sentido, as autoras argumentam que não há uma crise de valores, e sim *valores em crise*:

Vamos então para outra dimensão desse tema: poderíamos afirmar por meio desses dados que há valores em crise? Se compreendermos que valores em crise seria a substituição dos conteúdos dos valores, ou seja, de morais, por valores estranhos ou até contrários à moralidade, a resposta a essa questão é afirmativa. Não que os

¹ BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Koinonia, 2003. p. 19-20.

² GUZZO, Sissi E. L.; SCHROEDER, Tânia M. R. Os valores e a ética no ambiente escolar e suas relações com a violência. *Cadernos PDE*, Curitiba, v. 1, [n.p.], 2014. [online]. [n.p.].

valores morais não estejam também presentes, visto que praticamente uma quarta parte de nossos jovens apresentaram respostas que indicam possuí-los, mas constatamos que, para a maioria, há a mudança de domínio destes – do público para o privado – e também o predomínio de outros valores não-morais.³

Isso pode gerar malefícios na vida dos/as estudantes que apresentam um comportamento indisciplinar e baixo rendimento escolar, principalmente em relação ao Componente Curricular Ensino Religioso, que aborda temas que abarcam as humanidades e o fenômeno religioso. A partir dessa ótica, a problemática se finda na insuficiência da escola em alinhar as habilidades e as competências da BNCC à realidade dos/as alunos/as presentes na comunidade escolar, ou seja, de tomar a iniciativa do diálogo educacional como uma instituição que contribui na formação de consciências – crítica, religiosa etc. –, e de reelaborar um plano pedagógico com atividades e reflexões que focalizem o ensino coletivo e que auxiliem o trabalho em grupo, valorizando os sujeitos e o acompanhamento dos/as discentes que demonstram resistência ao ensino sobre inclusão social, respeito às diversidades, intolerância religiosa, cultura de paz e outros mais, que conscientizam para a formação cidadã e para uma boa convivência social. Desse modo, é importante que o/a educador/a se disponha a pensar e a refletir sobre a seguinte questão: em que o Ensino Religioso contribui para o processo de humanização?

Nessa perspectiva, em primeiro lugar, a relação do/a docente com o/a discente é, concomitantemente, de instrutor/a e de aprendiz. Ou seja, acontece uma troca de saberes. O/A docente aprende a ser professor no exercício da profissão e com os tipos de saberes dos/as alunos/as e suas histórias de vida. A missão é contribuir na formação do/a aluno/a em vista da construção da sua cidadania para o pleno exercício do bem comum. Em segundo lugar, exige do/a educador/a uma aproximação em relação aos/às estudantes para conhecer o imaginário e o universo que o envolve. A maioria vive um momento de alienação, sem utopias e sem perspectivas de vida diante de uma sociedade em intensa mudança e o futuro se mostra incerto em relação ao cenário socioeconômico. É nesse contexto que muitos/as adolescentes ficam desorientados/as e desmotivados/as com o ensino básico, de modo que reproduzem na escola palavras de injúrias aos/às professores/as e até mesmo com os/as colegas – *bullying*, violências e outros mais.

A pesquisa se concentra nas variáveis da educação e da religiosidade popular na interface com o Ensino Religioso, com o tema *Educação e Religiosidade Popular: uma*

³ TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma P. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Yves; MENIN, Maria S. S. (orgs.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-45.

contribuição da fenomenologia-existencial de Kierkegaard para o desenvolvimento de habilidades no componente Ensino Religioso. Objetiva-se identificar no espaço escolar a presença de elementos e expressões da religiosidade popular do campo do fenômeno religioso, comumente notados nos eventos e nas festas infanto-juvenil da cidade de Iconha-ES, assim como pretende analisar sua influência na educação dos/as discentes do Ensino Religioso escolar, em harmonia com a fenomenologia-existencial de Kierkegaard, com foco na emancipação do indivíduo, abarcando os seguintes aspectos: conhecer as competências e as habilidades da Educação Básica e do Ensino Religioso como elementos da formação integral; analisar a teoria kierkegaardiana dos três estágios da existência como estudo contributivo para o desenvolvimento de habilidades e de consciências; e dialogar, na sala de aula, sobre o fenômeno religioso local no intuito de vivenciar, observar e desenvolver uma pesquisa de campo das experiências culturais e religiosas que fazem parte do processo da existência de expressões infanto-juvenil do universo da Religiosidade Popular.

Os valores em crise e a naturalização da violência dentro da escola refletem na reprodução desses atos, ou seja, reforça a prática comum do mal sem reflexão que favorece a desmotivação do/a aluno/a em relação à aprendizagem. Isso levanta uma série de indagações, por exemplo: de que maneira a conscientização da Religiosidade Popular, mediante uma Educação Integral⁴ pode colaborar com a formação humana, crítica e moral dos/as estudantes? Que tipo de instrumentalização educacional pode auxiliar o aperfeiçoamento das habilidades dos/as estudantes em vista da formação emancipatória, e não apenas para atender os interesses do mercado? Qual a forma de correlacionar a fenomenologia-existencial kierkegaardiana com a educação?

Para tanto, a investigação se concentra em algumas expressões religiosas infanto-juvenis e culturais que teriam influência na constituição do indivíduo. A pesquisa se debruça, também, sobre a contribuição da ética na formação humana e integral do/a estudante. Entende-se que o desafio da escola é adotar uma postura ética com práticas educativas na relação entre grupo humano e social. Além disso, a escola deve observar os valores em crise e a intolerância religiosa presentes na sociedade. Os valores morais são construídos a partir da interação do sujeito com os diversos ambientes sociais durante a convivência com o outro.

⁴ A Educação Integral diz respeito ao propósito da formação e do desenvolvimento global dos/as estudantes, compreendendo “a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva”, assim como assumir uma visão plural, singular e integral do sujeito para promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Saiba mais em: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2017. [online]. p. 14.

Quando se observa a fase da adolescência/juventude, nota-se um lapso temporal marcado por situações de conflitos que, às vezes, os fazem se sentir inseguros ou donos de si. Geralmente, eles/as não gostam de conselhos e reivindicam liberdade, sofrem influência do mau uso da *internet* e, por vezes, não sabem lidar com a responsabilidade que a liberdade proporciona. Em suma, é no estágio da adolescência que se requer mais cuidados da escola e da família a fim de ofertar habilidades cognitivas, afetivas e morais em prol da formação do ser.

A pesquisa está dividida em três capítulos. No primeiro, trabalham-se as reflexões sobre o Ensino Religioso na educação básica, como área de conhecimento para a etapa do Ensino Fundamental, anos finais. O objetivo corolário é apresentar as competências e as habilidades da Educação Básica e correlacioná-las com o Componente Curricular Ensino Religioso, sob a nova perspectiva educacional – Ensino Fundamental anos finais e Ensino Médio – ao ofertar um projeto de vida para os/as estudantes. Privilegiam-se os elementos de formação integral – humana-cultural –, assim como o conceito e as práticas da religiosidade popular. O capítulo também tratará de assuntos ligados ao Componente Curricular Ensino Religioso gerador de investigação filosófica, reflexão e criticidade no campo do fenômeno religioso.

Acerca do sujeito, os filósofos Aristóteles – 384-322 a.C. – e Platão – 429-347 a.C. – buscaram uma definição plausível sobre a pergunta: *o que é o ser humano?* Aristóteles concebe o *ser humano* como um animal, racional e social, pois, sem essas características essenciais, ele deixa de ser o que é. Isto é, deixa de ser humano. Platão, em sua obra *República*, enfatiza a necessidade da educação como uma ação colaborativa para a formação da pessoa, o que a constituiria como um ser virtuoso. Os dois filósofos teriam se preocupado não apenas em definir o conceito de ser humano – como filosofia primeira ou metafísica –, mas, também, em colaborar com a educação dos valores do cidadão na *polis* – cidade. A partir do século XIX, as reflexões filosóficas acerca da pessoa contarão com fenomenologia-existencial de Sören Kierkegaard, especialmente na teoria dos três estágios da vida. Assim, o segundo capítulo faz um recorte no estágio ético como uma contribuição educacional no processo de aprendizagem e emancipatório dos/as alunos/as e sua criticidade frente ao mundo.

Ao pensar a aplicabilidade da reflexão *existencial* do ser humano, caberia à escola sustentar e investir numa escolarização de qualidade para os/as estudantes, reformulando o projeto pedagógico e as atividades para identificar os fenômenos que advêm da sociedade e que promovem a cultura de paz. Nessa perspectiva, o terceiro capítulo pretende identificar as vivências do universo da Religiosidade Popular, exigindo a inclusão dessa temática na educação como práxis da vida e como processo de amadurecimento do ser humano,

considerando suas possibilidades de se tornar uma pessoa livre perante à diversidade. Isso será realizado por intermédio dos pressupostos teóricos da metodologia de pesquisa mista – qualitativa e quantitativa –, pautada na observação dos elementos culturais e religiosos. De modo específico, privilegiam-se as festividades infanto-juvenis da cidade de Iconha-ES.

Assim, a pesquisa objetiva identificar os elementos do campo da religiosidade popular, tais como: as crendices, as superstições, os símbolos, entre outros, no espaço escolar, analisando o modo como eles são acolhidos, aceitos ou abdicados pelos/as alunos/as do Ensino Fundamental anos finais, na escola estadual Coronel Antônio Duarte, localizada na cidade de Iconha-ES, onde atuo como docente de Ensino Religioso. O objetivo é aprimorar as habilidades do Componente Curricular Ensino Religioso, de modo a compreender as etapas da vida humana a partir da fenomenologia-existencial de Sören Kierkegaard. Parte-se do pressuposto de que esse exercício auxiliará no processo de formação dos/as estudantes e servirá como um referencial de autoconhecimento e de construção de identidades. Além disso, favorecerá a promoção da cidadania e das diversas crenças e expressões religiosas. Nota-se a importância epistemológica e metodológica na correlação entre os campos do Ensino Religioso Escolar e o da religiosidade popular presentes na cidade de Iconha-ES.

O referencial teórico que fundamenta a pesquisa conta com o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para a apresentação das competências e das habilidades na educação. Além disso, o pensamento de diversos autores e autoras, tais como: Sérgio Junqueira, Elisa Rodrigues, Emerson Silveira, Laude Brandenburg, Fernando Campos, Pablo Souza, Sonia Itoz, Edile Rodrigues, Lurdes Caron, Lourival Martins Filho, Rosa Corrêa, Ângela Holanda, Cláudia Kluck, Gilbraz Aragão e Valeska Freman, auxilia na contextualização das propostas do Ensino Religioso. Frei Chico contribui, especialmente, na conceituação das diversas expressões da religiosidade popular. As contribuições filosóficas de Sören Kierkegaard ajudam a aprofundar o conhecimento da existência humana e seus estados. Hans-Jürgen Fraas é utilizado para fundamentar os aspectos da religiosidade humana. Carl Rogers é considerado na reflexão acerca do *tornar-se pessoa*.

Por conseguinte, a metodologia empregada nos dois primeiros capítulos é bibliográfica. No terceiro capítulo, a ênfase recai sobre a pesquisa mista, que se enquadra, num primeiro momento, como quantitativa, isto é, de estudo crítico-reflexivo, com a participação de alguns/mas alunos/as da escola em análise a partir da aplicação de um questionário; e, num segundo momento, qualitativa, de cunho observacional, centrada na coleta e na análise de dados das festividades religiosas e culturais da cidade de Iconha-ES. Consideram-se os seguintes aspectos: as opiniões dos/as estudantes acerca da influência da

religiosidade popular em sua formação integral; a compreensão da fenomenologia-existencial como possibilidade de construção de identidades; e as vivências religiosas mais comuns na região, a partir do relato da população. Ainda, neste último capítulo, busca-se fomentar uma perspectiva de ensino para o trabalho pedagógico desenvolvido por Demerval Saviani: a Pedagogia Histórico-Crítica, a fim de responder as questões da educação com a necessidade de emancipação humana numa sociedade capitalista.



1 EDUCAÇÃO BÁSICA E RELIGIOSIDADE POPULAR

A história da educação no Brasil teve início com a chegada dos colonizadores europeus – século XVI – e dos padres jesuítas. A formação jesuíta teria sido a primeira a contemplar o ensino da Filosofia, da Literatura e da Cultura em terras brasileiras. Desde a colonização até os tempos atuais, a educação passou por mudanças de sistematização de ensino e de leis, em virtude das transformações da sociedade e dos governos de modo geral. Até hoje, parte da sociedade acredita – devido à tradição política brasileira – que a construção das políticas públicas cabe somente ao governo.

No lapso temporal de 1930 até início de 1980, as políticas públicas educacionais brasileiras, voltadas para a formação humana, mostravam-se limitadas e com uma forte tendência *tecnicista* em relação ao ensino e aos interesses do capital estrangeiro, sendo orientadas pelo espírito da produtividade. Segundo Graziela Giron, a Constituição de 1988 possibilitou grandes avanços na educação brasileira com a inclusão de dispositivos importantes relacionados à política educacional, bem como de ações destinadas à garantia dos direitos fundamentais.⁵ E, nas palavras de Luiz Ferreira e Flávia Nogueira, para alcançar os objetivos propostos pela Constituição vigente, algumas políticas públicas educacionais teriam sido implantadas:

A título de exemplo, entre outras políticas, podem ser citadas as seguintes: a) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério- (FUNDEF); b) Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); c) Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE); d) Programa Bolsa Família; e) Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); f) Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); g) Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE); h) Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); i) Sistema de Seleção Unificada (SISU); j) Programa Universidade para Todos (PROUNI); k) Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (PROINFÂNCIA).⁶

Outro aspecto importante a ser considerado é que, a partir do início da história do Brasil, o encontro das etnias – indígenas, europeias e africanas – teria configurado no campo religioso brasileiro uma pluralidade de crenças e de concepções religiosas advindas da Europa, de matrizes indígenas, africanas e orientais. O pluralismo religioso – muito debatido e refletido na atualidade – resulta do encontro entre as diversas crenças e tradições religiosas de

⁵ GIRON, Graziela R. Reflexões sobre a história das políticas educacionais no Brasil. In: PORTAL EDUCAÇÃO [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

⁶ FERREIRA, Luiz A. M.; NOGUEIRA, Flávia M. B. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas: plano nacional de educação. *Revista Arquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 102-129, 2015. [online]. p. 105.

outros continentes com a cultura indígena do continente americano. Dentre essas manifestações religiosas na sociedade brasileira, destaca-se a presença marcante da religiosidade popular que escapa da lógica das instituições religiosas tradicionais e das suas doutrinas. O fenômeno religioso da religiosidade popular – impregnado na sociedade com simples gestos e costumes rotineiros – (re) liga a pessoa crente ao *elemento sagrado*.

Considerando, pois, que tais manifestações religiosas podem ser encontradas, também, no espaço escolar, o primeiro capítulo apresenta duas realidades que, embora sejam distintas, se entrelaçam nas experiências humanas. Trata-se do encontro de dois campos: o da religiosidade popular e o escolar. Parte-se de uma reflexão sobre o papel do componente Ensino Religioso na formação integral do/a estudante. O objetivo corolário é conhecer a história e algumas definições da esfera da religiosidade popular, assim como observar as orientações do documento da BNCC sobre o desenvolvimento das competências e das habilidades na formação do/a aluno/a. Busca-se refletir sobre o aprimoramento da prática do respeito mútuo, sobretudo em relação à manifestação de diversas religiões e expressões culturais. É importante observar que toda forma de expressão, de conhecimento e de troca de saberes advém da existência do ser humano e de sua experiência em relação às pessoas, ao mundo e ao transcendente. Por isso, considerar, questionar e assumir todos os tipos de vivências na vida edifica o ser humano na sua existência, como aborda a filosofia existencial de Sören Kierkegaard.

1.1 Habilidades e competências no contexto da Educação Básica

A Educação Básica é formada pelas seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. No conjunto, elas devem ter os currículos pautados na BNCC e ser complementadas em cada sistema de ensino, como também em cada estabelecimento escolar, sem perder de vista os elementos regionais sócio-econômico-culturais dos/as estudantes. De modo específico, a etapa do Ensino Fundamental requer alguns pontos significativos para a formação básica do/a estudante, conforme preconiza o documento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nos incisos do art. 32, da Seção III. Veja:

I – O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III – O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes

e valores; IV – O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.⁷

Diante dessas propostas educacionais para o melhoramento do ensino na Educação Básica, é possível notar na jornada escolar alguns desafios advindos das transformações sociais e de valores, tais como, o desafio de permanência do/a aluno/a na escola e a missão de fazer escolarização. Ao levar em conta o esforço para responder essas demandas escolares, a BNCC apresenta perspectivas educacionais voltadas para o desenvolvimento de competências e de habilidades na formação do/a aluno/a como um caminho possível para se cuidar e ensinar. Mas, nesse contexto, o que se pode entender por *competências* e *habilidades*? Afinal, o que é BNCC?

A palavra *competência*, na BNCC, expressa uma qualidade de apreciar e resolver um problema, envolvendo a sua capacidade, habilidade, aptidão e idoneidade. Para entender esse processo, sabe-se que o termo competência é definido como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”⁸. Nesse sentido, quanto mais competente a pessoa se mostrar dentro das mais variadas atividades escolares e profissionais, mais preparada estará. As competências, no contexto educacional, apontam para a capacidade do/a estudante de mobilizar os recursos, visando abordar e resolver uma situação complexa marcada pelo conflito ou pela conciliação: “saber” fazer, tipo de conhecimento gerado pela experimentação.⁹ É importante avaliar se o/a aluno/a está desenvolvendo de fato as competências, pois, nem sempre um desempenho fraco é sinônimo de falta de competência.

Na BNCC, o termo *habilidade* é entendido como a aplicação prática de uma determinada competência para resolver uma situação complexa, ou seja, o/a aluno/a “saber fazer”¹⁰. Por exemplo, um/a aluno/a que, nas séries iniciais, começa a aprender a ler e escrever. Quando ele/a domina esse processo, pode-se falar que ele/a apresenta as habilidades de ler e de escrever. Espera-se, pois, que o/a estudante com essas habilidades alcance a compreensão de um texto a partir de sua leitura. A não compreensão do texto pode estar indicando que ele/a não adquiriu competência para esse domínio. As habilidades básicas

⁷ BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 4. ed. Brasília: Senado Federal, 2020. [online]. p. 24.

⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 8.

⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 220.

¹⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 216.

necessárias são: compreender a situação complexa; planejar a abordagem e solução; executar o planejamento; e analisar criticamente a solução encontrada.

A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais. Seu próprio texto afirma que:

Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).¹¹

Observa-se na BNCC o empenho de superar a fragmentação das políticas educacionais, a fim de garantir o acesso e a permanência do/a aluno na escola, como também a boa qualidade do ensino e, nessa função, tem-se como colaboração o fortalecimento do regime entre as três esferas de governo: municipal, estadual e federal. Durante a Educação Básica, a BNCC garante as aprendizagens essenciais e assegura aos/às estudantes o desenvolvimento das competências e das habilidades.

Para que o/a estudante desenvolva suas habilidades cognitivas e motoras, faz-se necessária uma educação de qualidade e uma boa alimentação para o seu pleno desenvolvimento. A responsabilidade em relação ao pleno desenvolvimento do/a estudante é da comunidade escolar, da família, da sociedade e das esferas do governo. É o governo quem exerce o papel mais importante na educação pelo fato de investir, garantir e fazer acontecer a educação, e isso inclui: a construção e a manutenção de escolas, condições de trabalho e remuneração justa para os/as professores/as, os profissionais da educação, os/as agentes de segurança, transporte e alimentação dos/as alunos/as, livros didáticos, laboratórios de ciências e de informática, *internet*, bibliotecas e outras particularidades voltadas para a realidade local da escola. No entanto, a BNCC só cumprirá seu dever de ofertar uma educação organizada e de qualidade para todos e todas, se cada pessoa – profissional e instituição – realizar bem o seu papel.

A BNCC se estrutura da seguinte forma: 1) Competências gerais: devem ser desenvolvidas ao longo de todas as etapas da Educação Básica e atuam como um guia socioemocional para a aprendizagem; 2) Competências específicas: são distribuídas por área do conhecimento e pelos componentes curriculares; 3) Habilidades: estão relacionadas aos objetos de conhecimento que os/as alunos/as devem desenvolver da Educação Infantil ao Ensino Médio. As dez competências da BNCC são as seguintes: conhecimento; pensamento

¹¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 7.

científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; e responsabilidade e cidadania.

No tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio –, as competências gerais “inter-relacionam-se e desdobram-se [...], articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB”¹². As dez competências gerais da Educação Básica são:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social e cultural para entender e explicar a realidade (fatos, informações, fenômenos e processos linguísticos, culturais, sociais, econômicos, científicos, tecnológicos e naturais), colaborando para a construção de uma sociedade solidária. [...] Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e inventar soluções com base nos conhecimentos das diferentes áreas. [...] Desenvolver o senso estético para reconhecer, valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também para participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural. [...] Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. [...] Utilizar tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas do cotidiano (incluindo as escolares) ao se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas. [...] Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao seu projeto de vida pessoal, profissional e social, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. [...] Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. [...] Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas e com a pressão do grupo. [...] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer. [...] Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões, com base nos conhecimentos construídos na escola, segundo princípios éticos democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.¹³

¹² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 8-9.

¹³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 9-10.

Depreende-se que o cuidado no desenvolvimento dessas habilidades, já na etapa do ensino básico, possibilitará às crianças e aos/às adolescentes condições para que sejam pessoas mais bem preparadas para a vida adulta e para a consolidação de uma cultura democrática. Conceitos como empatia, cooperação e pensamento crítico são essenciais para que os/as estudantes desenvolvam uma consciência de coletividade, de respeito e de autonomia. Desse modo, as dez competências operam como diretrizes na educação dos/as alunos/as ao longo de todos os anos da Educação Básica, permeando em cada Componente Curricular com suas habilidades e tipos de aprendizagem. Embora não seja um Componente Curricular, está presente em todas as áreas do conhecimento e nas etapas da educação. Nos pontos IV e VI, do item Competências, na BNCC, aparece o vocábulo *experiência* – no sentido de vivência – como um tipo de conhecimento que a pessoa carrega na sua existência e, depois, traz para a escola. Isso não pode ser desconsiderado, ao contrário, deve ser valorizado para mobilizar os tipos de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para solucionar certas demandas da vida cotidiana.¹⁴

Todas as competências da BNCC indicam o que deve ser aprendido pelos/as alunos/as, e elas são identificadas por verbos no infinitivo que iniciam as descrições, assim como especificam a sua importância para a formação do/a educando/a. Ao tomar a primeira competência como exemplo: “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”¹⁵, depreende-se que os conhecimentos dos campos de experiência e das áreas específicas devem ser mobilizados para compreender e explicar a realidade, para protagonizar escolhas e para agir de maneira colaborativa, sempre com a intenção de construir uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Na prática, também é possível encontrar adversidades como o desafio de permanência do/a aluno/a no âmbito escolar e a ausência de exercícios psicoemocionais para se conectar consigo mesmo. Na mesma intensidade, encontra-se a missão do/a educador/a de fazer escolarização, pois, uma parte dos/as estudantes não se mostra interessada no processo de aprendizagem. Mas, vale observar que há um posicionamento contrário a respeito da aceitação do termo competência na educação, isto é:

¹⁴ RODRIGUES, Elisa. Diretrizes do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: aportes teóricos e ideias para a prática docente no ensino fundamental. In: JUNQUEIRA, Sérgio; SILVEIRA, Emerson S. *O ensino religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 103.

¹⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 9.

O conceito de competência na Educação vem recebendo críticas e suscitando resistências. Conforme Maués, Wondjer e Gauthier (2019), alguns autores e autoras vêm associando a noção de competência com o modelo tecnicista de educação implantado pelo governo militar no Brasil na década de 1970. Nesse sentido crítico, também se posicionam organizações como o Sindicato Nacional de Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). O questionamento dessas entidades, num âmbito geral, é a ênfase que se dá ao “fazer”, a uma obrigatoriedade da aplicabilidade do conhecimento, dando um aspecto apenas mecânico e, não, integral.¹⁶

A perspectiva da orientação por competências é que o/a aluno/a recebe o convite para deixar sua posição de apenas compreender conceitos para propor e testar soluções em situações adversas sempre conectadas à sua realidade local. A proposta da relação prática entre competências e habilidades é buscar fazer com que o/a estudante tenha competência para aprender os conteúdos e ser criativo e hábil – criatividade e habilidade – para saber lidar nas diversas situações do seu cotidiano. Destarte, seguir as orientações de um/a educador/a é fundamental para desenvolver as competências e as habilidades no aprendizado, bem como aplicá-las de maneira adequada e conveniente.¹⁷ Para exemplificar, numa aula de matemática, o/a educando/a vai conhecer a fórmula da adição e aprender a resolução da soma para depois colocá-la em prática da maneira correta. Ou seja, a ação de ser competente – saber, saber – é essencial, porém, desenvolver habilidades – saber, fazer –, é fundamental no processo de aprendizagem de todas as áreas do conhecimento, para que aconteça o encantamento e a amorosidade na formação integral e cidadã do/a estudante.

A BNCC explicita as habilidades estabelecidas para que elas sejam desenvolvidas na educação, tanto em relação às etapas quanto às áreas, desde o Ensino Fundamental anos finais, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Considera-se que são parâmetros que devem ser utilizados de modo flexível, pois, cada escola, cada cidade e cada região têm sua cultura e seus costumes. Desse modo, as habilidades não são obrigatórias, mas, precisam ser observadas como uma orientação pedagógica, assim como é necessário observar a realidade dos/as estudantes para que se alcance um resultado considerado e significativo para todos/as. Apesar da não obrigatoriedade, observe o texto da BNCC:

Cumprido destacar que os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento

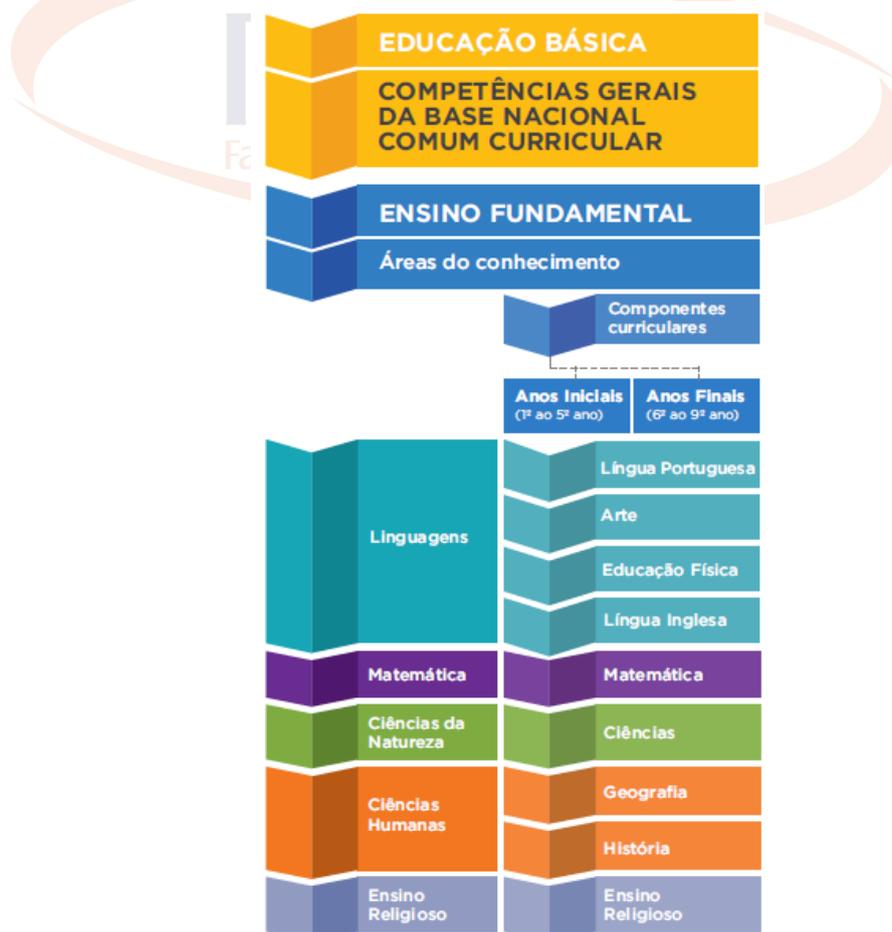
¹⁶ BRANDEMBURG, Laude E.; CAMPOS, Fernando B.; SOUZA, Pablo R. C. C. A contribuição das dez competências gerais da BNCC na área do ensino religioso: princípios normativos de coesão e esperança. *Revista de Cultura Teológica*, São Paulo, n. 94. p. 158-170, 2019. [online]. p. 161.

¹⁷ ABREU, Nicolle. Competências e habilidades no ensino: o que são e como aplica-las? In: PAR [Site Institucional]. 15 jan. 2021. [online]. [n.p.].

desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.¹⁸

Em conformidade com os fundamentos pedagógicos e com a estrutura de competências da BNCC, que os/as alunos/as deverão desenvolver durante a Educação Básica e nas etapas da escolaridade, o/a docente de Ensino Religioso analisará o contexto sociocultural e econômico à luz da realidade dos/as estudantes em conjunto com a realidade local da escola, no intuito de promover um trabalho de qualidade na sala de aula, sem privilegiar nenhuma crença ou religião. Para isso, pode-se consultar a estrutura da BNCC para uma melhor compreensão do cotidiano escolar. A organização das competências – gerais, específicas de área, específicas de componentes – e a aplicação das habilidades favorece a comunicação entre os conhecimentos e os saberes dos componentes curriculares, respeitando as especificidades e os saberes próprios de cada Componente Curricular. Observe a figura abaixo:

Figura 1. Estrutura organizacional das competências gerais na etapa Ensino Fundamental¹⁹



¹⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 441.

¹⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 25.

As competências se referem especificamente à área de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares. Cada área de conhecimento estabelece competências específicas de área, bem como estabelece, também, competências específicas do Componente Curricular. A área do conhecimento Ensino Religioso se distingue das demais pelo motivo de ter somente um Componente Curricular: o Ensino Religioso. Entretanto, é possível desenvolver, no espaço escolar, um trabalho de aprendizagem que envolva uma articulação horizontal e vertical entre as áreas de conhecimento, perpassando em todos os componentes curriculares as competências específicas a serem desenvolvidas pelos/as alunos/as na etapa da escolarização. Em relação ao conhecimento religioso, Sérgio Junqueira e Sonia de Itoz alegam que:

O ‘conhecimento religioso’ [...] como objeto de estudo a área de Ensino Religioso. Este é um objeto produzido no âmbito das áreas do conhecimento científico das Ciências Humanas e Sociais, e da Ciência das Religiões, já que estas são as Ciências que investigam e sistematizam a manifestação dos fenômenos religiosos em diferentes culturas e sociedades.²⁰

O pensamento de Sérgio Junqueira e Sonia de Itoz reforça a compreensão de que é necessária uma articulação entre as áreas do conhecimento, visando o desenvolvimento de competências e de habilidades dos/as estudantes. Assevera, ainda, que o conhecimento religioso é fundamental e pertinente para a aplicação das habilidades alcançadas em problemas sentidos na realidade escolar e desses/as alunos/as, de modo geral. Observe, agora, a organização das competências específicas de área e de componentes curriculares, na figura abaixo:

²⁰ ITOZ, Sonia; JUNQUEIRA, Sérgio. O Ensino Religioso segundo a BNCC. In: JUNQUEIRA, Sérgio; SILVEIRA, Emerson S.. *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 84.

Figura 2. Estrutura organizacional das competências específicas de área e de componente²¹



Desenvolver habilidades é uma ação escolar que preza a educação do/a cidadão/ã. Nas palavras de Sônia Itoz e de Sérgio Junqueira, “o espaço físico e virtual da Educação é um lugar ético, criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo e responsável com o mundo da informação”²². Nesse caso, são necessárias competências e habilidades para o/a estudante aprender e apreender a solucionar as questões da vida com discernimento e responsabilidade. No texto da BNCC, afirma-se que:

Para garantir o desenvolvimento das competências específicas, cada componente curricular apresenta um conjunto de habilidades. Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.²³

²¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 26.

²² ITOZ; JUNQUEIRA, 2020, p. 91.

²³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 26.

Pode-se, pois, compreender a organização das aprendizagens em três colunas. Na primeira, se encontram as unidades temáticas que definem um arranjo dos objetos de conhecimento, por exemplo: as manifestações religiosas. Na segunda, os objetos de conhecimento se relacionarão a um número variável de habilidades, tais como: místicas e espiritualidades. Por último, a coluna das habilidades apresentará as ações e/ou atividades desenvolvidas pelos/as alunos/as durante o processo da formação integral como, por exemplo: (EF07ER01) reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas.²⁴

Por fim, as aprendizagens essenciais para os/as estudantes e as habilidades são descritas de acordo com uma estrutura e se compreende o seguinte: “reconhecer e respeitar”, são verbos que explicitam os processos cognitivos envolvidos na habilidade; complemento dos verbos explicita o (s) objeto (s) de conhecimento mobilizado (s) na habilidade; e os modificadores dos verbos ou do complemento dos verbos explicitam o contexto e/ou uma maior especificação da aprendizagem esperada, ou seja, situação ou condição em que a habilidade será desenvolvida. Nos quadros que apresentam as unidades temáticas, cada habilidade é definida por um código alfanumérico que identifica tal aprendizagem. Por exemplo, o código (EF07ER01): o primeiro par de letras, *EF*, indica a etapa do Ensino Fundamental; o primeiro par de números, *07*, indica o ano da etapa, sétimo ano; o segundo par de letras, *ER*, aponta o Componente Curricular Ensino Religioso; o último par de números, *01*, indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.²⁵

1.2 Habilidades e competências no contexto do Ensino Religioso

A religiosidade popular representa um fenômeno presente na vida das pessoas, que foi se configurando em credices, ao longo dos séculos, em virtude de práticas simbólicas. Cada área de ciência – Antropologia, Ciências Sociais, Ciências das Religiões, Ensino Religioso escolar, Filosofia, História, Sociologia e Teologia –, com seus métodos próprios, tem se empenhado na investigação do fenômeno religioso para conhecer, entender e compreender como funciona o universo da religiosidade popular. Compreende-se o *popular* da religiosidade segundo o pensamento de Ivo Pedro Oro. Para esse autor:

Com o olhar da ciência social, é preciso refletir e entender o que é popular quando algo se refere à religiosidade. Na Antropologia Cultural, emprega-se o termo cultura

²⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 27.

²⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 27-28.

para definir o conjunto de atitudes, costumes, crenças, códigos de comportamento e estilos de vida próprios de um determinado grupo ou segmento social. Pode ser também das classes subalternas, num certo período histórico. Ou do ‘povo oprimido’, ou ‘povo empobrecido’, como tantas vezes ouvimos tais expressões. Por aí já se entende que não se pode aceitar uma visão de que haja ‘povos sem cultura’, nem que hoje haja ‘povos primitivos’, no sentido de ‘atrasados’.²⁶

Nesse sentido, a religiosidade popular extrapola as fronteiras das religiões oficiais e de suas teologias e metodologias espirituais. Ela surge e se desenvolve no meio cultural, entre o povo, e tem uma consciência originária que a caracteriza como manifestação popular. São diversas as expressões comumente utilizadas para sua descrição: *catolicismo popular*, *piedade popular*, *religião do povo*, *religiosidade do povo* e *religiosidade popular*. Contudo, todas as expressões se referem às manifestações e às expressões culturais e religiosas da população, seja da classe pobre ou rica. A religiosidade popular é intrínseca à vida dos seres humanos e, por onde transitam, as pessoas carregam consigo essa riqueza cultural e religiosa. O sujeito religioso herda das tradições os costumes, podendo reinventá-los ou recriá-los a seu modo, em nível pessoal e/ou coletivo. Além disso, a pessoa que vive a fé, sofre, se alegra, interpreta, significa, atuando sempre à luz de contextos históricos, culturais, sociais, econômicos, políticos e a partir da realidade local em que está inserido e que participa.²⁷

No campo escolar, a religiosidade popular é refletida e compreendida pelo Componente Curricular Ensino Religioso, que tem como metodologia as Ciências das Religiões ou Ciência da Religião. Maria Vilhena comenta a obra de John F. Haught, *Cristianismo e ciência: para uma teologia da natureza*, destacando a defesa da inclusão de outras metodologias científicas na investigação do objeto de estudo:

Entende Haught que a maioria das coisas, mesmo os fenômenos ou eventos mais simples, admite mais de um nível de explicação [...]. Desta forma, em lugar de um monismo explicativo reducionista, da declaração arbitrária que só pode haver um único tipo de compreensão, Haught reivindica o pluralismo metodológico e explicativo que opera com estágios escalonados de respostas legítimas a depender do nível e da natureza das perguntas feitas sobre aspectos ou propriedades do objeto investigado. Propõe que, embora não concorrentes, nem obrigatoriamente correlacionadas ponto a ponto entre si, há para qualquer fenômeno respostas válidas, sem que nenhuma delas concorra com as demais ou as exclua, uma vez que podem ser sustentáveis e respeitáveis a partir de vários níveis de intelecção e preocupação em que as questões são formuladas.²⁸

No cenário das manifestações do contexto social, encontra-se o fenômeno social religioso. O fenômeno ou os fenômenos estão presentes, também, no âmbito escolar e podem

²⁶ ORO, Ivo P. *O fenômeno religioso: como entender*. São Paulo: Paulinas, 2013. p. 28.

²⁷ VILHENA, Maria A. *A religiosidade popular à luz do Concílio Vaticano II*. São Paulo: Paulus, 2015. p. 25-26.

²⁸ HAUGHT, 2009 *apud* VILHENA, 2015, p. 23-24.

ser vistos nos gestos e nas falas dos/as docentes, discentes e funcionários/as. Eles também podem ser notados no próprio espaço de algumas escolas, através de uma imagem de santo, de um crucifixo, de uma Bíblia, de um versículo bíblico escrito no mural, na oração inicial das aulas, etc. Diante disso, nascem algumas reflexões: quais as contribuições que as Ciências Sociais e a (s) Ciência (s) da (s) Religião (ões) oferecem para uma melhor compreensão sobre as religiosidades populares? Qual o papel do Ensino Religioso na formação integral do estudante? De início, sabe-se que o papel da escola é buscar entender o que está no cotidiano. O papel do Ensino Religioso será desenvolver um ensino pedagógico e epistemológico, com os conteúdos de aprendizagens, para uma conscientização através da ação interdisciplinar e transdisciplinar com o Ensino Religioso.

A questão da religiosidade popular, vista como conteúdo de estudo escolar é uma realidade complexa. Por um lado, existem limites, imprecisões e incertezas, pois a realidade supera a capacidade humana de apreendê-la. Por outro lado, é um assunto indispensável, delicado e respeitoso de se trabalhar na sala de aula. O contexto da religiosidade popular caracteriza conteúdo para formação integral do estudante na medida em que os elementos religiosos são significantes para cada educando/a. Cabe ao educador mediar suas habilidades pedagógicas, metodológicas e epistemológicas bem como tirar proveito da Filosofia, da História, da Sociologia, da Antropologia e da Psicologia para obter um conhecimento mais profundo da mente humana e das culturas, e saber incluir e integrar tal experiência no processo formativo. Da mesma forma, exige dos sujeitos – educadores/as e educandos/as – um exercício das virtudes de amorosidade e escuta. Nas palavras de Paulo Freire:

Deve fazer parte de nossa formação discutir quais são estas qualidades indispensáveis, mesmo sabendo que elas precisam de ser criadas por nós, em nossa prática, se nossa opção político-pedagógica é democrática ou progressista e se somos coerentes com ela. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de *cima para baixo*. Sobretudo, me proíbo entendê-los. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso-me *escutá-lo* ou *escutá-la* [grifo do texto].²⁹

²⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 45.

A história da religiosidade popular tal como a história do Ensino Religioso no Brasil foi marcada por fases e mudanças na sua função escolar. Desde o período colonial, em que predominava a instrução religiosa e perpassando a era católica como a religião oficial do Império brasileiro, o Ensino Religioso era considerado o ensino dessa religião.³⁰ No período da República, o predomínio da religião católica foi rejeitado e o ensino passou a ser laico, público, gratuito e obrigatório. Mas, o ensino ainda estava centrado na doutrinação, havendo apenas um declínio na função catequética, na década de 1960, devido à pressão de diferentes manifestações religiosas e da sociedade civil.³¹ A partir de 1971, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 5.692, o Ensino Religioso começou a ser compreendido como um elemento contributivo para a *formação moral* das gerações.³² Porém, continuava com posturas confessionais e/ou interconfessionais até 1980.

Nos anos posteriores a 1980, com as transformações socioculturais, ocorreram mudanças paradigmáticas na área da educação, mormente no Ensino Religioso. O conhecimento religioso passou a ser compreendido numa perspectiva histórica e antropológica, buscando a socialização dos objetos de conhecimento não de forma informativa e opção religiosa de vida pessoal, mas, através de um processo que integra a formação do ser e da sua alteridade, da diversidade e do respeito.³³

Na redação do art. 33 da LDBEN nº 9.394, a Lei nº 9.475/1997, o Ensino Religioso tornou-se parte integrante da formação básica do/a cidadão/ã e constitui disciplina escolar com o objetivo de assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil.³⁴ De acordo com Sérgio Junqueira e Edile Rodrigues: “a Lei n. 9.475/1997 [...] orienta sobre cinco dimensões: 1) matrícula facultativa; 2) parte integrante da formação básica do cidadão; 3) disciplina do horário normal; 4) respeito à diversidade cultural religiosa; e 5) vedado o proselitismo”³⁵. Citando Lurdes Caron³⁶, afirmam o seguinte:

³⁰ RODRIGUES, Edile M. F. História do Ensino Religioso no Brasil. In: BRANDENBURG, Laude E.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; KLEIN, Remí. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 45.

³¹ JUNQUEIRA, Sérgio; RODRIGUES, Edile F. *Fundamentando pedagogicamente o Ensino Religioso*. Curitiba: InterSaberes, 2013. p. 17-18.

³² JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2013, p. 17.

³³ CARON, Lurdes; MARTINS FILHO, Lourival J. Ensino Religioso: uma história em construção. In: JUNQUEIRA, Sérgio; SILVEIRA, Emerson S. *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 28-29.

³⁴ JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2013, p. 20.

³⁵ CARON; MARTINS FILHO, 2020, p. 28.

³⁶ Pós-doutorado em Educação e Religião pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná- PUC-PR. Escreveu livros sobre formação de professores de Ensino Religioso, educação especial, políticas e práticas de avaliação. É religiosa da Congregação das Irmãs Catequistas Franciscanas.

Entende-se que a partir da Lei n. 9.475/1997, de 22 de julho de 1997, o Ensino Religioso passa a ser compreendido como “uma área de conhecimento que afirma a abertura do ser humano ao Transcendente, contribuindo decisivamente para o desenvolvimento do cidadão em suas relações consigo mesmo, com o outro, com o mundo e com a divindade”. No processo da educação, o Ensino Religioso tem sua parcela de contribuição para a formação do cidadão, independentemente da raça, cor, cultura e religião ao direito de participação na construção do exercício da cidadania.³⁷

Em 2010, o Ensino Religioso foi reconhecido como uma das cinco áreas de conhecimento da etapa do Ensino Fundamental – Resoluções CNE/CEB 04/2010 e 07/2010.³⁸

Em relação ao aspecto legal, a aprendizagem do Ensino Religioso, na formação integral do estudante, é garantida pela nova redação do artigo 33 da LDB 9394/96 – Lei nº 9.475.

Observe:

O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. § 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. § 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso.³⁹

A Constituição Federal de 1988, artigo 210, e a LDB, artigo 33, estabeleceram princípios e fundamentos que devem alicerçar epistemologias e pedagogias do Ensino Religioso, enquanto parte integrante da formação básica do/a aluno/a. Isso contribui para assegurar o respeito à diversidade cultural religiosa sem proselitismos. Em conformidade com as competências gerais da BNCC, o componente Ensino Religioso buscará atender os seguintes objetivos:

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.⁴⁰

O fenômeno religioso – objeto da área de Ensino Religioso – apresenta sentidos e significados de vida distintos, diversidade de ideias de divindade(s) e demais elementos

³⁷ CARON; MARTINS FILHO, 2020, p. 17-18.

³⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 435.

³⁹ CORRÊA, Rosa L. T.; HOLANDA, Ângela M. R.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 45.

⁴⁰ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 436.

periféricos, tais como: credences, linguagens, símbolos, rituais, narrativas, mitologias, tradições, textos, práticas e princípios éticos e morais. Tudo isso sob a responsabilidade do componente Ensino Religioso utilizar epistemologia e metodologia de ensino a partir de pressupostos éticos e científicos, sem favorecer uma determinada crença ou religião. A intencionalidade do Ensino Religioso é desenvolver um ensino através do estudo dos conhecimentos culturais, religiosos e das filosofias de vida, de modo que integre o/a estudante a atitudes de reconhecimento, pertença, respeito, alteridade, tolerância e a promoção da cultura de paz, sem perder de vista a aprendizagem da convivência democrática e cidadã.⁴¹

Outra contribuição da BNCC para a educação do/a estudante está na relação do sujeito, enquanto ser de imanência – dimensão concreta, biológica – e de transcendência – dimensão subjetiva, simbólica –, como possibilidade relacional entre as pessoas – alteridades –, com a natureza e com a (s) divindade (s).⁴² Durante todas as fases da vida do ser humano, nos diferentes espaços, de alguma forma, a pessoa educa e é educada, caracterizando o papel da educação em contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano, seja no exercício pleno da cidadania ou no campo do trabalho. No estágio educacional, o espaço da escola favorece a superação de qualquer tipo de discriminação, preconceito ou exclusão social, valorizando cada pessoa e ofertando conteúdos programáticos voltados para o estudo e para a formação do senso crítico e moral, como meio de romper com as estruturas do senso comum constituídas na sociedade.

O Ensino Religioso interligado à escola e à cultura local oportuniza habilidades para a promoção do diálogo intercultural e inter-religioso, para que seja garantido o respeito a outrem e à alteridade. De caráter excepcional, a partir da BNCC, o componente Ensino Religioso terá uma ciência acadêmica – Ciência da Religião –, didático-pedagógico, que compreenderá o fenômeno e as manifestações religiosas como contribuições para as sociedades humanas. Os pressupostos da área de Ensino Religioso, assim como o Componente Curricular Ensino Religioso, garantirão ao/a estudante as competências necessárias para o desenvolvimento de habilidades. Segundo Sérgio Junqueira, “competências se adquirem num processo de conhecer, aprender e praticar. Nesse cenário é necessário trabalhar e desenvolver habilidades. Habilidades são como degraus que precisam ser galgados para se adquirir competências”⁴³. As competências e as habilidades específicas do componente Ensino Religioso são as seguintes:

⁴¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 436-437.

⁴² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 438.

⁴³ ITOZ; JUNQUEIRA, 2020. p. 86.

Conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos. [...] Compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios. [...] Reconhecer e cuidar de si, do outro, da coletividade e da natureza, enquanto expressão de valor da vida. [...] Conviver com a diversidade de crenças, pensamentos, convicções, modos de ser e viver. [...] Analisar as relações entre as tradições religiosas e os campos da cultura, da política, da economia, da saúde, da ciência, da tecnologia e do meio ambiente. [...] Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz.⁴⁴

O quadro a seguir apresenta as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades do Ensino Religioso do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Observe:

Quadro 1. Ensino Religioso: unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades⁴⁵

Ensino Religioso – 6º ano	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
UNIDADES TEMÁTICAS		
Crenças religiosas e filosofias de vida	Tradição escrita: registro dos ensinamentos sagrados	(EF06ER01) Reconhecer o papel da tradição escrita na preservação de memórias, acontecimentos e ensinamentos religiosos. (EF06ER02) Reconhecer e valorizar a diversidade de textos religiosos escritos (textos do Budismo, Cristianismo, Espiritismo, Hinduísmo, Islamismo, Judaísmo, entre outros).
	Ensinamentos da tradição escrita	(EF06ER03) Reconhecer, em textos escritos, ensinamentos relacionados a modos de ser e viver. (EF06ER04) Reconhecer que os textos escritos são utilizados pelas tradições religiosas de maneiras diversas. (EF06ER05) Discutir como o estudo e a interpretação dos textos religiosos influenciam os adeptos a vivenciarem os ensinamentos das tradições religiosas.
	Símbolos, ritos e mito religiosos	(EF06ER06) Reconhecer a importância dos mitos, ritos, símbolos e textos na estruturação das diferentes crenças, tradições e movimentos religiosos. (EF06ER07) Exemplificar a relação entre mito, rito e símbolo nas práticas celebrativas de diferentes tradições religiosas.
Ensino Religioso – 7º ano	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
UNIDADES TEMÁTICAS		
Manifestações religiosas	Místicas e espiritualidades	(EF07ER01) Reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas. (EF07ER02) Identificar práticas de espiritualidade utilizadas pelas pessoas em determinadas situações (acidentes, doenças, fenômenos climáticos).

⁴⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 437.

⁴⁵ Adaptado de: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 452-459.

	Lideranças religiosas	(EF07ER03) Reconhecer os papéis atribuídos às lideranças de diferentes tradições religiosas. (EF07ER04) Exemplificar líderes religiosos que se destacaram por suas contribuições à sociedade. (EF07ER05) Discutir estratégias que promovam a convivência ética e respeitosa entre as religiões.
Crenças religiosas e filosofias de vida	Princípios éticos e valores	(EF07ER06) Identificar princípios éticos em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, discutindo como podem influenciar condutas pessoais e práticas sociais.
	Lideranças e direitos humanos	(EF07ER07) Identificar e discutir o papel das lideranças religiosas e seculares na defesa e promoção dos direitos humanos. (EF07ER08) Reconhecer o direito à liberdade de consciência, crença ou convicção, questionando concepções e práticas sociais que a violam.
Ensino Religioso – 8º ano	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
UNIDADES TEMÁTICAS		
Crenças religiosas e filosofias de vida	Crenças, convicções e atitudes	(EF08ER01) Discutir como as crenças e convicções podem influenciar escolhas e atitudes pessoais e coletivas. (EF08ER02) Analisar filosofias de vida, manifestações e tradições religiosas destacando seus princípios éticos.
	Doutrinas religiosas	(EF08ER03) Analisar doutrinas das diferentes tradições religiosas e suas concepções de mundo, vida e morte.
	Crenças, filosofias de vida e esfera pública	(EF08ER04) Discutir como filosofias de vida, tradições e instituições religiosas podem influenciar diferentes campos da esfera pública (política, saúde, educação, economia). (EF08ER05) Debater sobre as possibilidades e os limites da interferência das tradições religiosas na esfera pública. (EF08ER06) Analisar práticas, projetos e políticas públicas que contribuem para a promoção da liberdade de pensamento, crenças e convicções.
	Tradições religiosas, mídias e tecnologias	(EF08ER07) Analisar as formas de uso das mídias e tecnologias pelas diferentes denominações religiosas.
Ensino Religioso – 9º ano	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
UNIDADES TEMÁTICAS		
Crenças religiosas e filosofias de vida	Imanência e transcendência	(EF09ER01) Analisar princípios e orientações para o cuidado da vida e nas diversas tradições religiosas e filosofias de vida. (EF09ER02) Discutir as diferentes expressões de valorização e de desrespeito à vida, por meio da análise de matérias nas diferentes mídias.
	Vida e morte	(EF09ER03) Identificar sentidos do viver e do morrer em diferentes tradições religiosas, através do estudo de mitos fundantes. (EF09ER04) Identificar concepções de vida e morte em diferentes tradições religiosas e filosofias de vida, por meio da análise de diferentes ritos fúnebres. (EF09ER05) Analisar as diferentes ideias de

		imortalidade elaboradas pelas tradições religiosas (ancestralidade, reencarnação, transmigração e ressurreição).
	Princípios e valores éticos	(EF09ER06) Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana. (EF09ER07) Identificar princípios éticos (familiares, religiosos e culturais) que possam alicerçar a construção de projetos de vida. (EF09ER08) Construir projetos de vida assentados em princípios e valores éticos.

Na verdade, os temas e os objetos de conhecimento descritos no quadro acima buscam analisar e refletir as manifestações dos fenômenos religiosos em diversas culturas e sociedades e são considerados tipo de conhecimento religioso, que são investigados nas diferentes áreas de conhecimento científico da (s) Ciência (s) da (s) Religião (ões) e das Ciências Humanas e Sociais. Em consonância com as temáticas apresentadas no quadro, a religiosidade popular brasileira, com suas múltiplas manifestações, também faz parte integrante da cultura da humanidade. Todo conhecimento religioso contido na religiosidade popular se constitui como epistemologia do componente Ensino Religioso, com pressupostos éticos e científicos para o desenvolvimento de competências e de habilidades e a aprendizagem da convivência democrática e cidadã.

As competências específicas de Ensino Religioso são de suma importância para a formação integral da pessoa, pois as seis competências estão entrelaçadas entre si com o objetivo de ofertar ao/à discente o conhecimento das tradições religiosas e das filosofias de vida, buscando a valorização e o respeito às manifestações religiosas, cuidando da coletividade, buscando conviver com a diversidade de crenças e pensamentos, assim como desenvolver um posicionamento frente aos discursos e às práticas de intolerância e discriminação religiosa. Com efeito, essas competências são indispensáveis ao exercício da vida plena.

Compreende-se que a escola, na formação integral do/a aluno/a, é um espaço privilegiado para as discussões acerca do conhecimento religioso, sem desconsiderar outros setores de formação, tais como, a família e a igreja. O espaço da escola pode oferecer ao/à estudante um momento oportuno de reflexão sobre as questões fundamentais da vida e de sua existência. Ao mesmo tempo, possibilita uma inserção no cotidiano social e cultural. Ao produzir conhecimento científico no campo escolar, a pessoa supera o senso comum predominante em seu cotidiano. Para Sérgio Junqueira, o conhecimento das tradições religiosas em um espaço escolar humanizado favorece a sociabilidade e as práticas virtuosas

no exercício da cidadania. Ou seja, emancipa o ser. O autor complementa suas ideias fazendo alusão a Mario Sergio Cortella:

Uma criança não compreende a religião, seus dogmas e princípios como Teologia. No entanto, seu sentimento de religiosidade se aproxima ao mágico que tem desde sempre. Um menino com 3 ou 4 anos de idade possui um imaginário magnífico: ele se vê, se pensa, se oferece superpoderes, lança forças de inimigos ou de amigos fantasiosos. A partir de 6 ou 7 anos cria maiores bases de racionalidade e entende mais a relação de causa e efeito do mundo. Ao formar conexões, perde um pouco da credulidade e passa a inquietar-se com algumas questões fortes da vida, como: ‘por que isso acontece’, ‘por que não?’. Essas são formas de espiritualidade e questionamentos que, dependendo dos pais e docentes, podem ou não ser dirigidas por um canal positivo.⁴⁶

Destarte, para que aconteça uma educação integral, a BNCC expõe uma proposta e exige que o componente Ensino Religioso realize, segundo as condições favoráveis de trabalho da escola e do/a docente, as competências específicas de Ensino Religioso e suas unidades temáticas: *identidades e alteridades, manifestações religiosas e crenças religiosas e filosofias de vida*. Na primeira, identidades e alteridades, pretende-se a valorização e acolhida do caráter singular e diverso do ser humano, e a compreensão dos símbolos, dos significados e da relação entre imanência e transcendência – linguagens específicas como o símbolo, o rito e o mito. No símbolo, encontram-se dois sentidos distintos e complementares e funciona fazendo a mediação de uma realidade com a outra. No rito, tem-se uma experiência subjetiva composta por práticas espirituais ou ritualistas como celebrações, cerimônias, orações, peregrinações, procissões, festividades etc., gesto pelo qual pode apontar para outra realidade.⁴⁷

No caso das manifestações religiosas, o foco está na busca do conhecimento, da valorização e do respeito aos diversos credos e manifestações religiosas, como também a compreensão das relações entre as lideranças e as denominações religiosas. Por último, as crenças religiosas concentram a aprendizagem nos aspectos estruturantes das tradições ou movimentos religiosos e filosofias de vida, por exemplo: os mitos que utilizam uma linguagem rica em simbolismo na relação entre imanência e transcendência e as divindades que são representadas por seres, entes ou energias que transcendem a materialidade; as crenças enquanto um conjunto de ideias, conceitos e representações estruturantes de uma tradição religiosa; as narrativas que apresentam histórias, cosmovisões, crenças, ideia (s) de divindade (s), através da tradição escrita ou oral, com textos que configuram em doutrinas,

⁴⁶ JUNQUEIRA; RODRIGUES, 2013, p. 10.

⁴⁷ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 439.

códigos éticos e morais e ideias de imortalidade; e as filosofias de vida adotam princípios éticos e morais advindos de fundamentos racionais, filosóficos e científicos.⁴⁸

Portanto, diante do exposto, a religião é uma das manifestações mais antigas dos seres humanos com seu conjunto de símbolos, gestos, mitos e costumes, além das crenças em seres superiores, que, de começo, eram os próprios fenômenos da natureza: o sol, a lua, as estrelas, o vento, o trovão, o relâmpago e as estações do ano. Com o passar das gerações, essas manifestações, juntamente com o elemento cultural, foram se constituindo em credence ou religiosidade popular. Todo esse universo cultural e religioso é investigado e compreendido pelas áreas Ciência (s) da (s) Religião (ões) e Ciências Humanas e Sociais e, após suas pesquisas, contribuem com o componente Ensino Religioso em conteúdos e metodologias, veiculando a formação integral dos/as estudantes com perspectivas à criação de um espaço privilegiado de diálogo, de reflexão, de valorização das diferenças e de construção de consciência ética e cidadã. A seriedade do Ensino Religioso exige um processo formativo, porque ele é parte integrante e essencial da formação do ser humano como pessoa e cidadão/ã.

1.3 Religiosidade popular: história, conceito e definições

Uma breve análise sobre a gênese da religiosidade popular brasileira desvela a influência do contexto social, político, econômico, cultural e religioso dos períodos colonial, imperial e republicano. A matriz religiosa brasileira foi formada a partir do encontro das etnias indígena, africana e portuguesa. A religiosidade pode ser desenvolvida de uma forma positiva a partir da educação ou da formação de consciência religiosa no seio da família, da comunidade religiosa e do espaço escolar. Religiosidade é um elemento próprio do ser humano. Isso significa que as pessoas nascem com essa dimensão. Religiosidade é algo singular, complexo e diverso, pois sua mentalidade e elementos fogem do campo de uma definição universal. Mas, pode-se dizer que se refere a uma das forças mais profundas da movimentação humana e da intensa busca pelo sentido das sensações e manifestações, bem como compreende uma percepção e uma conexão com a vida e com o mistério sobrenatural. Ou seja, aquilo que ultrapassa a materialidade e a imediatez. De acordo com José Bittencourt Filho, em sua obra *Matriz Religiosa Brasileira*:

Implica também partir dos fatores ideológicos que se prestam tanto para legitimar quanto para definir as identidades e as ações dos atores sociais. Em outros termos, discutir os fatores que tornam a religiosidade da maioria dos brasileiros singular e

⁴⁸ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 439.

original, a despeito do fato de que a formação social brasileira esteve e está subordinada a determinantes econômicos, políticos e culturais comuns a tantos outros povos e nações.⁴⁹

O autor explica que as formas, as condutas religiosas, os estilos de espiritualidade e as condutas religiosas uniformes compõem um substrato religioso-cultural que se denomina *matriz religiosa brasileira*. Em suas palavras:

Cumpre indagar a esta altura quais foram os principais elementos que se fundiram na composição da Matriz Religiosa Brasileira. Para tanto, em primeira instância e em termos muito sucintos, basta recorrer à formação histórica da nacionalidade: com os colonizadores chegam o catolicismo ibérico (reconhecidamente singular) e a magia europeia. Aqui se encontram com as religiões indígenas, cuja presença irá impor-se por meio da mestiçagem. Posteriormente, a escravidão trouxe consigo as religiões africanas que, sob determinadas circunstâncias, foram articuladas num vasto sincretismo. No século XIX, dois novos elementos foram acrescentados: o espiritismo europeu e alguns poucos fragmentos do Catolicismo romanizado.⁵⁰

Pode-se, pois, dizer que foi uma mentalidade equivocada da religiosidade que teria originado o princípio do imaginário da religiosidade no campo brasileiro. José Bittencourt Filho compreende que:

A despeito do fato de que as letras e as artes fossem cultivadas no âmbito de algumas cortes importantes, a maior parte da população europeia no século XVI era analfabeta. A religião das massas era impregnada de uma visão mágica do mundo e de ingredientes folclóricos, e a cultura religiosa católica parece que apenas conseguiu encobrir as zangadas divindades pagãs com um verniz superficial. Assim, para as massas, quando os santos cristãos (tidos na conta de semideuses) estivessem insatisfeitos por algum motivo, podiam castigar os humanos, enviando doenças e pragas. Ao mesmo tempo, quando estivessem benévolos, podiam prover a cura e o livramento.⁵¹

Outro pensamento advindo da Europa foi um imaginário de paraíso terrestre de paz e prosperidade, como o de terras onde viveram monstros perigosos e criaturas demoníacas. José Bittencourt Filho apresenta esse tipo de imaginário que teria migrado para a Terra de Santa Cruz – Brasil –, ou Novo Mundo, visto como um paraíso terreal, por motivo das belas paisagens e das riquezas naturais, isto é, como um lugar de sofrimento e de expiação em virtude dos perigos e das dificuldades. Os indígenas que já habitavam essas terras foram tidos como criaturas semidemoníacas e absolutamente carentes de conversão. Esse tipo de crença que demonizava os indígenas justificava a escravidão sobre esse povo.⁵² Passado o tempo, a prática religiosa colonial foi sendo mesclada por elementos católicos, negros, indígenas e até judaicos, constituindo uma originalidade religiosa brasileira. Isso fugia do controle da Igreja

⁴⁹ BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 40.

⁵⁰ BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 41.

⁵¹ BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 46-47.

⁵² BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 47-48.

Católica Apostólica Romana, não tendo outra escolha a não ser tolerar essas práticas e incentivar os processos sincréticos.⁵³ Observa-se que a religiosidade popular, no Brasil, teve início no contexto do período colonial:

No Brasil, a religiosidade popular tornou-se referência a partir do Período Colonial, momento em que o catolicismo oficial passa a conviver com outros credos. Tal fato se deve em razão da estagnação do catolicismo devido à expulsão dos jesuítas da Colônia Portuguesa pelo Marquês de Pombal, que tornou o sistema vigente laico.⁵⁴

Neste contexto, o catolicismo oficial passou a conviver com outros credos e com a diversidade de elementos religiosos da religiosidade popular, expandindo-se pelo território brasileiro e sendo caracterizada por um conjunto de sistemas de crenças variados, alcançando, além do catolicismo, outras religiões como o espiritismo, os cultos afro-brasileiros, os repertórios de práticas e crenças indígenas e o protestantismo.⁵⁵ O *protestantismo rural*, um modo de vida que contrasta do protestantismo tradicional, é um termo denominado pela pesquisadora Lídice Ribeiro, quando constatou o crescimento do protestantismo no Brasil, sobretudo nos estados de São Paulo e de Minas Gerais. Segundo a autora:

Os moradores desses bairros raramente tinham contato com um pároco, passando alguns por um processo de descrédito do catolicismo mesmo antes da chegada do protestantismo, o que se observava pelo estado de abandono de algumas capelas de sítio. Como não havia uma religião oficial pré-estabelecida hegemonicamente contra a qual necessitasse de contrapor-se, o protestantismo teve espaço para reinventar-se, dando origem a uma nova forma religiosa: o protestantismo rural.⁵⁶

Certamente, com a expansão das religiões populares – nas zonas rurais e urbanas –, a prática da religiosidade popular pôde ser encontrada em algumas religiões cristãs protestantes. A religiosidade popular também está presente no pentecostalismo e no neopentecostalismo, segundo José Comblin⁵⁷, que afirma o seguinte:

Há no movimento carismático católico e nos pentecostalismos de origem protestante, sobretudo no neopentecostalismo, como uma nova expressão da antiga religião popular, uma adaptação ao mundo urbano moderno. O mundo pentecostal é também um mundo de milagres, curas, exorcismos. Ressuscita as festas nos festivais da juventude, nos shows evangélicos, e o próprio culto se torna festivo, assim como nos movimentos carismáticos católicos. Também o movimento pentecostal começa a introduzir novos objetos sagrados. São movimentos que sabem aproveitar dinamismos religiosos que pareciam adormecidos, mas sabem também usar as

⁵³ BITTENCOURT FILHO, 2003, p. 49.

⁵⁴ REIS, Jessyluce C. Religiosidade popular: o poder simbólico cultural e a interpretação do sagrado. *Revista Mosaicum*, [s.l.], n. 6, p. 67-76, 2007. p. 69.

⁵⁵ REIS, Antonio Carlos. *Religiosidade popular*. São Paulo: Reflexão, 2013. p. 47.

⁵⁶ RIBEIRO, Lídice, 2008 *apud* REIS, 2013, p. 46-47.

⁵⁷ José Comblin foi um sacerdote e missionário belga, teólogo da Teologia da Libertação, que publicou mais de cinquenta obras. Suas obras foram traduzidas em vários idiomas.

técnicas de comunicação. Há uma nova onda de religiosidade popular adaptada ao individualismo da sociedade capitalista atual.⁵⁸

Então, o que se pode conhecer mais sobre a historicidade da religiosidade popular? A esfera da *religiosidade* é investigada e descrita pelos autores Cassiano Samanes e Juan-José Tamayo-Acosta. Em um primeiro momento, eles a identificam com uma noção de *povo*. Inicialmente, é importante asseverar que o conceito de povo consiste em um conjunto de grupos humanos e/ou tribos que suplantam a mera convivência em massa e adquirem consciência coletiva e solidária de ser comunidade, e que se manifesta na decisão de se formar um povo soberano. A noção de *povo* possui três características constitutivas: uma história, um sujeito coletivo e uma cultura.⁵⁹ Os autores apresentam o modo que desenvolvem esses elementos. Veja:

- a) uma história. O povo constrói a sua história, de igual modo, a história vai construindo o povo, uma vez que forma uma memória coletiva, que constitui tradição viva. Nesse diapasão, o povo não possui racionalidade científica ou instruída, porém, apresenta densa racionalidade vital, fundada em simples consciência primária, de vida, da qual deriva intuitivamente a sabedoria vital da realidade;
- b) um sujeito coletivo. Constitui sujeito coletivo o povo. Trata-se de sujeito da história feita por todos indistintamente. É clarividente a necessidade de povo de ter dirigentes, entretanto, estes devem estar inseridos no meio do povo, não o oprimindo;
- c) uma cultura. O mais profundo da substância de um povo é a sua cultura. O que explica a unidade e o caráter de um povo.⁶⁰

Compreende-se como cultura, a princípio, o *ethos*, ou seja, os costumes. É entendida como expressão de atitudes distintivas e fundamentais. Tais costumes surgem de formas distintas de percepção da vida e da realidade, de reações diante das coisas e dos acontecimentos, de valorização do trabalho, da família, dentre outros. Isso tudo origina uma intuição de valores – não intelectual ou reflexiva –, que se expressa através de certo modo de agir na vida, de conviver, de estilo de vida e de atitudes características. Assim, a cultura como estilo de viver o cotidiano, em síntese, pode ser descrita afirmando que é o modo concreto de enfrentar as necessidades basilares da vida – casa, alimento, trabalho, entre outras. Logo, é a maneira singular de enfrentar as adversidades da vida, no intuito de permanecer seguindo

⁵⁸ COMBLIN, José. Religiosidade popular. In: BORTOLLETO FILHO, Fernando. *Dicionário brasileiro de Teologia*. São Paulo: Aste, 2008. p. 869-870.

⁵⁹ SAMANES, Casiano F.; TAMAYO-ACOSTA, Juan-José. Povo. In: SAMANES, Casiano F.; TAMAYO-ACOSTA, Juan-José. *Dicionário de conceitos fundamentais do cristianismo*. São Paulo: Paulus, 1999. p. 712.

⁶⁰ SAMANES; TAMAYO-ACOSTA, 1999, p. 713.

adiante no percurso da vida, e é a maneira distinta de experimentar o mistério do sentido final da existência.⁶¹

Tal compreensão, infelizmente, não foi respeitada, desde o período da colonização, pois a religiosidade popular estava em contraste com a teologia oficial da Igreja Católica Apostólica Romana. Essa tensão teria aumentado com o fim do padroado e com a chegada dos missionários redentoristas em terras brasileiras, para dar início ao processo de *romanização* – uma forma de reformar a igreja nos moldes de Roma. Algumas manifestações religiosas populares brasileiras como a Folia de Reis, a Festa do Divino, as comemorações juninas, os pastoris, o bumba meu boi dos autos de Natal e outros mais, não eram bem vistas. Neffertite da Costa, ao citar a ideia de Maria Montes sobre como a religiosidade, chama-as de expressões folclóricas,⁶² a saber:

São suas marcas que se veem nesses maracatus que, tal como o cortejo processional que o desfile das escolas de samba recria, se deslocam agora, inteiramente ‘profanos’ – todavia, será mesmo assim? –, para o Carnaval, bem como nessas congadas e moçambiques que ainda celebram são Benedito, a Senhora do Rosário e a Aparecida, nessas devoções de maio, mês de Maria, quando comunidades negras ainda coroam seus reis do Congo, nessas ladainhas em latim que os pretos velhos rezadores ainda são capazes de recitar, nessas procissões e romarias a santuários que se espalham do Bom Jesus da Lapa e dos Perdões aos de Pirapora, e que continuarão, em pleno século XX, ao Juazeiro do Padre Cícero. É para esse catolicismo do devocionário popular, no entanto, que a Igreja, sob o império da romanização, volta decididamente as costas. Considerado forma de exteriorização ‘vazia’ da fé, expressão da ignorância do povo ou obra de perversão e maldade, a ele o clero livra um combate sem tréguas ao longo das décadas de 30 e 40.⁶³

No segundo momento, a abordagem se volta para cultura em relação à religiosidade popular, de modo específico, a noção de *cultura popular*. A noção de cultura foi renovada pelas Ciências Sociais – Etnologia, Antropologia, Psicologia, História, entre outras –, ao englobar em sua conceituação de cultura o conjunto dos sistemas de crenças – sistemas simbólicos – que consiste em vários mitos, arquétipos, tradições, relatos, símbolos, lendas etc.⁶⁴ Algumas discussões na universidade do Quebec, dois anos após a reunião de Medellín, em uma conferência internacional em Ciências da Religião, que objetivava responder o que se pode entender por religiosidade popular, Meslin afirmou que a religiosidade popular é a busca de relações com o divino: mais simples, mais diretas e mais rentáveis.⁶⁵

⁶¹ SAMANES; TAMAYO-ACOSTA, 1999, p. 713.

⁶² COSTA, Neffertite M. Padre Antônio Ribeiro Pinto na religiosidade popular por meio da literatura de cordel. *Revista Último Andar*, São Paulo, n. 32, p. 143-153, 2018. p. 147.

⁶³ MONTES, Maria, 1998 *apud* COSTA, 2018, p. 148.

⁶⁴ SAMANES; TAMAYO-ACOSTA, 1999, p. 715-716.

⁶⁵ MESLIN, M., 1972 *apud* SAMANES; TAMAYO-ACOSTA, 1999, p. 716.

O primeiro aspecto da *busca de relações mais simples* é entendido como o desígnio de superar um modo de tradição religiosa assaz conceituada, intelectualista e dogmática por um modo em que o povo pode desenvolver a religiosidade de formas mais intuitivas, sentimentais e imaginativas. A *busca de relações mais diretas* é descrita como a recusa de certas intermediações clericais entre o ser humano e a divindade, vistos não como comunicação e serviço, e sim como barreira e opressão. A *busca de relações rentáveis* é explicada como a satisfação de desejos de utilidade. Nesse âmbito, encontram-se mais próximo à magia, à superstição e ao fanatismo, que consistem em deformidade da religiosidade popular.⁶⁶ Nas palavras de Alexandre Chaves, uma religiosidade mais aberta e sem barreira pode ser explicada da seguinte maneira:

Podemos afirmar que a cultura religiosa brasileira anseia o desenvolvimento de uma religião mais afetuosa e aberta à mística interior. Uma religiosidade que possibilita maior abertura para uma religiosidade mais dinâmica, menos formal e litúrgica, de experiência mais individual, contudo de manifestação mais livre e ampla possível, situando-se num tipo de sagrado indisciplinado.⁶⁷

A expressão *religiosidade popular* é analisada e comentada por José Comblin como um vocábulo católico de idolatria e de superstição. Foi a partir da década de 1970 que teólogos e pastores teriam visualizado nessa religiosidade os aspectos positivos com renovadas interpretações, que foram sustentados em estudos de Sociologia e Antropologia religiosa. A religiosidade popular do povo brasileiro católico tem por objetivo duas realidades: o milagre e a festa. Segundo José Comblin, as pesquisas mostram que 90% das orações são pedidos para saúde ou cura de doenças, o que representa uma descrença marcante na medicina em que a fé está depositada somente no Deus cristão, e somente esse Deus teria o poder de realizar muitos milagres. Além da saúde, o povo pede a conversão de um marido beerrão, de uma filha dissipada, de um filho dependente químico, sorte nas provas, emprego, segurança, comida, reconciliação na família etc.⁶⁸

O milagre é um aspecto fortemente presente na religiosidade popular através da intercessão dos santos ou santas. Sabe-se que somente o Deus cristão provém os milagres, mas, os santos ou santas ocupam um lugar semelhante a um padrinho na sociedade – aquele que consegue algo através de uma ajudinha particular. José Comblin interpreta tudo isso como superstição ou magia, mas, também, destaca o valor da intercessão para o fiel. Para o autor:

⁶⁶ SAMANES; TAMAYO-ACOSTA, 1999, p. 716-717.

⁶⁷ CHAVES, Alexandre, 2011 *apud* REIS, 2013, p. 53.

⁶⁸ COMBLIN, 2008, p. 867.

O Santo tem o poder de intervir. Assim como na sociedade nada se consegue sem um padrinho, assim também na religião a melhor maneira de conseguir o que se pede é com a intervenção do Santo que age como um padrinho. Os Santos ocupam um lugar de primeira importância na religiosidade popular. Eles têm mais força nos santuários que lhes são dedicados, ou com o apoio de uma pessoa muito devota. Vários Santos têm especialidades e também cada pessoa pode ter os seus Santos de predileção. O pedido aos Santos pode ser acompanhado de ritos específicos, de orações consagradas pela tradição, ou de objetos sagrados.⁶⁹

Nesse cenário religioso sobre a intercessão aos santos e às santas, pode-se encontrar outras explicações populares. Em cada região, a propagação da religiosidade ganhará entendimentos diferentes de acordo com a cultura do povo, atendendo exclusivamente às questões de ordem secular.⁷⁰ Há casos em que cada santo ou santa possuiu uma *função espiritual* para solucionar os mais diversos problemas do povo carente, bem como do povo da classe mais pobre da sociedade. Muitas vezes esse povo fica à margem da sociedade e não é assistido em suas necessidades essenciais. Em outras situações, as pessoas estabelecem uma relação de negócio, enfatizando o poder mágico na resolução dos problemas do cotidiano. Como se lê abaixo:

Os santos, cada um com sua 'especialidade', serão os companheiros de jornada nesta vida, auxiliando ou impedindo projetos e sendo por consequência 'recompensados' pelos fiéis com festas, romarias, pagamentos de promessas e procissões, ou então 'punidos', seja com blasfêmias, seja com 'castigos' impetrados nas imagens.⁷¹

No entendimento de José Comblin, as festas também estão ligadas a uma religiosidade popular, pois elas são vistas como um modo de celebrar o sagrado ou o culto divino. Na medida em que a religiosidade popular resiste às mudanças, as festas conservam o seu caráter religioso. O objetivo festivo tem como o cerne a celebração de fatos que teriam ocorrido na vida de Jesus, de Maria ou de um/a santo/a. Os elementos da celebração são ofertas, homenagens, danças, procissões, veneração de imagens e outros mais, como materiais: comidas, bebidas, leilões de animais, músicas e outros tipos de eventos. Tempos atrás, os sacerdotes criticavam veementemente a inclusão de usos profanos nas festas, como as danças, os leilões, os bingos, as músicas profanas, o excesso de bebidas nas festas religiosas, mas, nem sempre puderam restringir os costumes do povo. No meio do povo há sempre aqueles/as que buscam o divertimento e outros/as que buscam a piedade nas festas. É importante destacar na tradição do povo as festas de luto ou de penitência, tais como: a semana santa, o dia de finados, a quaresma, entre outras.⁷²

⁶⁹ COMBLIN, 2008, p. 867.

⁷⁰ REIS, 2007, p. 70.

⁷¹ CÂMARA NETO, Isnard, 2007 *apud* REIS, 2007, p. 70.

⁷² COMBLIN, 2008, p. 867-868.

Cada festa tem suas particularidades que são transmitidas por tradição oral. Infelizmente, grande parte dos religiosos mais experientes não consegue mais transmitir os usos e os costumes às gerações mais jovens, podendo, assim, um dia a religiosidade popular se apagar. José Comblin faz alusão à exortação apostólica *Evangelii Nuntiandi*, do Papa Paulo VI, de 1975, nº 48, sobre as limitações da religiosidade popular. O primeiro ponto é que a religiosidade popular está sujeita a inclusão de muitas deformações da religião como, por exemplo, as superstições. Segundo, por permanecer com frequência ao nível de manifestações culturais sem uma verdadeira adesão de fé. Por último, ela pode levar a formação de seitas e, por fim, ao plano da comunidade eclesial. Mas, a exortação papal complementa dizendo que, se a religiosidade popular for bem orientada, sobretudo com uma pedagogia da evangelização, será algo rico e de valor.

A análise do documento *Evangelii Nuntiandi* nº 48 demonstra que o Papa Paulo VI nada diz de positivo sobre as festas, os santos, os milagres e as outras expressões objetivas da religiosidade popular,⁷³ mas, as denomina como *piedade popular*, conforme se lê na exortação apostólica:

Assim ela traduz em si tal sede de Deus, que somente os pobres e os simples podem experimentar; ela torna as pessoas capazes a terem expressões de generosidade e predispõe-nas ao sacrifício até ao heroísmo, quando se trata de manifestar a fé; ela comporta um apurado sentido dos atributos profundos de Deus: a paternidade, a providência, a presença amorosa e constata etc. ela, depois, suscita atitudes interiores que raramente se observam em outros casos no mesmo grau: paciência, sentido da cruz na vida cotidiana, desapego, aceitação dos outros, dedicação, devoção etc. em virtude desses aspectos, nós a chamamos de bom grado 'piedade popular', no sentido religião do povo, em vez de religiosidade.⁷⁴

Anterior à exortação apostólica do Papa Paulo VI, na América Latina e no Caribe, a Conferência de Medellín, em 1968, trouxe a expressão *religiosidade popular*, que é citada, descrita, valorizada e julgada com senso crítico. Maria Vilhena alega que, de início, o documento frisa o afastamento de interpretações ocidentalizadas das classes média e alta para, depois, procurar o significado da religiosidade popular dentro do contexto onde vivem os grupos pobres das zonas rurais e urbanas, sob o signo trágico do subdesenvolvimento bem como das realidades de miséria que desumaniza e desconfigura o rosto daqueles que clamam aos céus. O documento de Medellín não almeja a extinção das manifestações populares – romarias, peregrinações, devoções etc. –, mas, impregná-las pela palavra do evangelho de Jesus Cristo, pois a religiosidade popular tem papel valioso. A nova evangelização foi

⁷³ COMBLIN, 2008, p. 868.

⁷⁴ PAULO VI, Papa. *Exortação Apostólica "Evangelii Nuntiandi"*. 20. ed. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 57.

refletida diante algumas expressões da religiosidade popular, mescladas por um patrimônio religioso ancestral e influenciadas por práticas mágicas e supersticiosas.⁷⁵

Mais tarde, o entendimento da religiosidade popular na América Latina se mostrou mais voltado para os pontos positivos, segundo o documento da Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano em Puebla, em 1979, que defendeu o aspecto multitudinário da religião popular. Influenciado pela consciência da situação social do continente e pela Teologia da Libertação, o documento expressa e reconhece que a religiosidade do povo latino-americano se converte, muitas vezes, num clamor por uma verdadeira libertação. Além disso, o documento insiste na necessidade de evangelizar com uma pedagogia pastoral, em que o catolicismo popular seja assumido, purificado, completado e dinamizado pelo evangelho.⁷⁶ Por essas palavras, nota-se o avivamento da religiosidade popular na América Latina como opção em que consistiria a transformação e a evangelização da religião popular, juntamente com seu conjunto de valores que responde com sabedoria cristã às grandes incógnitas da vida.

Maria Vilhena também cita Puebla ao reconhecer as expressões catolicismo popular, piedade popular, religião do povo e religiosidade popular como uma forma ou existência cultural que a religião adota em um povo determinado, bem como o acervo dos valores vividos pelos pobres e simples, mas que abrange todos os setores sociais. Ela aponta para uma proximidade com o magistério e a doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana, porém, tem-se como aspectos negativos: o ritualismo, os fatalismos, as superstições, as magias e a idolatria do poder. Todavia, a Conferência de Santo Domingo, realizada em 1992, simplesmente ressalta os valores da religiosidade popular como uma expressão de fé encarnada em uma cultura mestiça bem como destaca as inconsistências, o desconhecimento da doutrina, a pouca adesão pessoal ao Cristo crucificado e a incoerência entre fé e vida.⁷⁷ O texto de Puebla transcrito abaixo reforça a necessidade de sustentar e apoiar a religiosidade popular e, se possível, purificar e retificar o sentido religioso. Observe:

A religiosidade do povo, em seu núcleo, é um acervo dos valores que responde com sabedoria cristã às grandes incógnitas da existência. A sapiência popular católica tem uma capacidade de síntese vital: engloba criadoramente o divino e o humano, Cristo e Maria, espírito e corpo, comunhão e instituição, pessoa e comunidade, fé e pátria, inteligência e afeto. Esta sabedoria é humanismo cristão que afirma radicalmente a dignidade de toda pessoa como filho de Deus, estabelece uma fraternidade fundamental, ensina a encontrar a natureza e a compreender o trabalho e proporciona as razões para a alegria e o humor, mesmo em meio a uma vida muito

⁷⁵ VILHENA, 2015, p. 114-115.

⁷⁶ COMBLIN, 2008, p. 869.

⁷⁷ VILHENA, 2015, p. 115-117.

dura. Essa sabedoria é, também, para o povo, um princípio de discernimento, um instinto evangélico pelo qual capta espontaneamente quando serve na Igreja ao Evangelho e quando ele é esvaziado e asfixiado com outros interesses.⁷⁸

Vê-se na religiosidade popular uma variação de fervor e devoção por sofrer influências socioculturais, de acordo com as manifestações regionais. Compreende-se que ela está ligada aos costumes e às vivências de um determinado povo. Por isso, não se configura como um corpo eclesial nem como um corpo doutrinário, e sim como uma religiosidade dotada de razoável independência da hierarquia eclesiástica.

Posto isto, não existe uma padronização de religiosidade por causa da especificidade de cada região/religião.⁷⁹ Nesse quesito sobre regionalidade, o pesquisador Franciscus, mais conhecido como Frei Chico,⁸⁰ realizou suas pesquisas e estudos sobre religiosidade popular – dos diversos credos e religiões –, em Minas Gerais, e em outras regiões do território brasileiro, vivenciando de perto e com o povo a riqueza dos valores culturais e das manifestações religiosas de cada localidade. Em seu relato, ele afirma:

Estudei e viajei, compartilhei festas e romarias, visitei terreiros e naveguei pelo rio São Francisco, caminhei pelo Nordeste. Tudo isso me levou uma leitura ampla e profunda da realidade brasileira: a violência do Brasil colonial no qual a região chegou com a cruz e a espada, a romanização da igreja no final do império e na república, os leigos da Ação Católica, Dom Hélder Câmara, as comunidades de base, a teologia da libertação, os carismáticos, a Pastoral da Terra, o avanço dos evangélicos, enfim, pode-se escrever a história do povo brasileiro também sob a perspectiva da religião.⁸¹

Sua vasta experiência e vivência com as expressões populares armazenam dados e descobertas de grande valor para o universo cultural e religioso, a saber: emoções e sentimentos, sentido para vida; descrições de festas, romarias, costumes; os rituais com rezas, gestos, benditos e pontos; depoimentos populares; bem como algumas dificuldades advindas de assuntos como espinhela caída, as simpatias, o transe, entre outros. Outras contribuições desse autor são o registro de minorias da sociedade consideradas *anônimas* e conhecidas como foliões, benzedeiros, congadeiros, romeiros, mães de santo, pajés, contadores de histórias, cordelistas e lideranças sociais.⁸² Portanto, a história do povo brasileiro, com sua

⁷⁸ VILHENA, 2015, p. 116.

⁷⁹ REIS, 2007, p. 72.

⁸⁰ Franciscus Henricus van der Poel é pesquisador e frade franciscano da Província Santa Cruz. Nascido na Holanda, possui graduação em Teologia - Philosophicum Franciscanum Venray (1967) e graduação em Filosofia pela Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras (1973). É professor do Instituto C. G. Jung - MG, professor do Instituto Santo Tomás de Aquino e membro da Comissão Mineira de Folclore.

⁸¹ POEL, Francisco. *Dicionário da religiosidade popular: cultura e religião no Brasil*. Curitiba: Nossa Cultura, 2013. p. 8.

⁸² POEL, 2013, p. 8-9.

diversidade cultural e religiosa, registra outra face da religiosidade popular, ou seja, uma faceta humana marcada pelas lutas, sofrimentos e conquistas das pessoas. Desse modo:

O termo ganhou evidência em 1968, quando a igreja fez a opção pelos pobres na conferência dos bispos da América Latina, em Medellín. Chamada religião do povo em contraste com a religião oficial. Outros termos usados: piedade popular, catolicismo popular, fé popular ou do povo, a fé vivida na periferia do mundo. Na religiosidade popular não se separam vida e religião. Ao falar desta religiosidade, sempre temos de levar em conta questões de ordem cultural/religiosa (cristão e pagão), de ordem social/econômica (rico e pobre) e de ordem social/política (nas relações de poder: senhor e escravo). [...] Poderíamos definir a religiosidade popular como a experiência religiosa de comunidades pobres, socialmente oprimidos e culturalmente marginalizadas. A diversidade cultural entre índios, brancos e negros nos faz lembrar aqui o assunto enculturação.⁸³

Atualmente, muitas expressões da vida e da religião das pessoas têm origem nas diferentes tradições regionais da cultura portuguesa, bem como estão presentes na sociedade como atesta Frei Chico: “foram construídas capelas, levantados cruzeiros, organizadas irmandades, santas casas de misericórdia, fundados santuários de romaria. Organizavam mutirões, leilões, festas, novenas e procissões da Santíssimo Sacramento, de São Jorge, da semana santa”⁸⁴. Mas, em outros tempos, já existia uma forte crítica, por parte da autoridade eclesiástica, conforme o livro V, das Constituições Primeiras do Arcebispo da Bahia, de 1707, que “condena, assim, os cultos dos nativos e dos escravos negros, bem como costumes populares portugueses”⁸⁵, e, também, os decretos do Concílio Plenário Brasileiro, de 1939, que condenam o Espiritismo e a Umbanda. Ou seja, “dão a maior importância a igreja católica romana e não valorizam a experiência religiosa presente nas culturas nativas e naquelas originais da África e Portugal”⁸⁶.

Compreende-se pelo exposto que a religiosidade popular constitui um elemento importante da cultura, e ela se caracteriza pelas tradições que traduzem a relação entre divindade, simbologia, crença e povo com seu imaginário. Esta pesquisa não pretende aprofundar a discussão sobre cultura, pois, trata-se de um tema complexo e sempre em construção, mas, quer ao menos mencionar a ligação histórica entre a religiosidade popular e a cultura. Ou seja, a abordagem desse estudo tem como enfoque a religiosidade popular, e não a questão sobre a cultura. Peter Burke comenta que um aspecto comum aos historiadores culturais é a preocupação com o simbólico e suas interpretações, o que requer um estudo complexo a respeito. Nas palavras dele:

⁸³ POEL, 2013, p. 891.

⁸⁴ POEL, 2013, p. 891.

⁸⁵ POEL, 2013, p. 892.

⁸⁶ POEL, 2013, p. 892.

Símbolos, conscientes ou não, podem ser encontrados em todos os lugares, da arte à vida cotidiana, mas a abordagem do passado em termos simbólicos é apenas uma entre outras. Uma história cultural das calças, por exemplo, é diferente de uma história econômica sobre o mesmo tema, assim como uma história cultural do Parlamento seria diversa de uma história política da mesma instituição.⁸⁷

De forma lacônica, Samuel Costa define religiosidade como “a maneira com que o seguidor de qualquer tipologia de religião expressa a sua fé e crença”⁸⁸. No entanto, Hans-Jürgen Fraas entende que a religiosidade “desde sempre esteve ligada ao saber ou refletir; [e que] segundo a pretensão de fundamentar a unidade da pessoa, a fé precisa expressar-se também no pensamento”⁸⁹. Para esse autor, o saber do passado estava contido em disciplinas arcanas – esoterismo – e se destinava aos detentores de funções, e, posteriormente, teria sido expressado num sistema de pensamento coletivo com a participação das pessoas no campo da identidade coletiva.⁹⁰

Evidentemente, é possível encontrar ações e expressões com marcas da religiosidade popular na comunidade local. Nesse caso, é complexo querer definir em poucas palavras o seu conceito. Por isso, o objetivo da pesquisa é apenas reforçar a presença do universo da religiosidade popular no meio da humanidade e tornar evidente essa realidade sem a pretensão de catalogar suas práticas. O seu campo é imenso e rico em elementos, costumes, expressões e simbologias. As trocas simbólicas no campo da religiosidade popular proporcionam experiências sadias com laços de amizade e uma adesão à divindade (s), conforme a fé professada. Essas experiências legitimam a crença dos fiéis e estabelecem uma comunicação com o sagrado por meio dos rituais e do diálogo com os aspectos culturais. Desse modo, a contribuição da religiosidade popular no desempenho da formação cultural de uma sociedade pode ser expressa sob a égide do pensamento de Jessyluce Reis. Para a autora:

A definição de religiosidade popular sugere discussões. O termo popular por si só representa certa complexidade em sua definição e um caráter exclusivo para designar as classes sociais subalternas, que provêm das camadas menos favorecidas da sociedade. Representa, também, em seu conjunto, as manifestações coletivas, linguagem e religiosidade de um povo. Tal complexidade tem uma dimensão histórica resultante da hibridação da fé com a cultura de um povo. Sempre ressurgindo como resposta a cada momento histórico e a cada geografia, a religiosidade popular no Brasil aparece mais fortalecida na região nordeste, onde o povo sustenta suas crenças através das manifestações culturais que são passadas de

⁸⁷ BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 10.

⁸⁸ COSTA, Samuel S. *Psicologia da religiosidade: nações, religiões e profecias*. Rio de Janeiro: Silvacosta, 2010. p. 11.

⁸⁹ FRAAS, Hans-Jürgen. *A religiosidade humana: compêndio de psicologia da religião*. São Leopoldo: Sinodal, 1997. p. 126.

⁹⁰ FRAAS, 1997, p. 126.

geração a geração e recriada com o objetivo de celebrar a sua fé mediante a simbologia que sustenta aliança entre o homem e Deus.⁹¹

Desse modo, a religiosidade popular esteve presente na cultura brasileira desde o início da miscigenação das etnias, sendo reconhecida pela Igreja Católica Apostólica Romana como *piedade popular*, e, em outras vezes, como expressões folclóricas. Em todos os tempos, ela foi uma expressão originária do povo crente que deseja constantemente se comunicar com a (s) divindade (s). Hoje, também, é reconhecida como expressão cultural pela Constituição Federal de 1988, como também é estudada, pesquisada e refletida na escola pelo Componente Curricular Ensino Religioso. O encontro entre religiosidade popular e a educação escolar pode proporcionar ao/à estudante de Ensino Religioso habilidades e competências essenciais para a formação de consciências – humana, crítica, moral e religiosa – que respeita as diferenças de crenças, religiões e filosofias de vida em busca do exercício da cidadania e da promoção da paz.

1.4 Educação e religiosidade popular: o aspecto do desenvolvimento humano

No espaço escolar, não parece ser difícil trabalhar uma aproximação entre educação e a religiosidade popular. A Constituição Federal de 1988 garante o ensino dos valores e dos elementos culturais-religiosos no Componente Curricular Ensino Religioso. Conforme o art. 210, “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”⁹². O encontro do campo religioso com o campo escolar pode ser visto como a soma dos saberes de ambas as realidades – presentes na existência do indivíduo – no desenvolvimento de competências e habilidades, em vista da formação integral do/a estudante.

Verifica-se, por um lado, na história recente, que a legislação educacional brasileira resgatou para o seu currículo algumas disciplinas como a Filosofia, a Sociologia e o Ensino Religioso. As duas primeiras são obrigatórias nas séries do Ensino Médio, conforme a Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, que alterou a LDB, no art. 36, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A Sociologia é um componente importante para verificar e analisar a sociedade, pois ela abrange tudo que se aprende socialmente na família, na vizinhança, nos centros religiosos, na rua, etc. É a ciência que estuda a sociedade e os fenômenos que nela ocorrem sejam eles religiosos, culturais e econômicos.

⁹¹ REIS, 2007, p. 68.

⁹² BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

A Filosofia é o estudo de questões sobre existência, valores, conhecimento, ética, razão, mente e linguagem, que resultará na forma de pensar, de refletir, de criticar e de agir, além disso, analisa a relação do ser consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com o transcendente. Tempos depois, em 16 de fevereiro de 2017, com a Lei 13.415, no art. 35-A, estabelecia-se a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio. Agora, prescrevem como obrigatórias, mas, não necessariamente para todas as séries do Ensino Médio, observe: “§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”⁹³.

O Componente Curricular Ensino Religioso só foi definido como ensino leigo e público na primeira Constituição republicana, em 1891. Mais tarde, em 1931, Getúlio Vargas decretou o Ensino Religioso nas escolas públicas de caráter facultativo, até ser promulgada uma nova Constituição, em 1934, cujo artigo 153 define que o Ensino Religioso será de frequência facultativa e ministrada de acordo com os princípios da confissão religiosa do/a estudante, desde que seja manifestada pelos pais ou responsáveis. A Constituição Federal de 1988 garante o direito ao ensino quando assevera: “o Ensino Religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de Ensino Fundamental”⁹⁴. Para que o conhecimento desenvolvido no Ensino Religioso seja garantido e efetivado, a ciência de referência é a Ciência (s) da (s) Religião (ões), em correlato aos componentes da área Ciências Humanas e Sociais, como pode ser lido abaixo:

Refletir a respeito de fenômenos religiosos, enquanto expressões de uma determinada sociedade, e cultura peculiar, considerando caracteres psicológicos específicos, é possibilidade do tratamento didático viabilizado pela Ciência da Religião, ao dar condições de observar similaridades e diferenças de fenômenos paralelos, especificamente sobre o sagrado, em religiões diferentes, assim como abordar a hermenêutica de textos sagrados em seus contextos. Além dessa ciência, contribuem também outros componentes curriculares, como História, Geografia, Antropologia, Psicologia, Filosofia e outras.⁹⁵

É indispensável o trabalho interdisciplinar entre os componentes curriculares para o bom andamento dos programas pedagógicos escolares, que buscam integrar na formação do/a estudante o conhecimento advindo do/a discente com os saberes ofertados pela escolarização. Tais conhecimentos serão compartilhados com os/as alunos/as para traçar um caminho

⁹³ BRASIL, 1988, [n.p.].

⁹⁴ BRASIL, 1988, [n.p.].

⁹⁵ ARAGÃO, Gilbraz, 2009 *apud* KLUCK, Cláudia. Ensino religioso: conhecimentos e saberes escolares na área de conhecimento e no componente curricular. In: BRANDENBURG, Laude E.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; KLEIN, Remí. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 140.

didático e pedagógico em vista da formação integral deles. Os componentes curriculares da área Ciências Humanas e Sociais, juntamente com o componente Ensino Religioso, têm conteúdos específicos – tipos de conhecimento em relação ao ser humano enquanto ser relacional, identidades, linguagens, culturas, sociedades, religiões, etc. –, para contribuir com a formação integral do/a estudante na Educação Básica. Valeska Freman valida essa afirmação quando destaca a importância da interdisciplinaridade na educação do estudante. Para ela:

A interdisciplinaridade, ao analisar um objeto de estudo a partir de um processo coletivo que envolva diferentes áreas do conhecimento, está ampliando a perspectiva de análise desse objeto ao reconhecer a importância do conteúdo, das competências, habilidades e identidades das disciplinas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.⁹⁶

O intuito da Educação Básica, conforme o art. 22 da LDB, é “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”⁹⁷. Estão presentes na educação os processos formativos que almejam o desenvolvimento do indivíduo na família, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil, nas manifestações culturais e religiosas, inclusive, no ensino dos valores humanos e morais como preparo para o exercício pleno da cidadania. O Ensino Religioso é o espaço oportuno para o encontro da educação – escolarização – com a religiosidade popular – dimensão humana pela busca de sentido – para a iniciação da aprendizagem sobre a liberdade, a diversidade e a pluralidade.

É obrigatória a formação humana e cidadã na Educação Básica para o desenvolvimento do/a educando/a. Isso requer uma organização nas políticas educacionais, nos conteúdos programáticos e nos tipos de conhecimentos científicos provenientes dos componentes curriculares, tais como, os valores humanos e a consciência crítica e moral, que promovam a integridade da pessoa dentro do processo de escolarização e socialização. A socialização da cultura da vida é um período de tempo na escola em que se mantém e se transformam conhecimentos e valores por intermédio dos/as educadores/as. Destacam-se na legislação o inciso I, do art. 27, da LDB – Lei nº 9.394/1996: “a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem

⁹⁶ FREMAN, Valeska. Interdisciplinaridade no Ensino Religioso. In: BRANDENBURG, Laude E.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; KLEIN, Remí. (orgs.). *Compêndio do ensino religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 198-199.

⁹⁷ BRASIL, 2020, p. 18.

comum e à ordem democrática”⁹⁸, bem como o texto das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN):

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstruir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional.⁹⁹

Em 2022, no contexto educacional dos/as estudantes, a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU) lançou um novo modelo de ensino, a Educação Integral. A proposta da SEDU é que, a partir da etapa do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, cada estudante terá que desenvolver um *projeto de vida*, sob o acompanhamento de um/a professor/a da escola. O projeto de vida é um caminho em que o/a aluno/a dará passos em direção a sua formação humana, cidadã e profissional, pressupondo, aliás, que isso evita que o/a educando/a seja levado pelo acaso das oportunidades ou das necessidades. Outro aspecto positivo desse projeto é o estímulo ao protagonismo do/a estudante para desenvolver a dimensão cognitiva, de forma integral e com base nos seus ideais e nas suas potencialidades.¹⁰⁰ Nota-se que o Ensino Religioso, assim como o projeto de vida proposto, pode auxiliar os/as estudantes no processo de amadurecimento pessoal.

Por outro lado, a relação entre cultura e religiosidade popular é bem próxima uma da outra, porque vem desde o início do desenvolvimento do povo brasileiro. Ambas se constituem como parte da formação integral do ser humano. Atualmente, os elementos da expressão cultural como danças, costumes, comidas, etc., são elementos presentes no campo da religiosidade popular utilizados nas manifestações religiosas e nos rituais sagrados. Conforme Jessyluce Reis:

Por ser a religiosidade popular um elemento importante na formação cultural de uma sociedade, esta é composta de diversos aspectos que vão desde as expressões corporais até os rituais que são necessários para o estabelecimento da comunicação com o sagrado. O conjunto de representações que caracterizam a religiosidade popular é resultado do hibridismo cultural e religioso a que o Brasil foi submetido no período da sua colonização, sendo agregados à religiosidade popular desde as

⁹⁸ BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. [online]. [n.p.].

⁹⁹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. [online]. p. 4.

¹⁰⁰ AMENDOLA, Roberta. Projeto de vida: qual é o seu e o dos seus alunos? In: COMPARTILHA [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

rezas herdadas do catolicismo até as superstições oriundos da magia indígena e africana.¹⁰¹

Percebe-se que a experiência religiosa nas diversas comunidades espalhadas pelo território brasileiro exibem manifestações de fé e de formas culturais de origem indígena, africana e lusa, culminando numa harmonia com a vida e com a pluralidade de valores e simbologias. É importante lembrar que a história não deixa esquecer as marcas dos sofrimentos e das exclusões, das violências, dos massacres e das escravidões, das resistências e das lutas dos movimentos sociais, entre outras. Mesmo perante esse cenário desfavorável à vida e às virtudes humanas, a crença do povo se reconfigura na liberdade e na pluralidade. Ou seja, “as pessoas guardam suas coisas enquanto tiverem sentido em suas vidas. A religiosidade está no cotidiano. O povo age com liberdade, criatividade, alegria, sinceridade e do seu jeito, com sua vasta simbologia e cultura muito original para evitar equívocos”¹⁰².

Para tanto, o texto de Antonio Reis apresenta uma abordagem teórica acerca do fenômeno religioso, à luz do pensamento de Émile Durkheim, a respeito do embate entre a concepção de religião e da magia. Nessa ótica, a primeira representa um sistema solidário de crenças seguites e de práticas relativas às coisas sagradas, que se agregam em torno de uma mesma fé, fiéis e sacerdotes, formando uma *comunidade moral*. Ao passo que a segunda contém um conjunto de crenças bem como uma relação de clientela entre o mago e seus consultantes. Nesse sentido, a assertiva de Durkheim distingue religião de magia, ainda que ambas contenham um conjunto de crenças, a diferença reside no aspecto de que a religião pode colaborar para a formação de uma *comunidade moral*.¹⁰³ As instituições – sobretudo, a igreja e a escola – exercem na sociedade um papel de formadoras de valores e, como educadora, é necessário que a escola acolha a realidade da religiosidade popular e dialogue nas suas diferenças para que, juntas, possam propor um caminho de (re) construção de valores e de consciências benevolentes.

Segundo Antonio Reis, a expressão *religião popular* é uma temática das Ciências Sociais, assim como a *religiosidade popular* é estudada por alguns autores como: Maria Isaura Pereira de Queiroz, Carlos Rodrigues Brandão e Pedro Ribeiro de Oliveira, que acreditam que ambas as expressões estão correlacionadas num universo de práticas religiosas, de vivências particulares e coletivas. Mas, não deveriam ser entendidas como sinônimas. Isto é:

¹⁰¹ REIS, 2007, p. 68.

¹⁰² POEL, 2013, p. 891.

¹⁰³ DURKHEIM, Émile, 1989 *apud* REIS, 2013, p. 33.

Enquanto a noção de ‘religião popular’ evoca uma pluralidade de sistemas religiosos, podendo se referir a elementos de práticas católicas, protestantes, pentecostais, religiões afros, entre outras; a noção de ‘religiosidade popular’ está mais relacionada a uma configuração particular dentro desses universos.¹⁰⁴

Nesse sentido, observa-se na sociedade uma dominação cultural especialmente quando uma classe impõe sua cultura e sua visão de mundo sobre outra classe. Essa relação entre as classes dominantes e as classes subalternas não acontece apenas através da imposição de uma cultura sobre a outra, pois, na realidade, gera-se uma interação dialética entre elas, ou melhor, uma ação circulante ou uma influência mútua entre as culturas subalterna e hegemônica. Tal relação intrínseca entre as culturas e entre as existências humanas é citada no texto de Ivo Oro: “em se tratando de religiões, pode-se admitir que não há uma ‘religiosidade’ homogênea, comum a todos (urbanos e rurais; elite e povo...). Há rupturas e há convergências, há conflitos e acomodações, há reproduções, reformas e criações”¹⁰⁵. O autor ainda destaca o quanto que o universo simbólico, cultural e religioso faz sentido para a vida de uma pessoa. Nas suas palavras:

Na cultura subalterna e na religiosidade popular, entretanto, está a construção de um universo simbólico que faz sentido para a biografia pessoal, que embasa e sustenta toda uma vivência familiar, social e cósmica. No fundo, essa teia de valores e de vivências culturais subalternas e de religiosidade popular constitui, não raras vezes, uma alternativa consistente para continuar a existir.¹⁰⁶

Para que o ser humano cresça com uma boa saúde mental, física, psíquica e espiritual, é necessário um ambiente saudável e familiar – que garanta saúde, educação, moradia, alimentação, vestuário etc. –, ou seja, que lhe conceda condições favoráveis de sentido e existência. Além disso, o sentido de pertença na comunidade é fundamental no desenvolvimento, como afirmam Edile Rodrigues e Sérgio Junqueira: “a vivência comunitária é fundamental no desenvolvimento do indivíduo, pois desenvolvimento religioso está interligado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo”¹⁰⁷. O estudo sobre a religião e/ou as religiosidades no espaço escolar é essencial para a educação humana e ajuda a compreender a identidade religiosa das pessoas e dos outros que as cercam. Sabe-se que o termo *religiosidade* tem um entendimento mais voltado para o interior do ser humano mais do que algo exterior e institucionalizado. De acordo com João Décio Passos:

¹⁰⁴ REIS, 2013, p. 45.

¹⁰⁵ ORO, 2013, p. 29.

¹⁰⁶ ORO, 2013, p. 29.

¹⁰⁷ RODRIGUES, Edile. Desenvolvimento religioso. In: BRANDENBURG, Laude E.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; KLEIN, Remí. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 209.

Uma distinção básica entre religiosidade e religião, sendo que a primeira se refere a uma dimensão humana e a segunda aos sistemas religiosos. A religiosidade remeteria, portanto, à abertura do ser humano à experiência do Transcendente nos termos da fé, das expressões devocionais e das dinâmicas psíquicas que processam essa experiência.¹⁰⁸

Logo, o desejo e a busca em estabelecer relações com o divino – ou sagrado – permite a pessoa adentrar numa realidade particular e/ou coletiva chamada de religiosidade. Seria uma característica do ser humano, uma propensão ou uma queda natural da pessoa para se abrir ao transcendente ou ao sagrado. A religiosidade, além pertencer ao campo da cultura com seu conjunto de elementos, valores, símbolos, linguagens e outros mais, insere-se no íntimo e na subjetividade das pessoas. Na dimensão da religiosidade do povo, com respeito, abre-se para o indivíduo um tempo oportuno de reflexão, de análise e de aprendizagem. Além disso, o indivíduo se aprofunda no interior da sua subjetividade e, mediante os desígnios do sagrado, lhe são revelados o sentido profundo e os valores cultivados na vida do povo.¹⁰⁹ Essa experiência com o sagrado pode ter mais de uma direção, explica Ivo Oro:

É essa experiência pessoal de contato com o sagrado que se pode chamar de religiosidade, o sentir e relacionar-se com essa aura de energia que está nas coisas sagradas. A experiência do sagrado pode ser altamente mobilizadora para o ser humano, como pode também ser uma experiência socialmente perigosa, a revolucionar ou transtornar tudo. Depende como é trabalhada e para que é canalizada.¹¹⁰

Ademais, João Décio Passos entende que “a educação do cidadão é um processo complexo que inclui múltiplos aspectos, inclusive o religioso, sendo este último um dado antropológico e sociocultural presente na história da humanidade”¹¹¹. Algumas iniciativas podem ser vistas na educação para superar a mera formação intelectual e atingir o/a estudante como um todo. Por exemplo, a religião como um objeto de estudo importante para a educação, contribuirá na formação geral do/a cidadão/ã, uma educação firmada em valores humanos, políticos e éticos, e um ensino embasado numa tradição científica que vai além de interesses individuais e de grupos. Além disso, é importante considerar as tradições e visões de mundo de cada estudante, inclusive as religiosas.¹¹²

A função da escola além de educar para ler o mundo é também de ensinar o/a estudante como atuar no mundo de maneira responsável. A cidadania oferecida pela educação só será verdadeira na medida da sua autonomia e liberdade crítica e criativa, isto é, para criar

¹⁰⁸ PASSOS, João D. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007. p. 29.

¹⁰⁹ ORO, 2013, p. 30.

¹¹⁰ ORO, 2013, p. 30.

¹¹¹ PASSOS, 2007, p. 33.

¹¹² PASSOS, 2007, p. 36-37.

e recriar a realidade. O Ensino Religioso participa desse processo complexo de ensinar a conhecer, com autonomia e responsabilidade e com o conjunto de elementos e conhecimentos das religiões e das religiosidades, as informações do ser humano, da história, da sociedade, da cultura, entre outros, como fonte de valor para a vida dos/as alunos/as. A epistemologia do Ensino Religioso procura resgatar a cidadania como Componente Curricular e busca resgatar a totalidade da vida humana, na sua singularidade individual e social, nas suas variadas dimensões.¹¹³

A forte presença sociocultural da religião perpassa a vida individual e coletiva – como as representações radicais sobre a realidade – como fonte de valores e regras de vida. À luz dessa reflexão, o Existencialismo, como uma corrente filosófica centrada na análise da existência e do modo como os seres humanos existem no mundo, procura encontrar o sentido da vida na liberdade incondicional, na escolha e na responsabilidade. Contudo, na dimensão individual em prol da educação e emancipação da pessoa, João Décio Passos compreende que:

O valor religioso poderá, de fato, servir de ajuda na construção da convivência humana, assim como agir destrutivamente sobre ela, como podemos observar no decorrer da história e, nos últimos tempos, na ação de grupos políticos (religiosos) fundamentalistas. A escola deverá assumir isso em sua tarefa educativa como lugar de reflexão sobre a realidade a partir das referências oferecidas pelas ciências sobre os mais diversos elementos que dão forma à sociedade. A educação sobre a religião e da religiosidade é uma tarefa de todos, a começar da escola pública, o que se distingue, evidentemente, da educação para a religiosidade que compete tão-somente às confissões religiosas no interior de suas comunidades. A partir dessa consciência da realidade é que se poderá construir o cidadão livre e responsável. Se esse não for mais religioso, o que até poderá ocorrer, deverá ser mais ético e consciente da força da religião na vida pessoal e individual.¹¹⁴

Por conseguinte, o universo cultural-religioso bem como os tipos de conhecimento científico favorece o desenvolvimento e/ou o processo de amadurecimento das pessoas na sua dimensão afetiva e cognitiva. A educação delas é uma missão delicada, complexa e responsável, pois, trata-se de vidas humanas que fazem parte de uma sociedade. Sören Kierkegaard, pai da fenomenologia-existencial, utiliza termos filosóficos para analisar e refletir sobre a existência humana e suas possibilidades de emancipação mediante a prática de valores éticos e do entendimento dos estágios de vida – teoria desenvolvida a partir da própria existência. O pensamento de Kierkegaard procura sustentar a ideia de que o elo que une os distintos campos da educação e da religiosidade popular é a dimensão da existência humana e o movimento da interiorização que desenvolverá no ser humano habilidades e atitudes éticas.

¹¹³ PASSOS, 2007, p. 41-43.

¹¹⁴ PASSOS, 2007, p. 46.

2 O ESTÁGIO ÉTICO DA VIDA EM KIERKEGAARD: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO HUMANA DO/A ESTUDANTE DE ENSINO RELIGIOSO ESCOLAR

Desde o pensamento grego, a problemática em explicar o conceito de *ser humano* caminha até a contemporaneidade. A tradição socrática introduziu a pergunta sobre o que é o ser humano. O próprio Sócrates entendia o ser humano como sua *alma*. Assim, ele entendia os valores próprios da pessoa como os valores de sua alma. Depois, a teoria aristotélica enriqueceu esse conceito ao afirmar as condições essenciais da constituição do ser humano – *animalidade, racionalidade e sociabilidade*. As discussões filosóficas se intensificaram quando se depararam com as ciências humanas, trazendo novos saberes que passaram a identificar o ser humano, independentemente da singularidade de cada um, como pessoas capazes de se organizar para uma vida em comum.¹¹⁵

No coletivo, o ser humano estabelece relações e interações sociais com os outros, com a natureza e com Deus¹¹⁶ ou deuses, construindo, assim, sua percepção de mundo e atribuindo significados e, simultaneamente, contribuindo e interferindo na realidade. As ações das pessoas suscitam transformações, denominadas culturas, que dizem respeito aos saberes, às práticas e aos costumes de determinado grupo – urbano, rural, erudita, popular, de massas etc. O pensamento moderno reconfigurou o papel do ser humano perante a sociedade marcada por novas linguagens, códigos culturais, concepções de subjetividade, formas de organização política e de domínio sobre a natureza. Vale destacar a forte influência do sistema capitalista que, silenciosamente, além de moldar a vida das pessoas com estilos de conforto, oportunidades e sujeitos iguais, em grande parte, também, acelera o processo de desumanidade, desigualdade social e desconstrução de identidades.

Na sociedade contemporânea, concentra-se uma diversidade cultural e religiosa que influencia no desenvolvimento das pessoas e, vice-versa, elas são afetadas por essa diversidade. Entretanto, para harmonizar em seu interior essa gama de elementos culturais e da religiosidade popular, o ser humano se arranja no mundo fazendo suas escolhas a partir de sua subjetividade – o que nem todos/as, muitas vezes, demonstram conhecimento e/ou maturidade para fazer escolhas éticas.

Desse modo, a intenção deste capítulo é buscar desenvolver uma proposta de ordenamento dessas expressões e significados voltados para a interioridade do ser humano.

¹¹⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 565.

¹¹⁶ O termo é tomado como substantivo próprio. Por isso, utiliza-se a letra inicial maiúscula por se tratar de uma referência ao Deus da tradição judaico-cristã.

Apresenta-se um caminho pedagógico educacional em que a própria pessoa descobrirá na educação os conhecimentos e os saberes para conduzir a sua vida – discernindo e harmonizando o que é agradável e não agradável –, enquanto um ser ético de liberdade e consciência capaz de governar sua vida. Isso será feito a partir dos modelos das reflexões de alguns autores sobre a vida de Kierkegaard como, por exemplo, Theodor Adorno.

No momento em que se vinculam as expressões religiosas e culturais da religiosidade popular com a dimensão ética, pode-se buscar auxílio no pensamento fenomenológico-existencial de Sören Kierkegaard – considerado o pai da corrente existencialista. As contribuições desse autor servem como base para as reflexões acerca do estado de interiorização do indivíduo em contato com sua realidade externa, bem como em relação ao agir ético das pessoas na sociedade como uma iniciação à formação humana, à socialização, à cidadania e aos tipos de consciências – crítica, gênero, negra, religiosa, moral e entre outras. Para ajudar nessas reflexões, recorre-se às ideias de Carl Rogers que discorre sobre o processo de o indivíduo se tornar pessoa na existência da vida.

Logo, os conhecimentos científicos da etapa do Ensino Fundamental anos finais – atitudes fundamentais para as aprendizagens em conjunto com as áreas de Ensino Religioso e Ciências Humanas –, acerca da relação da pessoa consigo mesma, com o outro, com outra cultura, com outra religião e com a sociedade, constituem um processo de autoconhecimento e amadurecimento do ser. Além disso, tais conhecimentos concedem aos/às estudantes uma base para a transição para a etapa do Ensino Médio. O método focado no estágio ético kierkegaardiano da existência humana, enquanto um processo de amadurecimento humano, crítico e moral, desvela um princípio em que a relação não se esgota na relação Eu-Tu, mas, o diálogo é uma exigência existencial e os grupos são um sistema de representações. É um caminho de desenvolvimento humano, no pensamento de Kierkegaard, sobre a filosofia existencial da possibilidade – enquanto possibilidade de colaborar com a formação integral do/a estudante de Ensino Religioso em relação ao sentido de pertença no campo da religiosidade popular e no mundo.

2.1 Da constituição da interioridade à educação e religiosidade popular

É importante esboçar um breve relato sobre a vida do filósofo Sören Aabye Kierkegaard – 1813-1855 – para entender sua proposta de investigação ao *eu* interior. Nascido em 05 de maio de 1813, na cidade de Copenhague, era o sétimo e último filho de sua mãe, Anne, e de seu pai, Michael Pedersen. A vida dos membros da família teria interferido e

influenciado a personalidade de Sören Kierkegaard em relação a tudo aquilo que ele pensou e refletiu. Aos seis anos de idade, um de seus irmãos faleceu. Três anos depois, sua irmã mais velha morreu e, mais tarde, sua outra irmã, Nicoline, com 33 anos. No ano seguinte, falecera Niels, com 24 anos. A mãe, Anne, aos 64 anos, e, sua irmã predileta, Petrea. Restaram somente ele e seu irmão Peter.¹¹⁷ Aos 19 anos, Kierkegaard começou a escrever um diário e só o concluiu dois meses antes de sua morte.

Na vida pública e privada, Sören Kierkegaard ingressou na Universidade de Copenhague, para cursar Teologia. Mas, ele não teria se encantado pelo curso, pois, estava entediado e não manifestava o desejo de seguir a carreira de pastor, diferentemente de seu irmão. Desse modo, ele apresentava sinais de angústia acerca de conhecer a si mesmo e seu caminho no mundo. Kierkegaard desejava saber qual era o seu propósito e o que realmente Deus queria que ele fizesse. O ponto crucial dele era encontrar uma verdade, que fosse verdade para ele, e que essa ideia lhe conferisse disposição para viver e morrer. A busca pela verdade, para Kierkegaard, seria um recomeço e um início para a ação interior. Ele deixou isso registrado em seu diário, de acordo com Stephen Backhouse:

Senti o poder quase irresistível com que um prazer passa de uma mão para a outra; senti o falso entusiasmo que isso é capaz de produzir. Também senti o tédio e a destruição que o segue em seus calcanhares. Provei os frutos da árvore do conhecimento e do tempo e novamente me deletei nos seus sabores. [...] Assim, encontro-me de novo no ponto em que devo recomeçar de outra maneira. Vou agora calmamente tentar olhar para mim mesmo e dar início à ação interior; pois somente assim, como uma criança que se autodenomina 'eu' em seu primeiro ato conscientemente assumido, serei capaz de me denominar "eu" em um sentido mais profundo.¹¹⁸

Segundo Stephen Backhouse, fica nítido um dos motivos que teria deixado Sören Kierkegaard em estado melancólico. Ou seja:

A busca de Sören pela verdade que era pessoalmente envolvente – pela qual ele poderia 'viver e morrer' – resultou em uma rejeição inicial de grande parte do cristianismo que ele havia encontrado até então. Em uma carta de 1835 para o seu cunhado, Sören admite: 'Cresci na ortodoxia, por assim dizer', no entanto, 'assim que comecei a pensar por mim mesmo, o enorme colosso gradualmente começou a cair'. Isso foi, sem dúvida, uma situação embaraçosa para alguém que estava se preparando para ser ministro da igreja oficial do estado. A prevaricação de Sören não nasceu da hostilidade ao cristianismo, mas sim da aversão ao modo como o cristianismo tomou a forma de facções na cristandade.¹¹⁹

¹¹⁷ LEÃO, Emmanuel C. *Kierkegaard, apóstolo da existência*. [YouTube, 25 mar. 2013]. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2013. (9min 27s – 10min 43s). [online].

¹¹⁸ BACKHOUSE, Stephen. *Kierkegaard: uma vida extraordinária*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2019. p. 70.

¹¹⁹ BACKHOUSE, 2019, p. 71.

Na vida amorosa, a jovem Regine Olsen teria o único grande amor de Sören Kierkegaard. Em seus diários há relatos de momentos confusos, repetitivos e autorreflexivos, que espelham fases da vida de um jovem sério, religioso e apaixonado. Após o término dos estudos, em 1840, ele resolveu procurar a família de Regine para pedi-la em namoro. Eles teriam ficado juntos até 11 de agosto de 1841, rompendo, mais tarde, o noivado com ela. Diante dos fatos de sua vida, pode-se compreender o quanto ele foi um homem solitário e com profunda sensibilidade voltada para o conhecimento do seu ser interior. Em 02 de outubro de 1855, após padecer alguns desmaios de exaustão, ele resolveu se internar no Hospital Real Frederico com um diagnóstico incerto. Kierkegaard faleceu aos 42 anos de idade, na noite de domingo, às 21 horas, do dia 11 de novembro de 1855.

A vida extraordinária desse filósofo, numa investigação fidedigna do seu *eu* interior, propusera a possibilidade de reconstrução da existência. Por mais que as pessoas leiam sobre a vida e as teorias de Sören Kierkegaard, elas acabam confessando que seus textos são densos, distantes e, às vezes, desagradáveis. Alguns profissionais do mundo acadêmico e de outras áreas como jornalistas, artistas, filósofos, romancistas, dramaturgos, músicos, psicólogos, religiosos, políticos, críticos culturais, professores e outros, mergulham nos seus escritos para conhecer mais sobre seu pensamento. Por mais que fosse um exímio pensador e escritor, Kierkegaard desenvolveu categorias como *subjetividade*, *interioridade*, *objetividade* e *singularidade* sobre o indivíduo. Não era o desejo do filósofo que seus textos viessem à luz. Isso pode ser lido em seus *Diários*:

Após a minha morte, ninguém encontrará em meus papéis (este é o meu consolo) um só esclarecimento sobre o que propriamente ocupou a minha vida. Não se encontrará em meu íntimo o texto que tudo explica. Muitas vezes, aquilo que o mundo consideraria como bagatela apresentava uma importância considerável para mim, o que, por sua vez, considero uma futilidade, desde que se extraia a nota secreta que é a chave de tudo.¹²⁰

Sören Kierkegaard defende que a interioridade do sujeito só pode ser edificada na atitude de recolhimento do seu interior, pois, para ele, na multidão não se tem construção da interioridade do *eu*. Ele é um pensador da filosofia da existência e alega que: “O homem é espírito. Mas o que é espírito? É o eu. Mas, nesse caso, o eu? O eu é uma relação, que não se estabelece com qualquer coisa de alheio a si, mas consigo própria”¹²¹. Ou seja, é a relação que

¹²⁰ KIERKEGAARD, Sören, 1971, p. 24 *apud* LIMA, Fransmar B. C. *Kierkegaard e a educação da subjetividade: ironia e edificação*. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010. p. 42.

¹²¹ KIERKEGAARD, Sören A. O desespero humano. In: CIVITA, Victor. (ed.). *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1979a. p. 318.

se desdobra sobre si mesmo. Onde se encontra a referência da existência? No próprio indivíduo que constrói a si mesmo, isto é, que elabora a si mesmo, como um gestor de si. Na obra *Temor e tremor*, ele anuncia que àquela ética não é suficiente, porque ela nivela as pessoas, colocando-as numa mesma condição de subordinação – ausência de interioridade do *eu*. Não é para nivelar. É para separar. Quando há nivelção, constrói-se a consciência de rebanho, um só; quando há separação ou dispersão, edifica-se a possibilidade da consciência subjetiva.¹²²

Kierkegaard utiliza o termo *dialética* para pensar o movimento que a subjetividade realiza para – a partir de si e em si – resgatar o *sentido*. A existência do indivíduo não é um mero existir, mas um contínuo diálogo com o seu *eu*. Ele não pensa na dialética entre sujeito e objeto. Mas, a partir dessa problemática, desenvolveu o seu pensamento sobre a constituição da interioridade, afirmando que a dialética ocorre entre a subjetividade e o seu *sentido*. Isto é, que ela contém em si sem se esgotar nele e sem se esgotar na imanência da interioridade do indivíduo.¹²³ De maneira a fundamentar a presente questão, abordasse a caracterização do *existencialismo* kierkegaardiano acerca da construção do indivíduo singular, retomando a sua existência individual e a relação entre a interioridade como possibilidade para a liberdade da subjetividade, no campo escolar e no campo da religiosidade popular. Para Fransmar Lima:

A relação entre arte, cultura e educação depende da linguagem como forma de externar o interno, ou seja, o homem só é capaz de constituir-se como um ser social por desenvolver a cultura a partir da linguagem e a linguagem deve expressar na arte a interioridade do homem, sendo manifestação da liberdade, uma vez que busca no profundo aquilo que muitas vezes deve (por dever) ser recluso do universo da vontade. A educação não fica distante desta relação.¹²⁴

A existência em Kierkegaard – um pensador para determinar a existência verdadeira ou falsa de um pensamento – não constitui nenhum conhecimento, *a priori*, que ele mesmo prove com a intenção original da questão filosófica. Não se trata de subjetividade, mas, de ontologia. A subjetividade aparece não como seu conteúdo, mas, como seus estágios.¹²⁵ Nesse sentido, Kierkegaard é um educador da particularidade, do peculiar e do profundo. É aquele que pensou o indivíduo pela interioridade infinita e não por conceitos do mercado. Por isso, ao analisar a possibilidade da constituição da interioridade, é necessário compreender que a imanência é dada para confinar a existência humana a um domínio privado que deve ser

¹²² ALMEIDA, Jorge M. de. *A filosofia de Kierkegaard (1/3)* [YouTube, 7 ago. 2018]. Curitiba: Departamento de Filosofia da UFPR, 2018. (23min 46s – 24min 23s). [online].

¹²³ ADORNO, Theodor W. *Kierkegaard: construção do estético*. São Paulo: UNESP, 2010. p. 78.

¹²⁴ LIMA, 2010, p. 70.

¹²⁵ ADORNO, 2010, p. 65.

libertado das forças da objetivação. Segundo Theodor Adorno, a existência é marcada pelo devir e, em sua vida real, o ser humano enfrenta os mais diversos sentimentos e dores e, em sua busca pelo sentido da existência, ele considera que:

O ‘sentido’ ontológico, para Kierkegaard, não é um sentido em que a existência, interpretando-se a si mesma, pudesse reconhecer seu próprio ser; ela tem de conjurá-lo; ela o conjura sem imagens, para apossar-se dele em pura espiritualidade, sem aparência; o sentido conjurado lhe é proporcionado ambigualmente e se confunde com a mera existência mesma: isso remete a crítica da ideia kierkegaardiana da verdade de volta à estrutura de seu conceito de existência, como fundamento dessa ambiguidade.¹²⁶

Ser objetivamente convoca o indivíduo e, do ponto de vista kierkegaardiano, é um paradoxo. Porém, do ponto de vista objetivo, o homem interior reconhece a síntese que constitui seu ser. O sentido da existência é o esforço, uma tensão que aponta para o infinito, pois, para ele, o indivíduo é a síntese do eterno e do temporário e é a aceitação objetiva dessa tensão espiritual do eterno e do temporário na subjetividade.¹²⁷ Segundo Kierkegaard, os indivíduos que anseiam pela vida real precisam da fé. Em suas palavras, “o nome da mais decisiva expressão de subjetividade: fé”¹²⁸. Porque a existência é um mecanismo inerente de tornar-se ela mesma, o que torna a existência imprevisível e a verdade impossível, com formação constante. Kierkegaard ainda expõe que:

Quando a verdade eterna relaciona-se com o existente, ela se torna paradoxo. O paradoxo rebate, na incerteza objetiva e na ignorância, para a interioridade daquele que existe. Mas como o paradoxo não é, em si mesmo, o paradoxo, ele não rebate com interioridade o suficiente; pois sem risco não há fé; quanto maior o risco, maior a fé; quanto mais confiabilidade objetiva, menos interioridade (pois a interioridade é justamente a subjetividade); quanto menos confiabilidade objetiva, mais profunda é a possível interioridade.¹²⁹

O existencialismo de Kierkegaard permite ao indivíduo obter a vida sem intermediários. O sujeito que busca a existência é aquele que vive apenas para o prazer e a luxúria, sob o domínio da paixão. E sob o domínio da paixão, a falta de reflexão é característica do sujeito que vive apenas para o presente. Ele também pode existir de forma regular, consciente de suas responsabilidades, sob o autocontrole e regras, de forma que satisfaça sua vida externa perante a sociedade. O caminho da existência não obedece aos parâmetros da lógica e há uma tensão constante na interioridade. O indivíduo é aquele que descobre uma paixão pelos paradoxos existenciais. O paradoxo é a verdade existencial da

¹²⁶ ADORNO, Theodor, 2010, p. 168.

¹²⁷ SILVA, Paulo A.; SILVA, Antunes F. Interioridade religiosa e o resgate do indivíduo em Kierkegaard. *Revista Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, v. 02, n. 10, p. 16-34, 2019. p. 24.

¹²⁸ KIERKEGAARD, Sören, 2013, p. 43 *apud* SILVA; SILVA, 2019, p. 23.

¹²⁹ KIERKEGAARD, Sören, 2013, p. 220 *apud* SILVA; SILVA, 2019, p. 25.

subjetividade. A paixão em Kierkegaard é viver nessa tensão paradoxal, na qual a verdade objetiva e científica não tem sentido. Essa noção é apenas uma conjectura fútil sobre uma realidade gerada.¹³⁰

Provavelmente, a pessoa orientada para a vida verdadeira deve aceitar o fato de que vive na reflexão em busca da sua interioridade, com fidelidade a si mesma e imersa em si mesma, gerando, assim, sua própria subjetividade. Somente quando a pessoa se encontra e está livre da vida irreal, ela pode encontrar o sentido da vida. Quanto mais clara a autoconsciência, mais concreta a existência, porque o sujeito sem imanência é estranho a si mesmo, ou seja, é irreal, superficial, irrefletido e inconsciente de seu eu eterno. Para Sören Kierkegaard, só é livre quem vive subjetivamente: “quanto mais concreto for o conteúdo da consciência, tanto mais concreta ficará a compreensão, e, quando esta faltar na relação com a consciência, teremos um fenômeno da não liberdade que se quer encerrar em si mesma contra a liberdade”¹³¹.

O conteúdo específico da consciência é a percepção de ter um *eu espiritual*. O *eu* é subjetividade. Kierkegaard explica que “a interioridade, a certeza, é seriedade. Parece meio pouco, se pelo menos tivesse dito que a seriedade é subjetividade, a pura subjetividade”¹³². Para o filósofo dinamarquês, todos são puramente autoconscientes. O indivíduo tem sua característica mais pura: a seriedade. Como ele mesmo disse: “a interioridade é justamente a fonte que jorra para vida eterna, e o que brota dessa fonte é justamente seriedade”¹³³.

Como sujeito da existência, o indivíduo necessita da mais pura liberdade e responsabilidade. Isso corresponde ao indivíduo que é lançado na existência concreta e imediata, e, assim, seu ego exige que permaneça constante nas decisões da vida que são inerentemente instáveis. A seriedade exige um compromisso de ser, ou melhor: o que você quer fazer, faça com compromisso e não deixe seus sentimentos internos esfriarem. Assim, a subjetividade exige do indivíduo o compromisso com o ser, mesmo que ele não possa fugir disso. As pessoas enfrentam circunstâncias incertas no decorrer de sua existência, exigindo escolha e comprometimento – consciência ética. A razão não pode explicar tudo nessa jornada, na qual é preciso usar a fé como antídoto para o desespero e o sofrimento.¹³⁴

A possibilidade de existência também produz no indivíduo um sentimento estranho, que se assemelha à melancolia, mas, na verdade, é doloroso. A dor tem diante de si o nada

¹³⁰ SILVA; SILVA, 2019, p. 31.

¹³¹ KIERKEGAARD, Sören, 2010, p. 150 *apud* SILVA; SILVA, 2019, p. 29.

¹³² KIERKEGAARD, Sören, 2010, p. 158 *apud* SILVA; SILVA, 2019, p. 30.

¹³³ KIERKEGAARD, Sören, 2010, p. 154 *apud* SILVA; SILVA, 2019, p. 30.

¹³⁴ SILVA; SILVA, 2019, p. 31.

como fundamento. A existência está cheia de dor, porque a liberdade é produzida através da dor. Charles Le Blanc disse: “se a existência é possibilidade, a existência individual é angústia”¹³⁵. No entanto, os indivíduos também são atormentados pelo desespero. O desespero se torna parte integrante do indivíduo e sua ausência equivaleria praticamente ao nada. O estado de desespero pode ser reconhecido como consciência, espírito e reflexão. Na verdade, a constituição da interioridade se realiza no encontro e no desencontro das emoções, dos sentimentos, das alegrias, das perdas, das lutas, das derrotas, das conquistas, das vivências e das experiências da vida.

Após essa breve análise da possibilidade da constituição da interioridade, é necessário compreender que, em relação ao filósofo Sören Kierkegaard, dadas as dimensões de seus outros temas como a religião, a existência, o sofrimento, etc., o primeiro pensamento que ele traz imediatamente como problema não é ideia educacional. Desse modo, ao realizar a presente comparação, é necessário compreender que o tema da educação em Kierkegaard ainda é pouco discutido no Brasil, tendo alguns estudos tais como: “a educação em Kierkegaard: um projeto de melhoramento do homem”¹³⁶; “a educação como ética e a ética como educação em Kierkegaard e Paulo Freire”¹³⁷; “Kierkegaard e a educação da subjetividade: ironia e edificação”¹³⁸. Entretanto, considera-se a análise da interioridade e a oportunidade de relacioná-la com o conceito de existência pessoal, como um conceito único e acompanhante de *cuidado de si*. Kierkegaard entendia a educação como uma transformação que traz o indivíduo para dentro de si, tornando-o único.

A filosofia existencialista kierkegaardiana pode ser considerada uma proposta para o componente Ensino Religioso, pois é base epistemológica para o aprimoramento de habilidades em relação à formação integral do/a estudante, no âmbito da troca de saberes em prol do desenvolvimento da interioridade do sujeito e seus desdobramentos no modo de pensar e agir. Tanto os tipos de conhecimentos científicos da Educação Básica quanto os elementos culturais, os símbolos e as linguagens da religiosidade popular são formas de existências do ser humano que o possibilita o encontro com o seu *eu* interior e sua emancipação. Desse modo, é uma vivência que deve ser considerada na formação integral, como atesta Fransmar Lima: “Kierkegaard não compreende a cultura ou a educação como

¹³⁵ LE BLANC, Charles, 2003, p. 51 *apud* SILVA; SILVA, 2019, p. 31.

¹³⁶ FRANÇA, Helysson A.; LEÃO, Jacqueline O. A educação em Kierkegaard: um projeto de melhoramento do homem. *Revista Cadernos Zygmunt Bauman*, [s.l.], v. 6 n. 11, p. 51-63, 2016. p. 53.

¹³⁷ ALMEIDA, Jorge M. A educação como ética e a ética como educação em Kierkegaard e Paulo Freire. *Revista FAEBA*, Salvador, v. 22 n. 39, p. 105-116, 2013. p. 108.

¹³⁸ LIMA, 2010, p. 71.

categorias fragmentadas do conhecimento acerca do indivíduo, mas é o próprio infinito no indivíduo que se manifesta em sua formação cultural”¹³⁹.

Portanto, é preciso compreender a relação entre educação e existência como oportunidade de desenvolvimento ético e atentar para a possibilidade da própria existência. Ou seja, pensar a subjetividade e não impor uma educação baseada no indivíduo. Uma espécie de escopo técnico e objetividade. Aqui a referência à composição da educação moral está pautada no *cuidar de si*. Lembra Platão, no diálogo de Sócrates, o jovem Alcibíades é questionado por seu mestre, Sócrates, para lhe mostrar um modelo de educação como pré-requisito para a virtude.¹⁴⁰

A dimensão educativa de Kierkegaard está refletida em sua obra, sendo seu pseudônimo o discípulo que é capaz de ouvir o mestre em uma relação de diálogo. Cada um assumindo seu lugar na vida. Sören Kierkegaard faz a pergunta recuperando a questão socrática colocada no diálogo *Mênon*, de Platão, que analisa a problemática sobre até que ponto a virtude pode ser aprendida. Não se trata de aprender virtudes ou valores humanos, éticos, filosóficos e teológicos, e sim de despertar o/a estudante para o exercício de pensar e refletir, assim como para o encantamento para sentir as emoções da vida através de vivências pessoais e sociais. O texto de Fransmar Lima revela o outro lado da finalidade da educação, quando se volta para atender as necessidades do mercado e não as necessidades essenciais do/a aluno/a. Observe:

O que se transmite como educação em nossa época é, ironicamente, a concessão de técnicas que não contemplam a dimensão da individualidade ou, se o fazem, procedem de maneira superficial e distante de forma que o aluno não seja capaz de se apropriar do conhecimento enquanto verdade existencial e transformá-lo em possibilidade significativa.¹⁴¹

Nesse sentido, a verdade não está fora do indivíduo, mas, dentro dele. Como condição, quais são os meios pelos quais os indivíduos são levados a buscar ou reconhecer tal verdade? A possibilidade que aponta para o discípulo como condição de verdade, provavelmente, seja o mestre. De acordo com o pensamento do filósofo dinamarquês, Sócrates era parteiro, mas não deu à luz a uma criança, apenas ajudou o ser humano a dar à luz. Essa ideia ajuda a justificar as condições em que o mestre se apresenta como verdade, pois a busca da verdade é feita pelo discípulo e, portanto, como Kierkegaard confirmou apenas Deus pode produzir.

¹³⁹ LIMA, 2010, p. 76.

¹⁴⁰ SILVA; SILVA, 2019, p. 32.

¹⁴¹ LIMA, 2010, p. 91.

Nota-se que o mestre assume o lugar em que é possível mostrar ao discípulo apenas as condições que o levarão à verdade. Assim, é impossível contribuir para a mesma coisa para lembrar a verdade. Caso contrário, se o aprendiz for a condição, o mestre não precisa disso. Por causa de sua própria condição, ele se lembrará da verdade. Não obstante, Kierkegaard acena para um professor que pode fornecer a seus alunos a verdade e as condições. Ele mesmo afirmou que, nessa época, havia ido muito além do conceito de mestre, pois, somente Deus poderia realizar essa tarefa. Ou seja, utilizando-se da figura de Deus como mestre como o único que dá condições e dá a verdade.

Por conseguinte, o processo contínuo de constituição da interioridade do sujeito engloba todas as áreas da dimensão do humano. A partir desse princípio, o indivíduo no estado de emancipação exige mais da educação e daquilo que a própria educação pode ofertar para o seu benefício – a escola e sua infraestrutura, os conteúdos pedagógicos, a formação continuada dos/as professores/as, a corresponsabilidade dos colegas com a qualidade da educação, etc. Um exemplo claro seria a postura que o/a estudante adquire sendo autor da sua subjetividade quando exige do/a professor/a de Ensino Religioso mais ciência e reflexões acerca do universo da religiosidade popular, enquanto fonte de credences e expressões do cultural. Isso ocorre também quando se exige abordagens de temas vividos dentro e fora da escola como o *bullying*, que é a ação de atos violentos, intencionais e repetidos contra uma pessoa indefesa, que causam danos físicos e psicológicos às vítimas e outros como: falta de respeito a diversidades, racismo, intolerância, preconceito, discriminação, assédios, pedofilia e outros mais. Para Fransmar Lima:

Quando expressamos diretamente os valores de nossa cultura, ou pensamos compreender a cultura como um conjunto de valores que forma o indivíduo, pensamos em uma educação para a pseudo-humanidade. Não educamos, mas treinamos e adestramos diretamente impedindo o indivíduo de assumir-se e reconhecer-se totalmente. Uma educação da subjetividade deve edificar o indivíduo permitindo que este se reconheça em sua totalidade, é uma educação para a liberdade e para a crítica da humanidade e desta forma não pode ser expressa diretamente devendo promover um diálogo de uma maneira onde indiretamente o indivíduo volte-se para sua singularidade, sua interioridade, para o profundo e pense seu entendimento acerca de si.¹⁴²

Destarte, cada indivíduo existente não se depara com algo que possa ser conquistado de uma vez por todas, mas exige em nível pessoal um empenho e um esforço constante e sem garantias. Se cada pessoa viver verdadeiramente sua existência, verá a vida com todas as suas possibilidades, sem perder sua autenticidade e sua singularidade nas distintas etapas da vida e cuidando do seu espaço físico e psíquico para ser uma pessoa que se renova a cada dia. É

¹⁴² LIMA, 2010, p. 78-79.

nessa instância que a escola deve ter atenção e mais cuidado com a formação dos sujeitos, pois, atualmente, a atenção foca na discussão de questões como o currículo e os sistemas de avaliação bem como o resultado final do/a discente, que precisa ser aprovado a qualquer custo. Em alguns casos, o/a aluno/a não é alfabetizado, mas, simplesmente letrado. Educar o/a estudante na subjetividade é muito mais que ensinar conhecimentos, e sim favorecer um espaço comum para o desenvolvimento da subjetividade e da liberdade nas etapas da vida.

2.2 Abordagem da existência humana nos estágios da vida em Kierkegaard

A filosofia de Kierkegaard é uma autobiografia e tem como fonte de inspiração ele mesmo, em sua existência singular e concreta carregada de inquietações, angústias, desespero e amor. Seus textos possibilitam a percepção de uma significativa interpretação da existência humana enquanto possibilidade, sistematizada em estádios – ou estágios, ou estados: *estético*, *ético* e *religioso*. A elaboração desse esquema triádico é um salto de consciência com o propósito de romper com a vida estética – exterior – e comungar plenamente com a existência. A ideia dos três estágios não é sequencial, pois o indivíduo pode permanecer por toda a vida no primeiro estágio. O estágio também não muda por si só, mas, quem muda é o ser humano, que descobre a sua angústia e, pelo o movimento interior de si, descobre-se e se vê capacitado para passar para o próximo estágio.

A ideia dos estágios da existência foi provavelmente escrita a partir da autobiografia de Kierkegaard. Atraído pelos prazeres da vida social na juventude, ele desiste dos estudos para se entregar aos prazeres. Pode-se dizer que ele estava fazendo um experimento do estágio estético. Mais tarde, em sua experiência de amor por Regine, ao lado da necessidade de romper o noivado com ela – porque acreditava que isso iria contra sua atividade filosófica –, pode-se identificar o confronto entre a existência ética e a existência religiosa. Mediante sua obra e pseudônimos, Sören Kierkegaard pretendia mostrar todas as possibilidades que o indivíduo encontra em sua existência. O indivíduo é levado a escolher entre elas, pois cada estágio é qualitativamente diferente dos outros, ordenados por paixões e valores singulares. A pessoa que está em um estágio só permanece nele por livre escolha existencial. Do mesmo modo, ela é livre para optar por outro estágio.¹⁴³

Em relação aos estágios da existência de Sören Kierkegaard, compreende-se que o salto entre um estágio e outro – não necessário, e sim contingente – é uma possibilidade que

¹⁴³ SANTOS, Wigvan J. P. Os estádios da existência de Kierkegaard. *In*: MUNDO EDUCAÇÃO [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

se constituirá real somente se a pessoa escolher. O próprio filósofo dinamarquês expressa em seu texto essa consciência:

Posso perfeitamente realizar o salto de trampolim no infinito; assim como o dançarino de corda, tenho torcida a espinha desde a infância; também fácil me é saltar: um, dois e três! Atiro-me de cabeça na vida, porém para o salto seguinte não me sinto capaz; conservo-me hesitante diante do prodígio, não o consigo realizar.¹⁴⁴

O texto pseudônimo dificulta conceituar o que ele entendia por estágio de forma sistemática, como se ele tivesse apresentado sua ideia assim como, por exemplo, Hegel apresentou o conceito de *absoluto* – que será explicado mais a frente. Suas ideias não partem de premissas e, às vezes, apresentam definições dúbias, além de não apresentarem conclusões. Mas, uma coisa é clara, Kierkegaard desenvolveu os estágios da vida como condição e modos de estar no mundo, como uma *fenomenologia existencial*. Não se pode pensar numa evolução entre os estágios de modo sucessivo e nem de relação cronológica. O ser humano não pertence necessariamente ao estágio estético na juventude e ao religioso na velhice. A relação entre os estágios e o tempo é que ambos não vivem simultaneamente, mas se excluem, reciprocamente, como alternativas que se apresentam ao ser. O salto entre um e outro pressupõe a liberdade de fazer escolhas.¹⁴⁵

O ser humano é determinado pelas ações que, por sua vez, são determinadas pelas escolhas. Por isso, o ser humano não está pronto, mas está num contínuo vir a ser e sujeito a mudança, num processo de construção. No que tange esse estado do ser, Kierkegaard foi o pioneiro aplicando a investigação sob si mesmo para iniciar a jornada do pensamento existencialista. As *ferramentas filosóficas* de fazer investigação e reflexão por ele utilizadas na época não estão distante da realidade atual. É possível observá-las em algumas das competências gerais da educação, que são fundantes para a formação humana e para a consciência crítica, a saber: conhecimento, pensamento crítico e criativo, comunicação, projeto de vida, argumentação, cultura, autoconhecimento e autocuidado, responsabilidade e cidadania. Essas competências pertencentes ao conjunto das dez competências da BNCC certamente se relacionam com as ferramentas utilizadas por Kierkegaard, entre outras mais, para sua formação integral.

O filósofo dinamarquês defende uma abordagem subjetivista – ou a singularidade – da filosofia no intuito de estudar o ser humano enquanto um indivíduo autônomo e não um sujeito presente, que faz parte de um sistema como o idealismo dialético de Hegel. Conforme

¹⁴⁴ KIERKEGAARD, Sören. *Temor e tremor*. São Paulo: [s.n.], 1964. p. 29-30.

¹⁴⁵ SANTOS, [s.d.], [n.p.].

Hegel, o *espírito absoluto* se caracteriza por um processo ininterrupto de afirmação, negação e síntese, as quais acusavam de se afastar da realidade humana. Sören Kierkegaard defendeu a urgência de a filosofia ter como centro de atenção a existência humana, bem como a reflexão sobre os aspectos como a angústia e o desespero. Problemas, até então, não contemplados pela tradição filosófica.¹⁴⁶

Porém, Kierkegaard desenvolveu o pensamento existencialista a partir da sua própria trajetória de vida, com saltos e avanços. Foram sucessivas tragédias na família dos Kierkegaards, tais como, as mortes dos seus irmãos e irmãs, como também a notícia de que sua mãe foi vítima de estupro, tendo como agressor o próprio pai. Ao saber disso, ele teria se entregado a uma vida desregrada ao hedonismo e às noitadas, fazendo dívidas nos comércios da cidade.¹⁴⁷ Outros fatos também marcaram a vida desse filósofo, como a morte do seu amigo e professor Möllen, e o rompimento do noivado com Regine. Ele se considerava uma pessoa muito melancólica e acreditava não ter alcançado o estágio da *segunda ética* – ético-religioso –, que é o amor eterno. Em suma, ele viveu uma história marcada por vários fatos desagradáveis e outros satisfatórios, como suas obras e seu amor por Regine, o que evidencia uma vida comum como a de qualquer pessoa.

Na natureza humana, a revolução só se dá no indivíduo por causa da liberdade. A revolução das espécies é sempre um processo. É o que se mostra nas funções de completude, coerência, consistência e consequência dos sistemas logicamente ordenados. Por exemplo, no silogismo aristotélico da forma, segundo Emmanuel Leão:

Todo homem é mortal; Pedro é homem; Logo, Pedro é mortal; esta conclusão repete apenas a afirmação universal da premissa maior. Esta conclusão logicamente necessária é somente, uma repetição enfadonha do que já se sabe contido na verdade da primeira premissa: na concepção kantiana nenhum silogismo estende o conhecimento, apenas explica o que já se sabe. Outra, segundo Kierkegaard, é a situação existencial, donde o indivíduo tira outra conclusão: ora em nível estético, a saber, se todo homem é mortal, Pedro é homem, logo Pedro deve gozar a vida; ora em nível ético, se todo homem é mortal, Pedro é homem, logo Pedro deve respeitar a vida; ora em nível religioso, se todo homem é mortal, Pedro é homem, logo Pedro deve viver na vida toda a fé paradoxal da vida. A fé não é cega, mas sim visionária, no sentido de não faltar visão. Esta fé é o destino de toda a existência humana.¹⁴⁸

Desse modo, a filosofia existencialista de Kierkegaard é um convite ao indivíduo a se permitir entrar nesse estado de *revolução humana* – autoconhecimento. A existência humana é um “vir a ser e mudança” que acontece pela pulsão da própria vida e/ou do movimento

¹⁴⁶ MELANI, Ricardo. *Diálogo: primeiros estudos em filosofia*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016. p. 241. Confira também: p. 324.

¹⁴⁷ DAHER, Petterson. *Sören Kierkegaard: biografia, crítica ao Hegel, existencialismo, estágios da existência*. [YouTube, 20 abr. 2018]. Goiânia: Colóquio de Filosofia e Cinema, 2018. (10min 28s – 11min 32s). [online].

¹⁴⁸ LEÃO, 2013, (21min 43s – 22min 55s).

dialético de duas realidades coexistentes: *interiorização* e *exteriorização*. O desenvolvimento da interioridade da pessoa recebe uma contribuição de conteúdos, de elementos, de informações, de valores advindos do mundo externo, tais como: a educação, a cultura, a religião, a família etc. O processo do autoconhecimento recebe elementos empíricos como se fosse um tipo de ensinamento que vem do meio da sociedade. Por conseguinte, esse indivíduo se torna gradativamente um receptor de ideias, de crenças, de hábitos e de outros elementos que constitui a singularidade da pessoa, podendo reproduzir más ações, falácias e vícios corriqueiros, ou não. Mas, constituindo, por outro lado, uma pessoa íntegra, ética e responsável. Esse processo pode ter inclinação benévola ou malévola para o indivíduo, como atesta Maria Aranha:

De maneira genérica, a moral é o conjunto de regras de conduta adotadas pelos indivíduos de um grupo social e tem a finalidade de organizar as relações interpessoais segundo os valores do bem e do mal. Cada sociedade estimula alguns comportamentos, por considera-los adequados, e sujeita outros a sanções de diversos tipos, desde um olhar de reprovação até o desprezo ou a indignação.¹⁴⁹

Para que não se perca de vista o resultado final da educação básica – a formação integral do/a estudante –, é essencial um trabalho em conjunto – escola, família, comunidade, religiões – tendo como foco a contemplação das dimensões da existência – humana, religiosa, cultural e cidadã. O que contribuirá para que não se perca nenhuma vida jovem para a criminalidade e que a juventude não seja alienada às políticas que favorecem a desumanização das pessoas como o individualismo, o consumismo exorbitante, o incentivo à violência e torturas, o aumento de armas e diversos tipos de corrupções que sugam os investimentos em política pública. O pensamento existencialista kierkegaardiano, como leitura complementar do educador de Ensino Religioso, mostra-se um conteúdo de entendimento educacional e ético essencial para o exercício das competências e das habilidades do/as educando, tendo em vista seu processo de amadurecimento e liberdade. Nas palavras de Maria Aranha:

Ora, o homem não nasce moral, torna-se moral. Nesse sentido, é importante o papel desempenhado pela educação, não mediante ‘aulas de moral’, mas por meio do processo mesmo da educação, enquanto a consideramos uma interação entre seres sociais: aprende-se moral pelo convívio humano.¹⁵⁰

Mediante sua vivência com o mundo externo – política, comunicação, teatro, filosofia, religião, família, paixões etc. –, Kierkegaard deu início a uma investigação do seu *eu interior*: “O eu não é a relação em si, mas sim o seu voltar-se sobre si própria, o conhecimento que ela

¹⁴⁹ ARANHA, Maria L. A. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996. p. 119.

¹⁵⁰ ARANHA, 1996, p. 119.

tem de si própria depois de estabelecida”¹⁵¹, ocasionando o princípio do processo de constituição da sua interioridade como fenomenologia-existencial. Ele não estabeleceu uma hierarquia entre os três estágios, e sim uma completude e interação entre eles, como movimento essencial para a construção da pessoa.

No Ensino Fundamental, o Componente Curricular Ensino Religioso é o que mais se aproxima dessas discussões e reflexões. Os componentes de História e Geografia também podem e devem contribuir com a educação interdisciplinar, mas é especificamente o Ensino Religioso que tem a incumbência de promover debates e reflexões com os/as alunos/as acerca de assuntos referentes à *construção do eu* das pessoas. A seguir pode se observar a proximidade dos estágios da vida com os assuntos da educação: a ligação do estágio estético com a investigação do *eu* interior no processo de aprendizagem; o estágio ético com os princípios éticos e o desenvolvimento de atitudes; o estágio religioso com as crenças e filosofias de vida.

2.2.1 Estágio estético: irresponsabilidade ou criatividade do indivíduo?

O *estágio estético da existência* é a descrição da vivência de Sören Kierkegaard quando esteve entregue a uma vida de boemia pelos salões e teatros de Copenhague. Uma característica desse estágio é o indivíduo não ter responsabilidade e finalidade. Seria como um artista despreocupado que a fantasia predomina sobre a razão e a vontade. Além disso, representa a busca pelo que existe no exterior do ser humano e que possa garantir-lhe satisfação ou gozo. Na obra *Temor e tremor*, Kierkegaard explica que “o nosso tempo dá-se de tal modo à voluptuosidade do estético, acha-se de tal maneira inflamado e apropriado à fecundação, que concebe tão facilmente quanto uma perdiz”¹⁵². Nesse sentido, a pessoa abraça o mundo exterior, os prazeres, a riqueza, o hedonismo e não se preocupa com a consciência moral e nem é capaz de desenvolver um senso crítico acerca da sua própria existência. Milene Castro afirma que o indivíduo estético não pode esperar nada de si mesmo, mas apenas o que vem do exterior:

Aquele que vive esteticamente espera tudo de fora. Daí a angústia enfermiza com que muita gente fala do que há de terrível no fato de não ter encontrado seu lugar no

¹⁵¹ KIERKEGAARD, 1979a, p. 318.

¹⁵² KIERKEGAARD, 1964, p. 77.

mundo. A angústia demonstra sempre que o indivíduo espera tudo desse lugar, nada de si mesmo.¹⁵³

A palavra *estética* vem do grego *aisthesis* e significa: faculdade de sentir, compreensão pelos sentidos e/ou percepção totalizante. Com efeito, caracteriza-se pelo estado de vida marcado pelos sentimentos e pelas sensações em que o prazer se torna a máxima da vida humana. Além do mais, o estético valoriza o prazer e o gozo, culminando em desespero, sobretudo, o desespero “é redutível à sua possibilidade; a cada momento de desespero, se apanha o desespero; o presente constantemente se desvanece em passado real, a cada instante real do desespero o desesperado contém todo o passado possível como se fosse presente”¹⁵⁴. Uma compreensão desse estágio está contida no texto de Milene Castro, da seguinte forma: “o estágio estético como referencial para a vida humana deixa a desejar no processo do conhecimento de si próprio e, também, no amadurecimento interior relativo às escolhas, já que sua vivência se baseia na promoção de sensações temporárias”¹⁵⁵. Dessa forma, dizia o filósofo dinamarquês, em sua obra *O diário de um sedutor*:

E então esqueço tudo, não tenho projetos, não faço cálculo algum, lanço a razão pela borda fora, dilato e fortifico o meu coração com profundos suspiros, exercício que me é necessário para não ser constrangido pelo que, na minha conduta, existe de sistemático. Outros serão virtuosos durante o dia e pecadores à noite; eu sou pura dissimulação de dia, e à noite, apenas desejos. Ah! Se ela pudesse penetrar na minha alma – se!¹⁵⁶

Ele continua desenvolvendo suas ideias sobre a finitude que leva o esteta¹⁵⁷ ao encontro do prazer imediato por meio do personagem Johannes nessa mesma obra:

Eu sou um esteta, um erótico, que aprendeu a natureza do amor, sua essência, que crê no amor e o conhece a fundo, e apenas me reserve a opinião muito pessoal de que uma aventura galante só dura, quando muito, seis meses, e que tudo chegou ao fim quando se alcançam os últimos favores. Sei tudo isso, mas sei também que o supremo prazer imaginável é ser amado, ser amado acima tudo. Introduzir-se como um sonho na imaginação de uma jovem é uma arte, sair dela, uma obra-prima.¹⁵⁸

Encontra-se no indivíduo estético a arbitrariedade na escolha pela escolha (sem critério no ato de decidir) e, apresenta outro aspecto que define inautêntica a sua atitude descompromissada de descontinuidade com as responsabilidades. Essas situações já são

¹⁵³ CASTRO, Milene C. S. *Razão e fé: uma leitura da obra Temor e Tremor de Kierkegaard*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Belo Horizonte, 2009. p. 58-59.

¹⁵⁴ KIERKEGAARD, 1979a, p. 323.

¹⁵⁵ CASTRO, 2009, p. 59.

¹⁵⁶ KIERKEGAARD, Sören A. *Diário de um sedutor*. In: CIVITA, Victor. (ed.). *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1979b. p. 85.

¹⁵⁷ Alguém que professa o culto pelo que é belo, conforme: KIERKEGAARD, 1979b, p. 85.

¹⁵⁸ KIERKEGAARD, 1979b, p. 51.

percebidas em alguns adolescentes e jovens da escola. Ou seja, estudantes sem interesse e compromissos com os estudos, sem empenho nos afazeres extraescolares, desobedientes e desrespeitosos. São pessoas com ausência de consciência crítica que se quer conseguem construir uma opinião própria e não têm comportamento coerente e nem controle de si, em função do desespero. Em outros casos, elas buscam se espelhar em personalidades da mídia e aderem à novas culturas. Nesse sentido:

O indivíduo estético e sua alegria estrepitosa, sua sensualidade instantânea, seu descompromisso, sua irreverência etc. podem ser uma aparência que dissimula a autopercepção de sua fragilidade, de sua inconsistência e de sua descontinuidade. Ao perceber-se inautêntico, busca emprestado, nos indivíduos e nas culturas que admira uma subjetividade e um modo de ser e de existir que passa a considerar seus. Assim surgem os modismos que copiam a estética e os modos de ser europeus, norteamericanos etc. ou mesmo o modismo no interior do país, que copiam os modos de ser das grandes metrópoles brasileiras.¹⁵⁹

Para transcender o estágio estético, cabe ao ser humano se orientar para a liberdade responsável. Em outras palavras, o primeiro passo seria inclinar-se para os valores estéticos – filosofia, arte e criatividade – como tomada de decisão que definirá a diferenciação entre o estético considerado *irresponsável* do estético *criativo*. É uma releitura do estágio estético de Kierkegaard, numa perspectiva da educação estética, no sentido de apreender valores humanos e transformá-los em ideias, cultura, arte, projetos, etc. Como também desenvolver nos/as alunos/as a percepção e a imaginação. De acordo com Maria Aranha:

O homem não é apenas razão, é também afetividade. Por isso, nenhuma formação puramente intelectual dará conta da totalidade do humano. Daí a importância da arte como instrumento não só de produção e fruição estética – o que se destaca ao se pensar nos dois polos de formação do artista e do apreciador de arte –, mas de humanização propriamente dita, ou seja, a educação estética é instrumento de valorização integral do homem, isto é, de todo homem e de qualquer homem.¹⁶⁰

Nesse estágio, podem-se sugerir duas realidades presentes: *irresponsável* e *criativa*. Na primeira, o indivíduo fica a serviço dos prazeres do mundo; já na segunda, há um ordenamento de sentimentos e emoções canalizadas para a criação, inovação e criatividade. Por essa segunda vertente, o estágio estético está em sintonia com uma das competências gerais da educação: “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”¹⁶¹. Como também sintoniza com a primeira competência específica do Ensino

¹⁵⁹ SILVA, Sérgio P. Estética e ética em Sören Kierkegaard: inferências para a cultura pedagógica do sudeste goiano. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 293-306, 2011. p. 297.

¹⁶⁰ ARANHA, 1996, p. 121.

¹⁶¹ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 9-10.

Religioso: “conhecer os aspectos estruturantes das diferentes tradições/movimentos religiosos e filosofias de vida, a partir de pressupostos científicos, filosóficos, estéticos e éticos”¹⁶². Sobre as habilidades do Ensino Religioso, a sintonia entre o estágio estético e a educação é: “(EF04ER05) identificar representações religiosas em diferentes expressões artísticas (pinturas, arquitetura, esculturas, ícones, símbolos, imagens), reconhecendo-as como parte da identidade de diferentes culturas e tradições religiosas”¹⁶³.

2.2.2 Estágio ético: desenvolvimento de consciências e responsabilidades do/a estudante

Para Sören Kierkegaard, na obra *O desespero humano*, a transição do estágio estético para o ético é a condição de desespero, que é o estado da pessoa que não se realiza como *eu*: “na sua essência, o seu desespero não varia, pois não possui o seu eu, não é ele próprio”¹⁶⁴. Surge, então, a necessidade que conduz a pessoa a uma tomada de decisão que possibilitará dar o salto em direção ao estágio posterior. Quando ela vai estabelecendo contato com o seu *eu interior*, e se dá conta que as coisas exteriores não estão preenchendo o vazio interior, toma consciência de si e deixa os elementos estéticos que o mundo oferece para dar um salto para o estágio ético.

A pessoa, no estágio ético, faz a escolha de ser ético e convive com responsabilidades, superando o estágio estético – presente na fase da puberdade e juvenil –, em busca de habilidades como seriedade, deveres e esperança. Kierkegaard exemplifica: “o modo de vida ético contrasta com a conduta estética, instaurando-se nos terrenos do dever, das regras universais e de todas as exigências e tarefas de caráter incondicional”¹⁶⁵. Nesse estágio, o indivíduo não busca o prazer, mas ordena sua vida em relação ao cumprimento do dever, oferecendo uma forma de preparação para o estágio religioso.

A palavra ética deriva no grego *ethos*, que significa hábito, comportamento e/ou modo de ser. *Ethos*, na filosofia, denota aquilo que define o caráter da pessoa. O estágio ético significa para o ser humano um estado de autoconhecimento de si e de suas escolhas por *isto ou aquilo*, dentro de suas possibilidades, conduzindo o ser ao início de um processo de amadurecimento e à sua personalidade. Kierkegaard argumenta que os dois estágios são essenciais para uma vida autêntica, mas o ético é fundante para a maturidade da pessoa. É aquele momento em que a pessoa se depara num dilema de fazer a escolha entre duas

¹⁶² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 437.

¹⁶³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 445.

¹⁶⁴ KIERKEGAARD, 1979a, p. 326.

¹⁶⁵ KIERKEGAARD, 1979b, p. 17.

possibilidades e que a consciência atua para que seja feito a melhor escolha. Kierkegaard apresenta exemplo de um jovem dominado pelo desejo e que se vê na obrigação de fazer um discernimento. Observe:

E que o jovem assim no desejo traia seu interior é, afinal de contas, uma coisa inocente, pode, no entanto, ser-lhe proveitoso para chegar a conhecer a si mesmo e sua imaturidade. O perigo é quando mais tarde o desejo, escondido lá dentro, venha a tronar-se um traidor contra ele; pois manifestado de modo justo o desejo não causa dano, mas ocultado pode facilmente tornar-se um traidor.¹⁶⁶

Sören Kierkegaard contempla a ideia que existe uma íntima relação entre a escolha e o objeto escolhido, pois a atitude consciente de escolha é uma forma de reconhecimento existencial na realidade em que se situa, estreitando a relação direta de quem escolhe com o objeto escolhido. O indivíduo não depende do que ele compreende, porém do que ele quer e escolhe: “a noção de escolha [...] seria o próprio núcleo da existência humana”¹⁶⁷. Nesse estágio, o indivíduo dirige sua atenção para a sua própria singularidade, individualidade e sua realidade como ser humano em que seus talentos, forças, inclinações, desejos e paixões permanecem sob seu controle. Sendo assim, nada mais é o estágio ético do que um ideal comunitário em volta de formas definidas, em que a pessoa procura um lugar no seio da vida social.¹⁶⁸

O compromisso que se fala no estágio ético não é tanto com uma visão de mundo particular, mas, seria o compromisso que um indivíduo deve ter consigo mesmo de comprometer-se consigo. O que implica, concomitantemente, em comprometer-se também com os outros. É no estágio ético que, pela primeira vez, o indivíduo começa a se relacionar de maneira consciente e responsável com o outro.¹⁶⁹ O estágio ético caracteriza o equilíbrio entre o eu individual e o eu social bem como a seriedade em assumir para si os valores e as leis morais que ajustam a vida social. A vida ególatra que o indivíduo levava antes, agora se concentra na opção preferencial do cumprimento ético, adquirindo responsabilidades e deixando para trás a vida fiel ao acaso, como diz o texto de *Temor e tremor*:

A ética desconhece o acaso, e por consequência não tem a mínima necessidade de golpes teatrais, não brinca com as dignidades, carrega com uma grave

¹⁶⁶ KIERKEGAARD, Sören. *Discursos edificantes em diversos espíritos*: 1847. São Paulo: LiberArs, 2018. p. 113.

¹⁶⁷ KIERKEGAARD, 1979b, p. 16.

¹⁶⁸ PINHO, Marieta M. *A dialética da fé como escolha pessoal*: uma leitura da obra *Temor e Tremor* de Sören Kierkegaard. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. p. 74-75.

¹⁶⁹ FARIA, Thiago C. *É a existência comunicável?* Existência e intersubjetividade a partir do pensamento de Sören Kierkegaard. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. p. 27.

responsabilidade os ombros do herói, condena como um presunçoso aquele que pretende com as suas atitudes iludir a divindade, não censurando menos aquele que o queira fazer com os sofrimentos.¹⁷⁰

Um registro do contraste entre os estágios estético e ético pode ser encontrado no texto da obra de Kierkegaard *Ou–Ou: um fragmento de vida*, conhecido também como *Ou isso, ou aquilo*. A maior parte do material é destinada a dois outros pseudônimos: um jovem que vive uma vida hedonista de prazer e um juiz idoso, chamado William.¹⁷¹ Essa obra está mais incumbida de falar sobre os dois primeiros estágios – estético e ético – quando conta as histórias de vida do jovem esteta, que vive pela experiência e pela aparência, enquanto o juiz é descrito como um homem ético que escolheu uma vida de responsabilidade pelos outros. O/a leitor/a pode perceber no texto da obra a distinção de personalidades entre os dois personagens. O esteta passa de uma experiência temporária a outra, enquanto o homem ético vive de acordo com princípios eternos.¹⁷² Kierkegaard vai dizer que os dois estágios são essenciais para uma vida autêntica, mas, eles precisam ser trazidos para um terceiro, que é o religioso.

A proximidade do estágio ético com as competências gerais da educação pode ser averiguada no seguinte texto da BNCC: “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”¹⁷³. Da mesma forma, o agir ético está presente na sexta competência do Ensino Religioso: “debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz”¹⁷⁴. Em relação ao Ensino Religioso, o valor ético aparece nas diversas habilidades do Ensino Fundamental – anos finais –, e, dentre eles, tem-se: “(EF09ER06) Reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana”¹⁷⁵.

¹⁷⁰ KIERKEGAARD, 1964, p. 79.

¹⁷¹ KIERKEGAARD, Sören. *Ou–Ou: um fragmento de vida – primeira parte*. Lisboa: Relógio D’Água, 2013. p. 30.

¹⁷² KIERKEGAARD, 2013, p. 36-37.

¹⁷³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 9-10.

¹⁷⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 437.

¹⁷⁵ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 452-459.

2.2.3 Uma releitura do estágio ético como exercício do amor ao próximo

Essa releitura do estágio ético é outro entendimento da ética kierkegaardiana e se fundamenta do mandamento divino, na lei do amor ao próximo. Surge como uma nova compreensão que possibilita uma ética mais centrada na prática do amor ao próximo, diferente daquela ética kantiana do dever meramente racional. O *dever*, segundo Sören Kierkegaard, está voltado para uma categoria ética do *amor edificata*, isto é, a base da emancipação do ser humano é o amor.¹⁷⁶ Por causa disso, Kierkegaard rompeu o noivado com Regine, porque não quis estabelecer uma relação de amor estético com ela, mas, teria almejado uma relação de amor ético-religioso – uma ética para além da ética. O amor estético é aquele que inflama a imaginação dos poetas e das poetizas, enquanto o amor ético-religioso é o amor de casamento ou o amor eterno. O casamento, como comprometimento, está na dimensão do ético, mas, por outro lado, o casamento sem comprometimento está no nível estético. Nota-se, logo abaixo, que, por meio do amor conjugal, a vida é valorizada numa atitude ética:

Imagina um homem que se casou sem tomar consciência da função ética que comporta o matrimônio. Ama com toda a paixão da juventude, porém, de repente, uma causa exterior o coloca na dúvida: pergunta-se se aquela a quem ama, e a quem está unido pelo vínculo do dever, não poderá acreditar que ele a ame unicamente por dever.¹⁷⁷

Na dimensão da temporalidade, encontra-se o amor natural e, na dimensão da eternidade, o amor cristão, o amor espiritual e o amor de dever. O amor é uma condição do indivíduo em que se faz experiência da eternidade, mas, para isso, deve dar um salto. O salto é o convite que Sören Kierkegaard faz a pessoa melancólica ou entristecida, por exemplo, a passagem do ético para o religioso no episódio bíblico que envolve Abraão e Isaac:

Quando Deus exige de Abraão o sacrifício de seu filho Isaac, Abraão, dentro do nível ético, está diante da necessidade de cometer uma transgressão absolutamente proibida. Abraão não tem saída a não ser pelo salto do ético ao religioso. Em outros termos, Abraão deve saltar para a fé, aceitando o absurdo da exigência divina e concordando com uma suspensão do ético, em favor do religioso.¹⁷⁸

A ideia é não parar na tristeza, e sim olhar para a sua tristeza pelas vias da interiorização. O desespero surge no instante da transposição de estágio, da seguinte maneira: ou o ser desesperado é aquele que não quer se permitir fazer o processo de autoconhecimento,

¹⁷⁶ SAMPAIO, Laura C. F. *A existência ética e religiosa em Kierkegaard: continuidade ou ruptura?* São Carlos: UFSCar, 2010. p. 15-16.

¹⁷⁷ KIERKEGAARD, Sören. *O matrimônio*. Campinas: PSV II, 1994. p. 120.

¹⁷⁸ KIERKEGAARD, 1979b, p. 19-20.

ou porque ele quer se autoconhecer, ou porque ele nem sabe se quer ou não o autoconhecimento. Neste estado de vida, o aceno é a angústia. Um exemplo é o caso de uma pessoa traída que, ao invés da pessoa interiorizar tal situação para amadurecer, busca outros meios para tentar esquecer como, por exemplo, afundar as mágoas com bebedeiras e criando patologias por causa do distanciamento de si mesmo.¹⁷⁹

O desespero humano entra no estado psico-espiritual que gera a angústia, pois o desespero não está submetido à transformação da eternidade pelo *tu debes* do dever amar. É como se a vida perdesse o encantamento para a pessoa. O que deve está acontecendo nas profundezas – no interior do ser? O desespero é para que o indivíduo dê conta que ali está o egoístico. Nenhuma pessoa ficará sem angústia enquanto não passar pela transformação da eternidade, pois, tanto a angústia quanto o desespero consistem em carecer do eterno. Quem foi que disse que os dez mandamentos é lei divina? Quem disse foi o desespero humano, pois, o que não está mais desesperado está na lei divina. Se a pessoa ama qualquer coisa acima de Deus, não está no mandamento. Automaticamente, ela não pode seguir para o segundo mandamento. Se não for pelo caminho da interiorização, a pessoa não experimenta a transposição dos estágios. Assim, o pensamento kierkegaardiano sobre o desespero para a passagem dos estágios pode ser entendido da seguinte maneira:

Assim como a conduta estética levada às últimas consequências culmina no desespero, a etapa ética, atingindo seus limites supremos, faz surgir a contradição. A passagem do ético ao religioso torna-se então necessária. Em *Temor e Tremor* (1843), Kierkegaard afirma que, quando o pecado entra em discussão, a ética fracassa, pois o arrependimento (implícito no sentimento de pecado) é a suprema expressão da ética, mas, ao mesmo tempo, constitui a mais profunda contradição ética. A solução da contradição somente seria possível mediante a passagem para outro tipo de conduta: a etapa religiosa.¹⁸⁰

Para Sören Kierkegaard, a imaturidade do indivíduo no estágio estético o condiciona a esse estágio e o impossibilita de realizar o salto para o próximo estágio. Porém, ao conhecer e apreender os valores éticos, o indivíduo se elevará para o estágio ético. O ser humano pode se elevar até o estágio ético com bons rendimentos nos trabalhos e na vida social. Eticamente maravilhoso até ter feito verdadeiros estados de resignação, mas, caso não ocorra a ação do *amar ao próximo*, a pessoa não saltará para o estágio ético-religioso, que é o estado ético por excelência dentro do mandamento *debes amar*. Por essência, o mandamento não é proibitivo,

¹⁷⁹ LYRA, Sônia. *Kierkegaard e as obras do amor (1/3)* [YouTube, 16 ago. 2018]. Curitiba: Departamento de Filosofia da UFPR, 2018. (48min 10s – 49min 33s). [online].

¹⁸⁰ KIERKEGAARD, 1979b, p. 19.

mas imperativo. Por isso, tu *deves amar!* O mandamento do amor proíbe o desespero e ordena amar.¹⁸¹

A expressão *tu deves amar o próximo* configura uma perspectiva educacional para o/a aluno/a de Ensino Religioso, no intuito de promover o respeito e o bem comum entre os/as colegas e os/as professores/as. O pensamento de Kierkegaard focaliza o termo *próximo* em cada um, ou seja, cada ser existente. Amar todo mundo não é a mesma coisa que amar o próximo, mas buscar querer e fazer o bem a todos e todas. O amor cristão é diferente do amor do mundo, uma vez que os dois explicam exatamente o oposto: o amor mundano idolatra a inclinação – aqui o amor não é dever. Desse modo, transforma a inclinação no suprasumo do amor. Por exemplo, quantas pessoas cometem suicídio por amor e não o fazem pelo amor cristão. Cristo entregou a sua vida pela dinâmica do amor cristão, porque o próximo é cada *tu*. Matar por amor cristão não é suicídio, e sim fé. Tem-se exemplo, os santos mártires que morreram por não renunciarem a fé em Jesus Cristo. Nesse sentido, a máxima do amor do mundo é encontrar o seu único amado, já a máxima do amor cristão é amar cada um. Se o sujeito suspeitar que o próximo exista, começará a desenvolver uma tarefa ética-religiosa.¹⁸²

Para Kierkegaard, a cristandade não começa e nem termina com a igreja oficial, pois ele a vê como um processo pelo qual os grupos adotam, absorvem e neutralizam o cristianismo no esquecimento, enquanto se asseguram que ainda são cristãos. Ele é claro na sua posição em relação às pessoas que se dizem ser cristãos, na verdade, ele é um crítico ferrenho. Nas suas palavras: “toda a cristandade moderna é uma substituição da base essencialmente cristã pela estética”¹⁸³. Ele acredita que a pessoa pode se tornar um cristão autêntico capaz de olhar para o interior e assumir suas mazelas e qualidades como condição de vida para sua edificação e liberdade, mas, desfere uma forte crítica ao cristão hipócrita ou ao falso cristão. De acordo com Stephen Backhouse:

O assunto é bem simples. O Novo Testamento é muito fácil de entender. Mas nós, seres humanos, somos realmente um bando de trapaceiros intrigantes; fingimos ser incapazes de compreendê-lo porque sabemos muito bem que, no instante em que o entendemos, somos obrigados a agir imediatamente de acordo com ele. Mas, a fim de fazer as pazes com o Novo Testamento, com receio de que ele fique irado conosco e nos encontre completamente errados, nós o lisonjeamos, dizemos que ele é tão tremendamente profundo, tão maravilhosamente belo, tão incomensuravelmente sublime, e tudo isso, mais ou menos como uma criancinha que finge não entender o que lhe foi ordenado e, então, é esperta o bastante para bajular o papai. Portanto, nós, seres humanos, nos fingimos incapazes de entender o NT; nós não queremos entendê-lo. Aqui, a erudição cristã tem o seu lugar. A erudição cristã é uma invenção prodigiosa da raça humana para se defender contra o

¹⁸¹ LYRA, 2018, (51min 15s – 52min 41s).

¹⁸² LYRA, 2018, (52min 45s – 53min 11s).

¹⁸³ BACKHOUSE, 2019, p. 170.

NT, para garantir que alguém possa continuar sendo cristão sem deixar que o NT chegue muito perto. [...] Eu abro o NT e leio: ‘Se você quer ser perfeito, vá, venda os seus bens e dê o dinheiro aos pobres, e você terá um tesouro nos céus. Depois, venha e siga-me’. Bom Deus, todos os capitalistas, os funcionários públicos e as pessoas aposentadas, todos, sem exceção, seriam quase mendigos: nós teríamos afundado se não fosse [...] a erudição!¹⁸⁴

À luz dessas descrições, cabe agora analisar o estágio religioso na perspectiva de Kierkegaard. Isso será feito a seguir.

2.2.4 Estágio religioso: o amor eterno

O filósofo Sören Kierkegaard chega ao último estágio de seu esquema triádico – o religioso –, demonstrando que, quando a razão não sustenta mais a condição existencial, é possível encontrar na fé a possibilidade de liberdade. A honestidade natural não é mais suficiente e a fé acaba impondo certas obrigações que podem conflitar com a lei. Um exemplo disso está na obra *Temor e tremor*, em que Deus manda Abraão sacrificar o seu filho Isaac, mas, Abraão, por sua vez, entra em conflito a partir da lei de não matar. No momento em que o ser sente a insuficiência da moralidade, ele perde a segurança e a estabilidade ou pode-se dizer que o indivíduo entra num estado de desespero e de angústia. Na perspectiva religiosa, Abraão representa o verdadeiro *cavaleiro da fé*,¹⁸⁵ ou seja, aquele que realiza o salto e que melhor responde a uma fé autêntica, que além de dar tudo e realiza uma entrega de si. O *cavaleiro da resignação*,¹⁸⁶ é a figura do capitalismo, o burguês, que não radicaliza e não vai até o salto. Essa reflexão alude à vida de Sören Kierkegaard, quando ele não teria conseguido realizar o salto e teria permanecido na resignação.

Kierkegaard retoma a narrativa bíblica do Gênesis e aponta duas possibilidades: a atitude egoística de Abraão de querer salvar a sua própria alma; e a capacidade do indivíduo de se entregar a Deus. O filósofo dinamarquês encontrou nessa passagem bíblica o modelo do paradoxo da fé (Gn 22, 1-12).¹⁸⁷ Nos versículos bíblicos, Deus teria ordenado a Abraão a sacrificar Isaac, seu filho único, que chegou à velhice. Uma angústia de morte se apodera no coração de Abraão, com uma alternativa *Ou-Ou* de um paradoxo insolúvel: ou matar Isaac e cometer um filicídio, ou não matar Isaac e cometer um deicídio. É o conflito ambivalente da

¹⁸⁴ A passagem bíblica se encontra em Mateus 19, 21, com paralelos em Marcos 10, 21 e Lucas 18, 22. Saiba mais em: BACKHOUSE, 2019, p. 168-169.

¹⁸⁵ KIERKEGAARD, 1964, p. 40.

¹⁸⁶ KIERKEGAARD, 1964, p. 31.

¹⁸⁷ A pesquisa utiliza a seguinte tradução do texto bíblico: BÍBLIA de Jerusalém: Nova edição revista e ampliada. São Paulo: Paulus, 2002.

fé que sempre lança o crente na tragédia de um beco sem saída.¹⁸⁸ O conflito interior lhe trás um paradoxo indomável com toda a carga de angústia da existência humana, mas, posteriormente, na consciência de sua eternidade, a recompensa. De acordo com Kierkegaard:

A consciência de minha eternidade é o meu amor para com Deus e este tudo representa tudo para mim. Para que alguém se resigne, a fé não é indispensável, mas ela é necessária para conseguir a mínima coisa para além de minha consciência eterna: esse constitui o paradoxo.¹⁸⁹

No estágio ético, a lei dos homens pode ser transgredida pelo indivíduo. No estágio religioso, o erro é contra leis estabelecidas por Deus. Portanto, significa pecado. O estágio religioso suspende o estágio ético quando o indivíduo estiver diante de uma escolha que implica em uma finalidade maior. Por exemplo, Abraão que aceita sacrificar seu filho para que se cumpra a promessa da divindade na qual ele acredita.¹⁹⁰ A crítica moderna pergunta: como é que Abraão teve certeza que Deus realmente o mandou matar Isaac? Sören Kierkegaard responde que essa dúvida é do descrente moderno, perseguido como sempre pela certeza, mas não é de Abraão, pois ele não duvida. Abraão leva Isaac para o sacrifício no monte indicado por Deus. Isaac informa que eles já possuem o fogo e a lenha, mas só falta o cordeiro para o holocausto. Seu pai responde que Deus providenciará. No local indicado, organiza o altar e amarra Isaac nele. No instante que iria sacrificar o filho, ouve uma voz que diz: Abraão, não é para sacrificar a criança, e sim, apenas para testar a fidelidade de sua fé.

Em *Temor e tremor*, atribui-se ao pseudônimo de Johannes de Silentio, que é identificado na obra como um homem que não tem fé. Porém, ele se propõe a explorar o que ele acha que a fé pode ser. Isso acontece nas diversas reflexões sobre a pessoa de Abraão e a tentativa do holocausto, como reflete Stephen Backhouse: “Johannes tenta penetrar na mente desse ‘pai da fé’, recontando sua história de múltiplas perspectivas e comparando a situação de Abraão com outras histórias trágicas tiradas da mitologia clássica”¹⁹¹. Diversas vezes, Johannes admitia sua derrota e ficava no silêncio e, cansado, dizia que ninguém era tão grande quanto Abraão. Hoje em dia, os *cavaleiros da fé* são aquelas pessoas que vivem renunciando ao ético.

Kierkegaard joga com as palavras para transparecer que, em estágios diferentes, Abraão poderia ter agido em realidades bem distintas, por exemplo: na expressão ética, ele tinha a intenção de matar Isaac; enquanto na expressão religiosa, ele pretendia sacrificá-lo. Ao

¹⁸⁸ LEÃO, 2013, (15min 27s – 16min 42s).

¹⁸⁹ KIERKEGAARD, 1964, p. 41.

¹⁹⁰ SANTOS, [s.d.], [n.p.].

¹⁹¹ BACKHOUSE, 2019, p. 219.

matar, estaria cometendo um crime na *lei dos homens*, ou seja, um ato contra a ética. Por outro lado, a ação do sacrifício pertence à dimensão religiosa e/ou teológica, e essa atitude agrada a Deus. O filósofo dinamarquês foi mais adiante, mostrando o lado humano do personagem Abraão diante o dilema, mergulhando na sua interioridade e estabelecendo contato com sua ansiedade até chegar à tomada de decisão. Sem essa ansiedade, Abraão não seria o mesmo personagem.

No primeiro momento, a aproximação do estágio religioso com a educação escolar pode ser vista na atitude do personagem Abraão que, pela fé, fez sua escolha e tomou uma decisão tão importante para sua vida. A esperança da nação é poder contar com a participação dos/as jovens na construção de um país melhor, promovendo a dignidade e os direitos a todos e todas. Para que esse sonho aconteça na sociedade, cada estudante precisa desenvolver competências e habilidades no âmbito da escola para poder amadurecer enquanto pessoa e adquirir uma postura ética de responsabilidade para fazer escolhas certas e tomar decisões importantes na vida. No segundo momento, a aproximação pode partir da própria análise dos estágios da existência. O existencialismo kierkegaardiano pertence à filosofia que, por sua vez, faz parte da área da educação bem como discute a respeito do estágio religioso como um aspecto de religiosidade existente na dimensão humana e na sociedade.

Sendo assim, quando o indivíduo alcança o estágio religioso – do amor eterno – e age segundo a sua fé, convicção ou filosofia de vida, pode-se dizer que está disposto a conviver com a realidade social elencada na segunda competência específica do Ensino Religioso: “compreender, valorizar e respeitar as manifestações religiosas e filosofias de vida, suas experiências e saberes, em diferentes tempos, espaços e territórios”¹⁹², por exemplo: nas atividades e convivências escolares, nas relações com as pessoas dos diversos setores sociais e etc. No quadro das habilidades do Ensino Religioso, as habilidades agem como degraus para a aquisição de competências, todas dentro do contexto religioso para que seja refletido/exercitado na sala de aula como práticas educativas. Daí, como exemplo de sintonia entre o estágio religioso e a educação, destaca-se a seguinte habilidade: “(EF07ER01) reconhecer e respeitar as práticas de comunicação com as divindades em distintas manifestações e tradições religiosas”¹⁹³. A aproximação do estágio religioso com a educação pode ser averiguada em uma das competências gerais da BNCC:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento

¹⁹² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 437.

¹⁹³ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 452-459.

e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.¹⁹⁴

Por conseguinte, a fenomenologia-existencial dos três estágios de vida é um convite para a educação escolar para incluir no Componente Curricular Ensino Religioso, como conteúdo complementar, um tempo oportuno de troca de saberes e de experiências existentes em cada estudante. A epistemologia e a reflexão na sala de aula contribuem para que os/as estudantes desenvolvam competências e habilidades ao longo da formação integral, sendo necessário que, ao mesmo tempo, desenvolvam, também, suas subjetividades e singularidades. A dimensão da interioridade do sujeito precisa receber mais atenção e cuidado por parte da família, da escola e dos/as educadores/as para que realmente os/as estudantes contemplem seus projetos de vida, seja pessoal e/ou profissional.

2.3 Um recorte do estágio ético como uma proposta de educação e orientação para a liberdade responsável do/a estudante

O fenômeno sócio-cultural-religioso é próprio do cenário das manifestações populares, no contexto da sociedade ou da comunidade. A pessoa, durante seu desenvolvimento humano, carrega consigo os valores contemplados e experimentados pela cultura local. Na escola, essas expressões culturais e religiosas, que são constitutivas do sujeito, podem ser comunicadas no seio do grupo escolar. Por isso, pergunta-se: qual o papel da escola na formação integral do/a estudante? O papel da escola é entender o que está no cotidiano e utilizar esse tipo de conhecimento para fins educacionais de formação humana. Entra em cena o Componente Curricular Ensino Religioso para colaborar na formação integral do/a estudante, com uma formação humana, ética, cidadã, política, ecológica, cultural e religiosa. Neste estágio de desenvolvimento de consciências e de atitudes, o/a estudante aprimorará suas habilidades voltadas para o autoconhecimento e alteridade, possibilitando que ele se reconheça e se valorize como uma pessoa singular, e que se aproprie de novos saberes. De acordo com Helysson França e Jacqueline Leão:

Kierkegaard postula sobre a importância do desenvolvimento de uma consciência, de uma relação existencial do homem com o mundo e a alteridade. Nessa perspectiva, vislumbra-se a necessidade de uma educação ético-existencial. O autor torna atento o leitor, para a tomada de consciência, no sentido de retirar o véu da ignorância, produzida pelos sistemas filosóficos totalitários e, aqui, faz-se uma interpretação extensiva, aduzindo-se que a mesma crítica é cabível aos sistemas educacionais e as suas políticas totalizantes. A educação, que se entende

¹⁹⁴ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2017, p. 9-10.

transformadora, na esteira de Kierkegaard, é uma educação ética, pautada na alteridade com o outro. Nesse passo, o processo de conscientização citado, ocorrerá na relação ética, que sendo uma relação de um a um, tem a força de alcançar uma relação ético-política, a qual será capaz de se espalhar por um município, um estado, uma nação.¹⁹⁵

A filosofia de Sören Kierkegaard não deve ser entendida como um modelo de uma educação bancária. Mas, como uma proposta de iniciar uma provocação, um estímulo no/a estudante. O que está em jogo nos diversos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula são o conhecimento empírico e o desenvolvimento das habilidades, objetivando melhorar o nível de aproveitamento dos/as alunos/as. Desse modo, o desafio fica por conta da aceitação do/a estudante em relação ao conteúdo programático. A maioria não demonstra interesse pelos tipos de assuntos que são propostos pela BNCC e pelo Ensino Religioso, mesmo pertencendo a alguma crença. Prevalece no grupo uma diferença ou certa rejeição pelo conteúdo de estudo e/ou pelo/a docente. O grande desafio é conquistar a atenção e o entusiasmo do/a estudante na sala de aula, bem como acompanhá-lo no desenvolvimento do seu *eu* – enquanto sujeito da sua história capaz de construir sua existência e sua identidade pessoal, sem resistência de viver a vida de maneira criativa.

Para que aconteça a transformação de si, é essencial a busca de si. Isso é explicado por Helysson França e Jacqueline Leão, da seguinte maneira:

Kierkegaard nos faz inferir, como se dá esse processo de edificação, que para ele, ocorre por meio da interiorização e subjetivação, e abertura para o diálogo, na relação com o outro. Se tal processo se dá de forma interior e subjetiva, qual é a função da educação nesse processo? Um dos papéis da educação dentre vários, é exercitar a participação do indivíduo na multiplicidade da diferença, da aceitação do outro enquanto outro, por meio da abertura a esse outro, no diálogo. E ao mesmo tempo, possibilitar a transformação do si mesmo como um ser singular, moldando-se a si eticamente e esteticamente como uma obra de arte. A escola precisa educar e não apenas ensinar, e educar significa estimular ao exercício, a criatividade, a busca de si, do melhoramento de si, num constante devir, numa constante afirmação da vida.¹⁹⁶

Ademais, a intenção é apossar do pensamento fenomenológico-existencial de Sören Kierkegaard, relacionando-o com a Educação Básica como uma proposta de diálogo e de reflexões que auxiliem o/a estudante no desenvolvimento do seu projeto de vida. Ao mesmo tempo, correlacioná-lo com os últimos acontecimentos do contexto social-político-cultural-religioso e analisar, sobretudo, os fatos para separar os que podem ser desconstruídos dos que podem ser considerados. No mundo estudantil, existem diversos tipos de conhecimentos – dentre eles a religiosidade popular – que precisam de um espaço comum na escola para que

¹⁹⁵ FRANÇA; LEÃO, 2016, p. 58.

¹⁹⁶ FRANÇA; LEÃO, 2016, p. 59.

estímulo a discussão, a troca de saberes e o diálogo, que, por sua vez, constituirão em conteúdos de aprendizagens compartilhados entre os colegas – um empenho comum de consciência da realidade e de autoconsciência. O exercício da troca de saberes estimula o/a estudante a atitudes de respeito, de acolhida e de amorosidade. Além disso, a tomada de decisão, de responsabilidade e de esperança deveria fazer parte da existência do tornar-se pessoa. Para Helysson França e Jacqueline Leão:

Assumir-se enquanto tarefa de torna-se não é algo fácil, visto que a educação é um processo que possibilita a realização dessa tarefa de tornar-se. Diante disso, fala-se de uma educação pautada na ética visando romper com as ideologias dominantes e hipocrisias do contexto educacional brasileiro; uma educação que busque a prática da dignidade humana, tendo como pressuposto a libertação do humano. Para tanto é preciso coragem e iniciativa. Tornar-se é uma possibilidade, uma vez que o indivíduo pode escolher não tornar-se, pode escolher ficar imerso na multidão.¹⁹⁷

Kierkegaard é conhecido por ser o filósofo da existência e quando se fala de formação integral escolar pode-se considerar a existência do/a estudante. Na escola existem alunos/as que apresentam uma ampla variedade de problemas pessoais e escolares que podiam ser resolvidos se houvesse um/a educador/a acompanhante de projeto de vida, para ajudar no discernimento pessoal e colocar em prática as habilidades desenvolvidas na escola. Há o/a aluno/a preocupado/a em repetir o ano; o/a aluno/a brilhante; o/a primeiro/a da classe, que se vê paralisado/a pela convicção de que é irremediavelmente impotente e inadequado; o/a aluno/a que não rende nas atividades escolares por motivos advindo da família; o/a aluno/a que sofre por ser excluído/a pelos/as colegas; o/a aluno/a vítima de *bullying*; o/a aluno/a que é agressivo/a e violento/a e que, às vezes, reproduz o que vive no lar; o/a estudante que era popular e agora se vê tomado pela depressão; o/a discente que muito estuda, mas não consegue tirar boas notas; e tantas outras situações que caracterizam uma gama de experiências de vida e tomada de consciência. E isso é explicado da seguinte maneira por Carl Rogers:

De forma profunda e frequentemente vívida, ele experimenta os vários elementos de si mesmo que se encontravam escondidos dentro dele. Dessa forma, cada vez mais ele se torna ele mesmo – não uma fachada de conformidade aos outros, não uma negação cínica de todos os sentimentos, nem uma frente de racionalidade de intelectual, mas um processo vivo, que respira, sente e oscila – em suma, ele se torna uma pessoa.¹⁹⁸

Em meio a essas experiências vitais, os/as estudantes vão desenvolvendo seus projetos de vida para contemplar sua formação integral que engloba o pessoal, o profissionalismo e o

¹⁹⁷ FRANÇA; LEÃO, 2016, p. 59.

¹⁹⁸ ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 129-130.

empresarial. Porém, o mais importante é a dimensão pessoal. Carl Rogers define bem esse entendimento: “gostaria de ressaltar uma característica final desses indivíduos à medida que lutam para descobrirem a si mesmos e tornarem-se eles mesmos. É a de que o indivíduo parece se mostrar mais satisfeito em ser um processo ao invés de um produto”¹⁹⁹. Sendo assim, um dos aspectos da formação integral é o olhar cuidadoso na dimensão pessoal do/a estudante, um tornar-se pessoa na plenitude das dimensões da vida. O conceito de *tornar-se pessoa*, segundo Carl Rogers, explicita muito bem esse drama do ser humano composto de dimensões, sentimentos e pensamentos, ou seja: “reconhecer que ‘sou aquele que escolhe’ e ‘sou aquele que determina o valor de uma experiência para mim’ constitui tanto uma realização animadora quanto assustadora”²⁰⁰.

Nos estágios da vida, a filosofia da existência tem que estar enraizada na existência do sujeito, senão será uma existência conceitual. A construção da filosofia da existência deve estar engajada nos dramas da vida, nos sonhos e nos sentimentos da própria existência. Hoje em dia, não é a ética e nem o bem que governam o mundo, mas a paixão e a mentira. O que se vê é a mentira prosperar e o mal triunfar. Quanto mais medíocre a pessoa for, mais aclamada será, bem como obterá mais ibope, audiência e público. Essa realidade pode perder forças mediante o fortalecimento da educação com a participação do indivíduo na multiplicidade da diferença, da aceitação do outro, enquanto outro singular, além do mais, a aceitação de gênero, religião, ideologia política e orientação sexual. Só assim a escola será formadora de consciências e esforçará para impedir que a subjetividade seja subjetivada em processo de objetivação e de homogeneização. Jorge Almeida alinhou as ideias dos pensadores Sören Kierkegaard e Paulo Freire sobre ética e educação como uma ação transformadora. O autor explica que:

A humanidade do humano é fruto de um processo sócio-histórico-cultural e que implica em cada ação o deixar de ser um eu-multidão para tornar-se um si-mesmo relacional, por isto a tese exposta por Paulo Freire em *Educação e Mudança*, que não é possível fazer uma reflexão sobre educação sem refletir sobre o próprio homem em virtude do seu inacabamento ou inconclusão. Isso significa ter clareza que o homem não é um ser determinado, mas um ser de liberdade, portanto sua característica fundamental não é a repetição como nos animais, mas o esforço em conquistar e concretizar a liberdade.²⁰¹

Diante dessas reflexões acerca dos valores humanos, pode-se formular uma pergunta: quando a ética está presente na escola? A resposta é a seguinte: a ética só estará presente na escola quando o/a educando/a participar da construção do conhecimento e dos saberes,

¹⁹⁹ ROGERS, 2009, p. 138.

²⁰⁰ ROGERS, 2009, p. 138.

²⁰¹ ALMEIDA, 2013, p. 111.

desenvolvendo seu ser autônomo. E isso o/a aluno/a deve contemplar no seu projeto de vida. Na obra *Pedagogia da autonomia*, Paulo Freire afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção”²⁰². Nesse sentido, numa educação ético-existencial o indivíduo não só participa, mas, sobretudo, é o autor da sua vida. É uma educação transformadora baseada na práxis da ética, que possibilita ao indivíduo um processo de humanização de abertura para o outro. Isso é reforçado Helysson França e Jacqueline Leão, no seguinte argumento: “não é, pois, a ideologia do mercado, do partido político, dos governantes que deve dominar e transformar o indivíduo, mas sim, ele mesmo enquanto ser livre e interiorizado, na busca pela edificação de si mesmo e melhoramento de si mesmo”²⁰³.

É – e não é – dentro dos limites do ser humano que se convertem as possibilidades recebidas em uma opção de vida que, posteriormente, dão sentido de viver. Pela dinâmica da existência, é o próprio ser humano que tem que fazer o seu próprio jogo com e na liberdade da existência angustiada.²⁰⁴ Os sentimentos vividos pelo filósofo dinamarquês como o desespero, a angústia e o amor cristão, somados com as emoções e as situações da conjuntura atual, apontam para a necessidade da edificação de uma educação da subjetividade que contemple a alteridade, o compromisso e a existência humana. Não desprezando os valores de bem da sociedade e a desconstrução necessária dos maus comportamentos, para que a educação não se restrinja a pura reprodução dos efeitos errôneos da sociedade. Mas, se estabeleça, na prática e na ação da existência. Jorge Almeida descreve essa perspectiva da educação de um modo interessante. Para ele:

Em Kierkegaard, a educação é a tarefa de transformação do eu (indivíduo) em Si mesmo (singularidade). A educação é edificante porque deve ser construída na interioridade, para que o singular possa elaborar a própria personalidade e atingir a maturidade necessária para se doar ao próximo na condição de excesso ou transbordamento de si. Permanecer em si mesmo é um ato de alienação e desespero. Ir ao encontro do outro é a condição para tornar-se cada vez mais um si mesmo como o outro e com o outro. Por isso, é na subjetividade que ocorre a mais difícil ação que o homem é capaz de empreender: decidir, escolher sobre que ou quais ações realizar, porque é na ação que o homem concretiza o bem e/ou o mal; é na ação que o homem constrói a sua humanidade ou a sua inumanidade, logo, é exatamente na decisão que ele opta pelo que é mais humano ou o que é mais inumano.²⁰⁵

O princípio do desenvolvimento da filosofia existencial de Kierkegaard consiste em uma crítica à teoria dos filósofos racionalistas e do pensamento de George Friedrich Hegel,

²⁰² FREIRE, 1996, p. 12.

²⁰³ FRANÇA; LEÃO, 2016, p. 59.

²⁰⁴ LEÃO, 2013, (20min 44s – 21min 53s).

²⁰⁵ ALMEIDA, 2013, p. 107.

que colocavam o indivíduo a parte das discussões filosóficas. Os racionalistas teriam buscado explicar o mundo em sua totalidade, através de conceitos incapazes de entender a realidade humana efetiva. Para Sören Kierkegaard, interessava a existência humana, a singularidade da pessoa, que não poderia ser explicada por meio de conceitos como *humanidade* ou *espírito absoluto*. É a vida insubstituível de Geiza, Rizete ou Paulo, cada indivíduo com sua singularidade e suas decisões as quais afetam o seu ser existencial. Para Kierkegaard, o filósofo deveria observar a existência humana na sua concretude, onde encontrará a própria realidade da pessoa nos mais íntimos desejos e sofrimentos.²⁰⁶

Diferentemente dos sistemas racionalistas, Sören Kierkegaard e Paulo Freire dialogam na linha de pensamento centrada na existência e na autonomia humana. O pensamento kierkegaardiano vai tratar da existência real e concreta do indivíduo, marcada pelo contingente, ou seja, as ações e as decisões do próprio indivíduo que o levariam para diferentes direções ou situações, e que poderiam ser benéficas ou não. A reflexão desse pensamento está na existência enquanto possibilidade, isto é, aquilo que poderia ou não acontecer, como a possibilidade do desfavorável, da miséria, do engano, do terrível, etc. O pensamento freireano destaca o diálogo entre o/a docente e o/a discente, na perspectiva de transformar o/a estudante em um ser autêntico com dialogicidade, criticidade e criatividade. Nas palavras de Silmara Lourenço e Viviane Mendonça: “valorizar uma prática pedagógica pautada no diálogo e na criticidade, sendo feita a partir de uma *relação* horizontal entre os sujeitos agentes do conhecimento, seja educador, seja educando, possui sentido fenomenológico existencial”²⁰⁷. E, de acordo com Jorge Almeida:

A originalidade da ética da alteridade, que denominamos, com base na relação entre Kierkegaard e Paulo Freire, de ético-existencial, é sua intrínseca relação com a educação que consiste na radicalização da ética como o sentido do sentido da tarefa do filosofar e do próprio existir. Isso porque a ética é, então, fundamentalmente, um processo de edificar o humano para o outro, e condição de superar a lógica capitalista, e ao superá-la tende-se a superar a educação técnica e instrumentalizadora. Explicando melhor: a educação coloca-se como tarefa, desafio e responsabilidade, na condição de sinônimo da própria ética, não dependendo de sistemas ou regras, mas do acolhimento e da necessidade de assumi-la como condição que garante a humanidade do humano. É essa a tarefa que cabe à educação se realmente quiser superar a dicotomia entre o discurso eloquente e estatístico sobre os avanços na educação, mas que, na prática, reforça a tese do aniquilamento do indivíduo para atender a demanda do mercado e a realidade efetiva que aponta a precariedade da educação no Brasil, no Ensino Fundamental, Médio e Superior, e projeta novas estratégias e possibilidades para uma educação que esteja

²⁰⁶ MELANI, 2016, p. 324.

²⁰⁷ LOURENÇO, Silmara S.; MENDONÇA, Viviane M. A fenomenologia existencial em Paulo Freire: possíveis diálogos. *Revista Filosofia e Educação*, Campinas, v. 10, n. 3, p. 530-547, 2018. p. 532.

comprometida com a ética, com a decência e com a dignidade da existência humana.²⁰⁸

Escolher conscientemente as próprias ações é uma característica inerente à liberdade. Porém, a possibilidade de escolha gera a angústia, um sentimento relacionado à liberdade. Apesar disso, embora o destino dependa das escolhas das pessoas, nada garante que elas terão uma vida boa ou miserável, mas terão a responsabilidade de fazer juízo antes de fazerem suas escolhas, caracterizando um comportamento ético. A existência humana é permeada de possibilidades, incertezas, aflições e ansiedades e tais situações evidenciam a angústia, um sentimento próprio da existência.²⁰⁹ É importante ter a consciência de que a possibilidade de construir a humanidade da pessoa é a constituição de uma educação ética, pautada mais na existência das pessoas e menos na demanda do mercado. A educação ética defendida por Sören Kierkegaard e Paulo Freire só será possível mediante uma prática educativa fortemente embasada na oferta de condições e de possibilidades para a pessoa construir a sua subjetividade e conquistar a liberdade, bem como a responsabilidade social. Jorge Almeida argumenta que:

A originalidade da ética da alteridade, que denominamos, com base na relação entre Kierkegaard e Paulo Freire, de ético-existencial, é sua intrínseca relação com a educação que consiste na radicalização da ética como o sentido do sentido da tarefa do filosofar e do próprio existir. Isso porque a ética é, então, fundamentalmente, um processo de edificar o humano para o outro, e condição de superar a lógica capitalista, e ao superá-la tende-se a superar a educação técnica e instrumentalizadora. Explicando melhor: a educação coloca-se como tarefa, desafio e responsabilidade, na condição de sinônimo da própria ética, não dependendo de sistemas ou regras, mas do acolhimento e da necessidade de assumi-la como condição que garante a humanidade do humano. É essa a tarefa que cabe à educação se realmente quiser superar a dicotomia entre o discurso eloquente e estatístico sobre os avanços na educação, mas que, na prática, reforça a tese do aniquilamento do indivíduo para atender a demanda do mercado e a realidade efetiva que aponta a precariedade da educação no Brasil, no Ensino Fundamental, Médio e Superior, e projeta novas estratégias e possibilidades para uma educação que esteja comprometida com a ética, com a decência e com a dignidade da existência humana.²¹⁰

A contribuição de Sören Kierkegaard para a educação também se encontra no esforço do/a docente em não desistir diante a limitação do/a discente. Mas, compreender sua limitação como um processo da vida. O/A docente é um/a colaborador/a da emancipação do/a discente. O filósofo dinamarquês apresentou como funciona esse processo da vida na esfera filosófica fenomenologia-existencial nos três estágios da vida. Por diversos motivos como a desmotivação profissional ou a falta de formação contínua, alguns professores e professoras

²⁰⁸ ALMEIDA, 2013, p. 107.

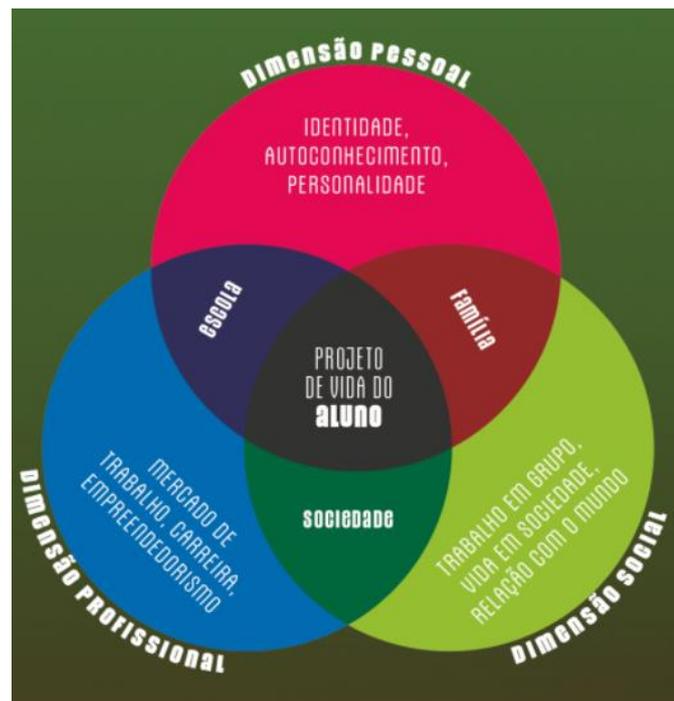
²⁰⁹ MELANI, 2016, p. 325.

²¹⁰ ALMEIDA, 2013, p. 113.

não utilizam os conteúdos propostos pela BNCC. Para que aconteça um plano de ensino fidedigno no desenvolvimento das atitudes de respeito e consciências – cultural, religiosa, moral, etc. –, é necessário entender como situar o/a estudante dentro do processo de amadurecimento humano – assim como foi apontado por Kierkegaard nos estágios da vida –, para depois incluí-lo no programa de estudos do Componente Curricular Ensino Religioso. Surge, então, uma nova perspectiva na Educação Básica com a proposta de um projeto de vida para os/as estudantes, como fora explicitado na seção anterior.

O desenvolvimento do projeto de vida se inicia com um propósito que deve guiar as escolhas do/a aluno/a. O propósito é a motivação que inspira os objetivos do projeto, que o/a aluno/a deverá alcançar em curto, médio e longo prazo nas esferas pessoal, social e profissional. A proposta do projeto de vida é oferecer perguntas certas e ajudar o/a estudante a construir respostas que podem mudar ao longo da vida. A escola e a família desempenham o papel de estimular a reflexão sobre o campo de possibilidades dos/as alunos/as. Ou seja, diante do cenário socioeconômico do seu tempo, ajudam a observar os diversos estilos de vida profissional – empreendedorismo, acadêmico ou empresarial – e fazer escolhas livres e responsáveis. Durante as análises das possíveis trajetórias e a elaboração de um plano de ação, é indispensável o desenvolvimento das competências e das habilidades para atingir os objetivos ou revê-los, conforme as mudanças no entorno. Observe os três eixos formativos do/a estudante, na figura abaixo:

Figura 3. As três dimensões do projeto de vida²¹¹



²¹¹ AMENDOLA, [s.d.], [n.p.].

Sobre as três dimensões supracitadas, o/a professor/a de Ensino Religioso precisará analisar muito bem os conteúdos específicos do componente e fazer uma seleção, listando os específicos da BNCC, os assuntos complementares próprios da realidade do/a aluno/a bem como as expressões e os fenômenos religiosos que estão presentes no seu cotidiano. Pode acontecer uma situação em que o/a discente não consiga apreender e nem abstrair o sentido dos conteúdos programáticos por estar em outro estágio da vida. Por causa disso, poderá encontrar dificuldades na elaboração do projeto de vida. A contribuição de Kierkegaard consiste nos testemunhos da sua própria história e no seu experimento vital, consigo e com o mundo. Por exemplo, quando ele optou em romper o noivado com Regine transbordou de sofrimento, desespero e angústia, alegando que, até então, não tinha alcançado o estágio ético-religioso, que nada mais é o amor eterno.

Nesses casos de processo de amadurecimento do *eu*, o papel do/a professor/a é fazer um esforço para identificar as lacunas existentes nos/as estudantes. Esse profissional deveria localizar quais seriam as resistências em relação às crenças ou às expressões do campo da religiosidade popular, ou os limites que impossibilitariam o avanço para o desenvolvimento do projeto de vida. Ele também poderia trabalhar com atividades, com testemunhos ou partilhas de vivências, utilizando exemplos de fatos diários para que o/a discente assimile um pouco mais do conteúdo proposto pela BNCC. Porquanto, os/as docentes encontram dificuldades para trabalhar as competências e as habilidades da BNCC com os/as estudantes, não por serem propostas densas, mas, por causa da limitação humana do próprio aprendiz. A formação integral e humana exige do/a professor/a uma dinâmica que situe o/a aluno/a como protagonista da sua formação. Por sua vez, o/a aluno/a precisará se interessar pelos conteúdos do Componente Curricular Ensino Religioso para que aconteça o encantamento ou a amorosidade em seu processo de formação.

Portanto, a crítica de Sören Kierkegaard em relação aos antigos filósofos consiste em não usar a filosofia para conhecer o ser humano. A filosofia existencial é a atitude que leva a pessoa a investigar o seu próprio *eu*, conhecer suas emoções, suas paixões, seus limites, suas potencialidades para desenvolver e se emancipar como um sujeito singular e livre. Nesse sentido, se não houver um processo de autoconhecimento, permeado pela educação ética, será mais penoso para o/a aluno/a. Por exemplo, para o desenvolvimento de uma atitude de tolerância quando alguém não aceita e ataca as manifestações religiosas ou expressões da religiosidade popular. Também, o/a estudante que resiste à educação encontrará a possibilidade de sofrer na sua existência e terá dificuldade em dar passos no seu projeto de

vida. Daí, a convivência social sadia será possível pelo processo de interiorização – autoconhecimento – e pelo desenvolvimento de habilidades, o que ajudará a pessoa a superar suas limitações e abrirá espaços de construção do diálogo e de expressões de liberdade para o exercício da cidadania, do respeito e da dignidade humana.



3 A PESQUISA: CAMINHO METODOLÓGICO

A Religiosidade Popular brasileira carrega consigo expressões, símbolos, costumes e cultos próprios das religiões populares e da cultura popular, que juntos constituem a identidade de um povo ou de um grupo. De modo especial, a identidade cultural do Estado do Espírito Santo é um encontro de hábitos e de costumes trazidos de distintos povos que formam um jeito de ser de um novo povo. Caracterizada pela diversidade cultural e religiosa bem como pelo encontro entre indígenas, negros, portugueses e imigrantes como, por exemplo, os alemães, os italianos, os holandeses, os espanhóis, os pomeranos, os orientais e outros mais, a identidade do povo capixaba se configura nos 78 municípios desse Estado.

Os costumes e as crenças religiosas da Religiosidade Popular são maiores que as regras oficiais das religiões tradicionais cristãs – católica e protestante. Basta considerar as práticas que ultrapassam a fronteira da religião oficial como, por exemplo: a Folia de Reis, que encena a viagem dos Reis Magos em visita ao menino Jesus; a oração pelas almas, em todos os dias de segunda-feira do ano e não somente dedicar o “Dia das almas” no dia de Finados – 02 de novembro –, como celebra a Igreja Católica Apostólica Romana; o dia de São Cosme e Damião, em que as crianças festejam caminhando pelas ruas pedindo balas e doces nas casas; a autoridade espiritual das benzedeiças, que rezam para afastar ou curar os males, ao invés, como de costume, recorrer a um padre ou pastor; alguns fiéis católicos e protestantes de denominações neopentecostais que participam das religiões de matriz africana, etc. Mas, assim como as religiões de matriz africana sofrem discriminação das religiões tradicionais, do mesmo modo, a cultura folclórica estaria sofrendo, sobretudo o Congo, conforme Sandro Silva explica:

Muitos grupos folclóricos, especialmente o Congo, presença marcante no estado, têm sofrido discriminação racial e intolerância religiosa, pois ostentam determinados símbolos que, associados aos cultos afro-religiosos, são considerados como sinais diabólicos.²¹²

O percurso traçado pela pesquisa de campo aqui realizada se concentra nas variáveis do tema da Educação e da Religiosidade Popular, buscando fomentar a importância de identificar, de conhecer, de valorizar e de respeitar as diversidades, bem como quer registrar os fatos das festividades e das expressões do universo da Religiosidade Popular e/ou do folclore brasileiro, tais como, os acontecimentos existenciais da dimensão humana. O estudo

²¹² SILVA, Sandro. Folclore, identidades e saberes tradicionais. In: LIBRARY [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

desse fenômeno religioso se destina somente ao público infanto-juvenil de estudantes da segunda etapa do Ensino Fundamental, da escola da rede pública estadual Coronel Antônio Duarte, de Iconha-ES. A pesquisa objetiva observar as características das expressões populares e suas colaborações na formação integral do/a estudante, enquanto produto fenomenológico-existencial. Tem-se a interiorização das experiências como processo epistemológico do indivíduo, ou seja, busca-se conhecer as crenças, os sentimentos e as emoções do íntimo e a exteriorização das ações, como processo educativo-dialético e relacional. Tais propostas estão iluminadas pelo pensamento de Moacir Gadotti e da metodologia pedagógica histórico-crítica, de Demerval Saviani, como perspectiva de ensino emancipatório.

O processo da pesquisa contempla os princípios do delineamento: por estudo de caso, com depoimentos individuais; e por estudo comparativo, com questionário de modelagem estatística. Na primeira seção, apresentam-se as festividades e as tradições de público infanto-juvenil, através do depoimento das pessoas das comunidades, assim como o real sentido de fé, de pertença e de comprometimento, quando esse público vivencia os ritos, as danças, as músicas e os costumes, de modo qualitativo. Na segunda seção, demonstra-se a proximidade entre as expressões populares com o espaço escolar, observando os seguintes pontos: o espaço da escola e o nível de conhecimento dos/as alunos/as sobre a importância do estudo da Religiosidade Popular para a formação humana e cidadã, por meio quantitativo, e o lugar do/a docente de Ensino Religioso como colaborador/a para a emancipação da pessoa. Na terceira seção, analisa-se o percurso da pesquisa mista. A observação agrega o conjunto de princípios para obter os interesses do conhecimento, descobrindo perspectivas ou pontos de vista do povo.

Ademais, a pesquisa pode ser classificada, também, como exploratória, no sentido de buscar nas festividades os elementos não comentados no cotidiano escolar, mas, que fazem parte da existência da pessoa – sentido de vida – como foi explicitado no capítulo anterior, a partir do pensamento de Kierkegaard sobre a constituição da interioridade com as experiências da realidade exterior. Por esse motivo, não será a instituição escolar ou religiosa que impedirá a pessoa de acreditar e de praticar elementos ou ritos religiosos, e sim uma escolha livre e consciente.

3.1 Observação e coleta de dados acerca das festividades infanto-juvenis e expressões populares de Iconha-ES

Diante da atual conjuntura cultural, religiosa e educacional da região de Iconha-ES, busca-se desenvolver uma pesquisa de campo qualitativa, através da observação e da coleta de dados, acerca da existência de grupos de expressões infanto-juvenil do universo da Religiosidade Popular, na cidade e em algumas comunidades da zona rural do Espírito Santo, bem como sua relação com a escola, influenciando ou não na formação integral do/a estudante. A pesquisa qualitativa é uma ferramenta essencial para obter conhecimento e análise dos discursos entre os sujeitos, como explica Olinda Schauffert, na sua dissertação: “a pesquisa qualitativa pode ser importante para se compreender os valores culturais, as representações de determinado grupo sobre temas específicos e as relações que se dão entre atores sociais”²¹³.

O município de Iconha-ES está situado ao sul do Estado do Espírito Santo. Iconha-ES está localizada a 90 km de Vitória, capital do Estado, a 40 km de Cachoeiro de Itapemirim-ES, considerado um polo de desenvolvimento da região sul, e a 10 km das praias capixabas. O município se limita ao norte com Anchieta-ES, ao sul com Rio Novo do Sul-ES, a leste com Piúma-ES e a oeste com Alfredo Chaves-ES. A sede municipal está a 9 metros de altitude, em relação ao nível do mar, com o clima tropical – temperado. Sua base econômica principal é a produção de banana, de café e a agropecuária. A população é de maioria descendente de italianos e de pessoas vindas de outras regiões do Brasil, por ser uma cidade próxima a BR 101, com grande número de caminhoneiros.²¹⁴ A figura abaixo mostra o mapa do Espírito Santo, indicando a localização do município de Iconha-ES:

²¹³ SCHAUFFERT, Olinda T. F. *A festa do divino Espírito Santo em Penha/SC: análise turística e antropológica dos rituais de preparação da festa*. Dissertação (Mestrado em Turismo e Hotelaria) – Universidade do Vale do Itajaí, Balneário Camboriú, Santa Catarina, 2003. p. 31.

²¹⁴ PREFEITURA MUNICIPAL DE ICONHA [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

Figura 4: Mapa do Espírito Santo localizando o município de Iconha-ES²¹⁵

O nome Iconha é de origem desconhecida, mas, o sentido pode ter vindo pela linguagem indígena *icoon* ou *inconho*, como é mencionado por Aldieris Caprini:

Talvez seja devido à turfa [massa constituída de restos de vegetais que se inflama] existente no vale do Orobó, que se inflama facilmente, pois na língua indígena ‘icoon’ quer dizer água a arder. Outros dizem que se origina da palavra ‘inconho’ (conha), ou seja, um morro ligado a outro existente à margem do Rio Iconha. Mas a suposição de que o Padre José de Anchieta, ao avistar o Frade e a Freira [formação rochosa], denominou toda a região de Piúma até lá de ‘icono’ que no espanhol ou castelhano significa montanhas com aspecto humano, pois o padre Anchieta era espanhol.²¹⁶

Na atualidade, a constituição dos costumes e das religiosidades da população tem a participação de migrantes internos vindos de outros Estados do país. Ainda é possível, no interior do município de Iconha-ES, encontrar famílias de tradição italiana, o que não acontece na cidade e nos distritos por causa da miscigenação de etnias com suas religiões e costumes. No entanto, as tradições religiosas e culturais da população não perderam espaço com a chegada de outras religiões como as de matriz africana. Fato é que as religiões de matriz africana ainda não são reconhecidas e incluídas pela sociedade iconhense, como pode ser verificado no quadro do Censo de 2010, que junta essas religiões no grupo de religião espírita:

²¹⁵ ESPÍRITO SANTO. *Boletim epidemiológico*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

²¹⁶ SIMÃO, I., 1991, p. 49 *apud* CAPRINI, Aldieris B. A. *O comércio como propulsor do poder político em Iconha: o Coronel Antônio Duarte (1889-1915)*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007. p. 32.

Figura 5. Distribuição das religiões de Iconha no Censo 2010²¹⁷

Religião	População	Porcentagem
Católica Apostólica Romana	10.331	82.5%
Espírita	6	11%
Evangélica	1.916	35%

Na intenção de alcançar um resultado satisfatório na pesquisa investigativa do Mestrado Profissional Ciências das Religiões e, ao mesmo tempo, contribuir para a prática de ensino no componente Ensino Religioso, favorecendo a formação integral do/a estudante ao investigar a realidade das festas, das expressões de matriz religiosa e da cultura do público infanto-juvenil, com registros e depoimentos das lideranças comunitárias, destacam-se duas festividades, isto é, uma de tradição católica e algumas de religiões de matriz africana e outra de tradição cultural sem ligação com alguma religião, são elas: de tradição cultural: “Bom dia! Bom ano!”; e de tradição católica: Dia de São Cosme e Damião, Dia de Santa Luzia e Folia de Reis, com a participação de crianças. Vale lembrar que essas tradições de Religiosidade Popular existem há décadas nas comunidades, mas, até no momento, não se encontram registros de textos e fotos, correndo o risco de perdas de elementos culturais. Com a observação, descobrem-se perspectivas e/ou pontos de vista do povo, como atestam Bauer e Gaskell:

O primeiro ponto de partida é o pressuposto de que o mundo social não é um dado natural, sem problemas: ele é ativamente construído por pessoas em suas vidas cotidianas, mas não sob condições que elas mesmas estabelecem. [...] O emprego da entrevista para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceituais e abstratos, muitas vezes em relação a outras observações. A entrevista qualitativa, pois, fornece os dados básicos para o desenvolvimento e a compreensão das relações entre os atores sociais e sua situação. O objetivo é uma compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos.²¹⁸

Existe um acervo da oralidade folclórica do Estado do Espírito Santo, registrado pelo pesquisador Guilherme Santos Neves e suas alunas do Colégio do Carmo, em Vitória/ES. Se não fosse o empenho desses/as agentes, hoje não se teria praticamente nada sobre a cultura popular capixaba, por exemplo: adivinhas; cantigas de roda e cantigas de ninar; superstições;

²¹⁷ POPULAÇÃO. *População de Iconha – ES*. [s.d.]. [online]. [n.p.].

²¹⁸ BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 65.

crendices; provérbios; benzimentos; trovas populares; receitas para a cura de doenças; lendas, contos etc. Todo esse material foi selecionado, digitalizado e inventariado para ser divulgado no *site* Estação Capixaba, como um gesto de cuidado, de respeito, de valorização e de memória de tantas pessoas que, da sua maneira, vivenciaram uma crença e a expressaram, de forma originária, em seus grupos e comunidades.²¹⁹

Guilherme Santos Neves ratifica a importância da pesquisa e da participação com o seguinte argumento: “até o estudo do folclore hoje em dia é tarefa plural e complexa que exige a participação de pesquisadores de várias especialidades para, num mutirão de saberes e competências, chegar-se à compreensão identitária do nosso povo pelas singularidades que o caracterizam”²²⁰. É evidente e indubitável o valor da pesquisa de campo para que se obtenha o interesse do conhecimento, como dizem Bauer e Gaskell: “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”²²¹. Mas, o estudo específico da Religiosidade Popular na região de Iconha-ES não obtivera êxito nos levantamentos de dados e registros buscados, nem no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo (APEES) e nem no Atlas do Folclore Capixaba, por isso, o foco recaiu na busca de dados e de informações, estritamente, a partir da população local.

Antes de adentrar sobre as festividades e as expressões populares de Iconha-ES, é válido explicar o sentido da palavra “folclore”, que, segundo Guilherme Santos Neves, é definida pela Carta do Folclore Brasileiro, de 1995, como “o conjunto das criações culturais de uma comunidade, baseado nas suas tradições expressas individual ou coletivamente, representativo de sua identidade social”²²². Em termo popular, a Folia de Reis é uma manifestação da Religiosidade Popular, mas, também, é classificada como folclore, de caráter transmissor e mantenedor dos valores da cultura popular capixaba, como diz Guilherme Santos Neves:

Em relação a outras ficaram confirmadas a sua capacidade de resistência e a sua permanência ativa: é o caso das Folias de Reis, do Ticumbi, das Bandas de Congo (agora inclusive mirins), além de outras. Surgiram também rearranjos e reinvenções na morfologia dos grupos de brincantes que se fazem constatáveis com frequência crescente graças à inventividade de cada indivíduo dentro do grupo, constituindo-se

²¹⁹ NEVES, Luiz G. S. Um inventário de registros folclóricos. In: ESTAÇÃO CAPIXABA [Site institucional]. 01 jan. 2016. [online]. [n.p.].

²²⁰ NEVES, Luiz G. S. As novas dimensões do folclore capixaba. In: LIBRARY [Site institucional]. [s.d.]. [online]. [n.p.].

²²¹ BAUER; GASKELL, 2008, p. 68.

²²² NEVES, [s.d.], [n.p.].

em força motivadora da sobrevivência da tradição folclórica em interação com a tecnologia moderna.²²³

Na pesquisa de campo, os interesses constitutivos do conhecimento só serão conquistados mediante as condições necessárias e favoráveis aos sujeitos de falarem e demonstrarem suas vivências e experiências que, posteriormente, fundamentarão o objeto de estudo.²²⁴ Com essa objetividade, realizou-se uma observação nos espaços de apresentações de folia, em busca de identificar a simbologia de cunho religioso e a presença das crianças e dos/as adolescentes na folia. Folia de Reis é um cortejo de caráter religioso e de tradição europeia, trazido para o Brasil pelos portugueses católicos. A participação de crianças nas apresentações de danças nas folias é significativa e tem representação de dois grupos no distrito de Bom Destino, em Iconha-ES, com o desejo de fazer memória da visitação dos Reis Magos ao menino Jesus, como é retratado no texto de subsídio logo abaixo:

A Folia de Reis, Reisado ou Festa de Santos Reis é uma manifestação cultural religiosa festiva e classificada como folclore. Praticada pelos adeptos do catolicismo no intuito de rememorar a atitude dos Três Reis Magos que partiram em uma jornada à procura do esconderijo do prometido Messias (O Menino Deus) para presta-lhe homenagens e dar-lhe presentes. Com o objetivo de resgatar essa tradição, os grupos Devotos do Divino e Alegria de Viver, ambos pertencentes à comunidade de Bom Destino, iniciam suas apresentações no dia 25 de dezembro, permanecendo até o dia 20 de janeiro, data que se comemora o dia de São Sebastião. Os foliões munidos de boas vozes e instrumentos percorrem de surpresa as residências da comunidade e comunidades vizinhas, levando a alegria do nascimento de Jesus.²²⁵

O grupo Alegria de Viver é formado por aproximadamente 35 integrantes, dentre eles: homens, mulheres, idosos, adolescentes e crianças, moradores do distrito de Bom Destino, em Iconha-ES. O grupo foi fundado, há vinte anos, por Martiliano Lucas Brandão, Eucenir Brandão Paulino e Edelson Brandão Paulino, presidente do grupo, que explica a constituição e as etapas da dramatização pelas quais passaram:

O grupo originou-se de outra comunidade, Cachoeira do meio (mais antiga). Ficou algum tempo sem apresentações, voltando somente há 20 anos com uma nova formação. Depois com a composição do novo grupo, continuamos utilizando o mesmo nome, e, passamos a nos reunir, pelo menos, uma vez ao mês. Temos os seguintes personagens: o Trio que são os reis, o cantor e o tocador; os indígenas; as Juritis; a cigana; as tapuias; o sol; Herodes; porta-bandeira; Maria e José (pais de Jesus). Para cada personagem tem um canto. O período das nossas apresentações acontece nos finais de semana do mês de janeiro. No mês de fevereiro tem um encontro com todos os grupos de folia da região (Iconha e Rio Novo do Sul). O grupo de Folia de Reis tem ligação com a data de Reis, dia 6 de janeiro, em que

²²³ NEVES, [s.d.], [n.p.].

²²⁴ HABERMAS, 1974 *apud* BAUER; GASKELL, 2008, p. 30.

²²⁵ CAPRINI, Aldieris B. A.; MONTI, Beatriz V.; MATTOS, Maria H. L. M. de; MORAIS, Maria H. P.; BIANCARDI, Olimar G.; SOARES, Sonia M. M. F. *Nosso município Iconha: história e geografiado*. Iconha: Gráfica Aquarius, 2018. p. 32.

encerramos nossas visitas às casas das comunidades que nos recebem. A tradição do grupo é portuguesa, por isso não tem o boi e nem o palhaço. O motivo de não ter o palhaço é o medo que as crianças têm pelo personagem. E, a participação das crianças nas apresentações acontece por meio de encenações dos personagens indígenas e os pássaros Juritis.²²⁶

Observe as figuras abaixo:

Figura 6. Apresentação na casa das famílias²²⁷



Figura 7. Apresentação na casa das famílias²²⁸



Durante uma visita, realizada pelo autor da pesquisa, em uma das apresentações do grupo, constatou-se a ideia de Kierkegaard de que o processo do autoconhecimento do indivíduo recebe elementos empíricos, como se fosse um tipo de ensinamento que vem do meio da sociedade,²²⁹ percebida na participação de três crianças/adolescentes no grupo de folia, que dançavam e cantavam a música das Juritis, ao som dos instrumentos musicais dos tocadores e da voz do público. Nas figuras abaixo, seguem os versos do canto das juritis e uma foto que ilustra a dança das crianças/adolescentes:

Figura 8. Versos do canto das juritis²³⁰

Quem quiser ver o que bonito vem pra fora e venha ver. (2x)

A dança das juritis até o dia amanhecer. (2x)

Eu sou uma juriti e vim da praia do sul.

Sou bonita e sou faceira com meu vestidinho azul.

Eu sou uma juriti e aqui estou.

Para agradecer a Deus, o nosso Salvador.

²²⁶ CAPRINI; MONTI; MATTOS; MORAIS; BIANCARDI; SOARES, 2018, p. 35.

²²⁷ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

²²⁸ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

²²⁹ KIERKEGAARD, 1964, p. 29-30.

²³⁰ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

Figura 9. A dança das crianças encenando as juritis²³¹



Outro grupo de presença significativa para a tradição religiosa e cultural da Folia de Reis é o grupo Os devotos do Divino, com vinte anos de existência, e é formado por aproximadamente 23 integrantes, entre: homens, mulheres, idosos e jovens, moradores do distrito de Bom Destino, em Iconha-ES. Em 2022, ano da pesquisa, o grupo não contava com a participação de crianças. A tradição do grupo é de origem portuguesa, por isso, não tem os personagens do boi e nem do palhaço. Sobre o período das apresentações, o grupo adota a organização aos finais de semana, do mês de janeiro, sendo que, no mês de fevereiro, eles fazem um encontro com todos os grupos de folia da região – Iconha-ES e Rio Novo do Sul-ES. Sua linha de apresentações está ligada com a data de Reis Magos – 06 de janeiro e os/as personagens que formam o grupo são: o Trio – os Reis Magos, o cantor e o tocador –, a porta-bandeira e as ciganas.

O presidente começou no grupo desde criança. Quando tinha 10 anos de idade, ele fez um trabalho de escola com o tema de pesquisa sobre Folia de Reis, que o teria deixado apaixonado pela festividade e, posteriormente, o teria impulsionado a participar do grupo de folia, permanecendo, até a atualidade, como presidente. O depoimento dele foi pautado a partir das seguintes perguntas: aos 10 anos de idade, como foi a escolha do tema Folia de Reis para a realização de um trabalho escolar? Depois, como foi a sua entrada no grupo de Folia de Reis, foi convidado ou foi iniciativa própria? Quantos anos você tinha, na época, e qual foi o sentimento? Hoje em dia, com maturidade e entendimento, como avalia a importância de estudar os conteúdos sobre o universo da Religiosidade Popular para colaborar com a formação integral do/a estudante, no sentido de conhecer a diversidade, de valorizar e de respeitar as diferenças? A resposta do presidente do grupo Os devotos do Divino, Moisés Pinto Marchiori, foi a seguinte:

²³¹ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

Em dezembro de 1999, a folia foi cantar na casa do vovô, minha vó era falecida e eu tinha 9 anos. Meu avô gostava da Folia de Reis e recebeu a visita do grupo. Fiquei encantado, pois foi a primeira vez que eu vi a Folia. Depois que o grupo foi embora, deixou uma folha de canto na mesa, peguei e fiquei cantando. No ano seguinte, estudando na 4ª série, a professora Eliani Vitorini Carlito passou um trabalho escolar sobre folclore. O meu grupo ficou com o tema sobre Folia de Reis, como já tinha a folha de canto, ficamos ensaiando os cantos para a apresentação na escola. Fiquei apaixonado! [...] Esse grupo que visitou a casa do meu avô não existe mais porque faleceu a dona Maria José, que puxava os cantos. Anos mais tarde, em 2002, eu tinha 12 anos de idade e convidei a Adélia Monte Bianchini, na época coordenadora do grupo Apostolado Mirim da comunidade para a gente iniciar o grupo de Folia de Reis. Convidamos o Angeli Valiati, hoje falecido, para tocar o violão no grupo. Então começamos organizar o grupo, ensaiando no espaço da igreja católica e dona Adélia confeccionou a bandeira e depois os membros do grupo ajudou a confeccionar as roupas, as coroas e demais objetos. Em seguida, começamos cantar, a comunidade gostou muito com o retorno do grupo de Folia e foi um sentimento de muita alegria para todos. Com o passar do tempo, vimos que precisava fazer camisas para identificar o grupo, já que, outras pessoas caminhavam junto cantando e animando. Fizemos as camisas para que o grupo entrasse na frente e em seguida, acompanhando o grupo, vinham pessoas da comunidade. Nesse tempo, crianças participavam tocando instrumentos musicais como pandeiro, sanfona e outras funções. Nosso grupo é mais jovem, de tradição dos reis da religiosidade católica, sem a presença de palhaços, visitamos as casas com as nossas apresentações, cantos, orações e confraternização. Hoje sou presidente do grupo e somos em 23 integrantes. Começamos em dezembro, após Natal, e encerramos as apresentações no dia 20 janeiro, Festa de São Sebastião. [...] É muito importante estudar por quê?! Hoje em dia está se perdendo essas tradições. Primeiro foi televisão, depois o celular, que tirou o foco e a vontade das pessoas de se reunirem, antigamente quando nem energia tinha, o povo ia com as suas lamparinas, hoje temos a tecnologia ao nosso favor, se precisa de um hino é só buscar na internet, meio de transporte mais fácil. É importante conhecer a diversidade das culturas para saber respeitar. Acho linda a cultura negra, o Jongo, o Congo porque cada um tem sua particularidade cultural, juntando isso tudo a gente acaba fazendo a cultura do país. Sou apaixonado por essa realidade! Sou professor de História e valorizo muito a questão cultural.²³²

O depoimento da vida de Moisés expressa uma reflexão kierkegaardiana, esboçada no segundo capítulo, acerca do processo de autoconhecimento do sujeito com elementos empíricos, em que ele se torna gradativamente um receptor de ideias, de crenças e de hábitos. Tais elementos, na sequência, constituem a singularidade e a autenticidade da pessoa, com desdobramentos na arte, na cultura, na religião e, contudo, no prazer da vida. Agora, a figura abaixo mostra como concretiza essa experiência na apresentação do grupo na casa das famílias. Veja:

²³² Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

Figura 10. Apresentação na casa das famílias I²³³

Também existiu, há anos, numa pequena capela situada ao lado do rio da cidade de Iconha-ES, uma tradição religiosa católica de origem italiana. Essa tradição de caráter infantil se destina a devoção à Santa Luzia, e não existem registros de fatores que levaram ao seu surgimento. Desde as décadas de 1950, todo o dia 13 de dezembro, festa de Santa Luzia, as crianças gostavam de visitar a capela bem como colocavam, em casa, capim num pratinho e cantavam para a santa, conforme testemunha Paulo Renato, morador de Iconha-ES:

Falando um pouco sobre minha vivência de infância sobre a tradição de Santa Luzia. Chamo-me Paulo Renato Marcon, como neto de imigrantes italianos, meus pais continuaram a tradição de Santa Luzia. Todo ano do dia 12 para dia 13 colocávamos o pratinho com capim na certeza que ao amanhecer acordaríamos com pratinhos cheios de doces. Gostávamos de colocar bastante capim para o cavalo não ficar com fome, assim também acontecia em várias casas. Além da alegria e da ansiedade na esperança de ouvir o cavalo passando, essa tradição tinha também um sentido religioso de respeito pela santa Luzia que se tornaria santa dando-nos um exemplo de fé e obediência a Deus. Ficou também na memória o verso pelo qual podíamos tirar alguma coisa do olho passando um lencinho e dizendo: ‘Santa Luzia passou por aqui, com seu cavalinho comendo capim’. Eu e minha esposa continuamos a tradição com nossos filhos e sabemos que muitas famílias também. Na nossa cidade tem a comunidade de Santa Luzia que todo ano comemora esse dia, nos fazendo relembrar esses momentos tão importantes da infância, onde alegria e fé uniam as famílias.²³⁴

Dentre as expressões de devoção e de Religiosidade Popular presentes na região de Iconha-ES, destaca-se outra comemoração, que conta com a participação exclusiva de crianças pelas ruas da cidade, a festa dos Santos Mártires Cosme e Damião, desde séc. VII. Trata-se de uma tradição religiosa, de cunho católico e afro-brasileiro, e uma religiosidade devocional praticada pelas crianças. Os dois médicos irmãos, Cosme e Damião – séc. 303 –, teriam sido figuras que cativavam as crianças que não gostavam de consulta médica com doces e guloseimas. Essa prática devocional continua até os tempos atuais, com dedicação e

²³³ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

²³⁴ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

empenho das crianças ao saírem pelas ruas da cidade, pela manhã, passando de casa em casa pedindo guloseimas. Na localidade de Iconha-ES, o casal Ariste e Lindaura levou com fervor essa devoção para as crianças da comunidade. Isso pode ser notado nas palavras de Marijulieta Silvestrini Adão, filha do casal:

Minha mãe trouxe a devoção de São Cosme e Damião para Iconha aproximadamente no início da década 1960. Meu pai Ariste Silvestrini e minha mãe Lindaura Martins Silvestrini foram os pioneiros dessa tradição religiosa. Na época, as crianças saíam pelas ruas no fim da tarde, por volta das 18h. Atualmente as crianças saem bem cedo, a partir das 5h da manhã. As crianças gostam de pedir bolo, picolé, balas etc. A minha mãe, Lindaura, começou com a devoção quando seu primeiro filho nasceu em 1955. Os meus pais tiveram seis filhos: cinco meninas e um menino. A devoção de São Cosme e Damião e a religiosidade de distribuir balas e doces para as crianças continuaram na sede de Iconha e perdura até hoje. A foto é um registro da festa de São Cosme e Damião entre os anos de 1960 a 1961.²³⁵

Observe a figura abaixo:

Figura 11. Festa de São Cosme e Damião no ano aproximadamente de 1961²³⁶



Por último, a tradição do “Bom dia, bom ano!” é uma tradição cultural na região de Iconha-ES que acontece uma vez ao ano, na data de 1º de janeiro. Nessa tradição, as crianças saem pelas ruas da cidade e algumas comunidades rurais, passando de casa em casa pedindo as pessoas, desejando bom dia e um bom ano novo. Em seguida, elas recebem das famílias algumas doações de guloseimas e dinheiro. Essa tradição não tem ligação com nenhuma religião local, sendo somente de expressão cultural, segundo o relato de um casal de idosos que conhece essa tradição desde criança:

²³⁵ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

²³⁶ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

Quando éramos crianças, já existia essa tradição. Tudo indica que desde a década de 1930 as crianças saíam pelas ruas pedindo ‘dinheirinho’. Na época, as crianças se deslocavam de suas comunidades rurais (São Caetano, Mundo Novo, Venezuela e outras) até a comunidade Palmital para passar de casa em casa apertando as mãos das pessoas e dizendo ‘Bom dia, bom ano!’, em seguida recebiam uns trocados (400 réis). Hoje em dia, as crianças saem pelas ruas da cidade gritando ‘Bom dia, bom ano!’ pedindo dinheiro e doces.²³⁷

Observe a próxima figura:

Figura 12. Crianças da comunidade Inhauma na tradição “Bom dia, bom ano!”²³⁸



A vivacidade e o empenho das crianças demonstram um povo que valoriza sua cultura e sua religiosidade com uma participação ativa e fiel. Por isso, a necessidade de uma ação conjunta entre a escola, a família, a comunidade e as religiões, em vista da cultura de paz e do respeito à diversidade. Para que essa caminhada não seja prejudicada, é de suma corresponsabilidade: das autoridades governamentais competentes, os investimentos para que os grupos sociais possam se constituir e planejar suas atividades; dos educadores/as, com a função de acolher as diversas realidades comuns dos/as estudantes bem como compartilhar os tipos de conhecimento cultural e religioso que eles trazem; e a ação conjunta da família, da comunidade e das religiões, favorecendo o desenvolvimento da cidadania das pessoas no exercício das virtudes.

Portanto, percebe-se como que algumas expressões e/ou elementos do universo da Religiosidade Popular podem transitar em espaços distintos para cooperar com a emancipação do indivíduo – na sua liberdade de vida e na sua escolha religiosa ou não religiosas – como, por exemplo, acontece quando uma determinada religião convida um grupo folclórico para realizar sua apresentação cultural/religiosa dentro do espaço da igreja. Isso evidencia que é possível aproximar essa realidade de credices populares com o espaço escolar, onde é emergente uma formação humana e do senso crítico que educa os/as estudantes para o

²³⁷ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

²³⁸ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

respeito mútuo, para a prática e troca de valores éticos, culturais e religiosos e para a boa convivência social, e que pode ser caracterizada no estágio ético de Kierkegaard como equilíbrio entre o eu individual e o eu social que ajustam a vida social.

3.2 A religiosidade popular e o espaço escolar

O avanço dos ataques aos valores morais e à intolerância religiosa, ao lado do desrespeito em relação às diversidades e às pluralidades, tem aumentado cada vez mais na sociedade civil com discursos e com práticas de violência que ferem a dignidade e a liberdade das pessoas. Esse tipo de violência, típica do sujeito e pertencente ao estágio estético, atinge as pessoas, mas, também, alcança os espaços de convivência das pessoas que expressam sua crença e/ou filosofia de vida, o que, concomitantemente, aparece com mais frequência no âmbito escolar. Dentre essas problemáticas sociais que amedrontam toda a comunidade, é comum encontrar práticas religiosas e culturais – como uma educação – que podem transformar a vida das pessoas. A educação é a mediação que funciona como organizadora e transmissora de ideias teóricas e práticas. Nesse exercício de aprendizagem, em cada indivíduo, a humanidade é produzida histórica e coletivamente pelas pessoas, e a educação alcança seu objetivo de formadora de um autêntico sujeito, ou seja, de um/a cidadão/ã.

Atualmente, a escola é mais que um espaço que ensina escolarização. A escola é um lugar social em que as pessoas estabelecem relações de amizade, conflituosas, e até desavenças, o que é muito comum na realidade humana. Mas, o diferencial da escola é fazer a arte de escutar para se chegar ao estágio da amorosidade. Nessa perspectiva, certamente, o/a aluno/a reconhecerá o espaço escolar como um lugar diferenciado, em que se podem construir relações sólidas e verdadeiras no respeito, mesmo diante de pensamentos ou crenças diferentes. É nesse espaço que o indivíduo vai conhecendo as teorias epistemológicas, as ideias e as personalidades das outras pessoas e vai adquirindo autoconsciência de si, em vista do seu desenvolvimento enquanto cidadão/ã. O papel do/a professor/a é fazer um esforço para acompanhar e orientar esses/as estudantes para a construção do projeto de vida em que desejam realizar na caminhada vital.

3.2.1 Expressões e religiosidade no âmbito da Escola Coronel Antônio Duarte

Dentro dessa possibilidade do encontro entre espaço escolar e o universo da Religiosidade Popular como caminho educacional e de integração humana, o texto de Chisté

explana essa realidade, isto é: “para o indivíduo se constituir como ser humano, é preciso que internalize as produções humanas que foram sistematizadas na trajetória da humanidade (a cidade é um exemplo dessas produções)”²³⁹. Não é possível pensar a escola separada da cidade. A escola é da cidade, na cidade e para a cidade. Nesse sentido, a educação será sempre um ato político. As cidades são “verdadeiros ninhos de humanização e [...] de riscos de desumanização! As escolas são pedaços privilegiados desses ninhos! Que podem ajudar na humanização, mas podem também servir ao que desumaniza”²⁴⁰. Aos/às educadores/as cabe cuidar para que a humanização seja uma constante na cidade e na escola.

Em Iconha-ES, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Coronel Antônio Duarte inaugurou em 1938. Desde então, a escola permanece sendo a única no município a ofertar ensino público da rede estadual. A partir de 2022, a escola iniciou suas atividades com a Educação em Tempo Integral²⁴¹ para as etapas do Fundamental anos finais, Médio Propedêutico e Técnico Integrado, respectivamente, nos dois turnos, como previsto no Plano Nacional e Estadual de Educação: “Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica”²⁴². O foco do programa da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo é atuar em dois eixos, a saber: controle da criminalidade e prevenção à violência, a partir da ampliação do acesso aos serviços básicos e promoção da cidadania em regiões caracterizadas por altos índices de vulnerabilidade social.

Com essa objetividade de fazer o encontro da escola – e suas atividades pedagógicas voltadas para a educação integral do/a estudante –, e com o universo caminhante da Religiosidade Popular, que pode e sempre esteve em todos os espaços físicos da sociedade, por pertencer em primeiro lugar à constituição do ser humano e sua personalidade, foi realizada uma observação no espaço da escola em busca de identificar falas, expressões, objetos e símbolos de cunho religioso para contribuir com a reflexão desse estudo acerca de possíveis preconceitos, convivências, costumes, direitos e tolerância religiosa. Considerando a população de fiéis de 82,5% católicos, 35% protestantes e 11% espíritas,²⁴³ ainda é possível

²³⁹ CHISTÉ, Priscila S.; SGARBI, Antonio D. Cidade educativa: reflexões sobre a educação, a cidadania, a escola e a formação humana. *Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica*, Vitória, v. 5, n. 4, p. 84-114, 2015. p. 87.

²⁴⁰ LORIERI, Marcos A. Escola e cidade se educam. *Revista Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 133-139, 2006. p. 133.

²⁴¹ O termo Educação em Tempo Integral diz respeito àquelas escolas e secretarias de educação que ampliaram a jornada escolar de seus/suas estudantes. A intensão é aumentar o tempo de permanência dos/as alunos/as no interior da escola, trazendo ou não novas disciplinas para o currículo escolar.

²⁴² MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2014. [online]. p. 28.

²⁴³ POPULAÇÃO, [s.d.], [n.p.].

encontrar outras denominações religiosas, sem religião e ateus na sociedade, inclusive entre os/as estudantes da escola, como será constatado na próxima seção. Mas, muitas vezes, eles/as temem declarar sua profissão de fé por medo de injúrias, preconceitos, exclusões ou represália. A figura abaixo mostra a Escola Estadual de Iconha-ES:

Figura 13. EEEFM Coronel Antônio Duarte – Iconha-ES²⁴⁴



Foi possível observar nos espaços comuns da escola a presença de imagens, objetos, livro sagrado e costumes. No corredor de entrada, foi visto um pedestal com uma Bíblia católica e, ao lado dela, uma imagem do *Sagrado Coração de Jesus*. Em outro corredor, próximo a sala dos/as professores/as, há um quadro de parede com a imagem de Jesus Cristo. No interior da sala dos/as professores/as, existe um crucifixo que tem ao centro a face de Maria, mãe de Jesus. Na secretaria da escola, há uma imagem de Nossa Senhora de Aparecida. Essas foram as imagens e os objetos encontrados na observação prévia dos espaços comuns da escola, que caracterizam uma religiosidade predominantemente católica romana.

Outro ponto observado no espaço escolar se relaciona aos diversos objetos, cordões, pingentes, chaveiros e outros materiais que simbolizam uma crença determinada das profissões católica romana e protestante. Não foi percebida nenhuma imagem ou qualquer tipo de objeto de outra religião ou de movimento de cunho espiritual, mesmo constatando a existência de pessoas de outras denominações religiosas não cristãs. Esses grupos geralmente encontram muita dificuldade de se declararem pertencentes às religiões não cristãs, além disso, as pessoas crentes sem religiões que ocupam o mesmo espaço da escola recebem a mesma educação e alimentação, mas, não conseguem ser livres a ponto de assumirem sua identidade religiosa ou filosofia de vida.

²⁴⁴ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

A respeito dos momentos de reuniões, como as do conselho de classe, e das confraternizações – festividades, semana santa, ação de graças, encontro de final de ano letivo, etc. – entre os/as educadores/as e os/as estudantes, ou somente entre os/as educadores/as, observa-se que, no início, todos são convidados/as a rezar a oração universal²⁴⁵ do Pai Nosso. Nesse caso, quem conduz a oração geralmente é uma pessoa pertencente a religião católica ou protestante, isto é, ambas de profissão cristã. Não existe, pois, um momento de espiritualidade que envolve outras religiões não cristãs, nem da parte da direção e nem da parte das pessoas – educadores/as e estudantes. Isso realça a ausência de criticidade em vista da unidade e do diálogo inter-religioso, sem privação de crenças religiosas e/ou convicções de filosofias de vida, conforme o art. 5º da Constituição Federal de 1988 preconiza.

Outro aspecto comum, de caráter predominantemente cristão e de iniciativa dos/as professores/as, é o convite para os/as alunos/as rezarem a oração do Pai Nosso, sempre na primeira aula de cada turno – matutino ou vespertino. Essa prática se tornou um costume no ofício dos/as educadores/as a ponto de não haver um posicionamento crítico e reflexivo sobre o sentido dessa oração no âmbito de uma escola não confessional. Em certa ocasião, um professor efetivo da escola disse: “nossa região é de tradição cristã e temos o costume de sempre iniciar as nossas atividades com a oração do Pai Nosso, ela é uma oração universal”²⁴⁶. Vale lembrar que, mesmo uma escola não confessional tendo a maioria do seu corpo discente e docente pertencente a uma determinada religião, ela não poderia impor uma religião ou filosofia de vida em detrimento das outras. Em relação ao Ensino Religioso, o art. 33, da Lei nº 9.475, assegura o respeito à diversidade cultural e religiosa no Brasil.

Todas as pessoas na sua liberdade têm o direito de escolher e de seguir ou não um credo religioso. Isso é respeitar os direitos individuais. O papel do Estado é garantir e assegurar a liberdade de expressões religiosas e de filosofias de vida. O papel da escola é utilizar uma ação pedagógica que ajuda as pessoas desenvolverem sua educação nos aspectos da democracia e da participação, no âmbito das relações entre a escola, a cidade e a cidadania. Em outras palavras, o trabalho conjunto dos/as educadores/as deveria promover uma educação atenta à prática da inclusão, da amorosidade, do respeito e da acolhida do diferente. Para que essas mudanças aconteçam é de suma importância inseri-las na pauta das reuniões dos conselhos escolares, bem como esclarecê-las no Projeto Político Pedagógico da escola. Uma educação pela e para a cidadania vem de encontro, também, com o movimento da cidade

²⁴⁵ Termo comum usado pela pessoa que é responsável por conduzir o momento de espiritualidade ou oração.

²⁴⁶ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

– relações sociais, religiosas, humanas e intersubjetivas. Além disso, as expressões de credences populares podem ser consideradas uma prática educadora, segundo o pensamento de Moacir Gadotti:

A cidade dispõe de inúmeras possibilidades educadoras. A vivência na cidade se constitui num espaço cultural de aprendizagem permanente por si só, ‘espontaneamente’: ‘há um modo espontâneo, quase como se as Cidades gesticulassem ou andassem ou se movessem ou dissessem de si, falando quase como se as Cidades proclamassem feitos e fatos vividos nelas por mulheres e homens que por elas passaram, mas ficaram, um modo espontâneo, dizia eu, de as Cidades educarem’.²⁴⁷

De acordo com Moacir Gadotti, o papel da escola na formação de cidadãos e cidadãs, é contribuir e viabilizar meios necessários para a socialização da informação, da discussão, da transparência, originando uma nova mentalidade e uma nova cultura em relação ao espaço público da cidade e aos espaços de práticas e expressões populares.²⁴⁸ O autor apresenta uma perspectiva transformadora, em que a escola educa o ser humano para ouvir e respeitar as diferenças e a diversidade presente na cidade, tais como: cultural, étnica, de gênero, de orientação sexual, deficiente, de classe social, etc. Tudo isso para que a escola seja um espaço de vida e educação, e não de morte.²⁴⁹

Em suma, torna-se necessário desenvolver uma pedagogia da cidade que ensine a olhar para as áreas desassistidas e para as populações carentes da zona urbana, como também para os movimentos sociais, expressões culturais e para a diversidade religiosa. Segundo Moacir Gadotti: “precisamos empoderar educacionalmente a todos os seus equipamentos culturais. A cidade é o espaço da cultura e da educação. Existem muitas energias sociais transformadoras que ainda estão adormecidas por falta de um olhar educativo sobre a cidade”²⁵⁰. Já foi mencionado no capítulo precedente que Kierkegaard não compreendia a cultura ou a educação como categorias fragmentadas do conhecimento acerca do ser humano, porém, eram instâncias reconhecidas como o próprio infinito das pessoas, que se manifestam em sua formação cultural, ou seja, na integração do ser. Nesse sentido, a tarefa de todos/as os/as educadores/as é criar a arte de despertar a criticidade nos/as estudantes para que possam aprender a enxergar as realidades do mundo com os olhos da humanização.

²⁴⁷ FREIRE, 1993, p. 23 *apud* GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. *Revista Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 133-139, 2006. p. 137.

²⁴⁸ GADOTTI, 2006, p. 138.

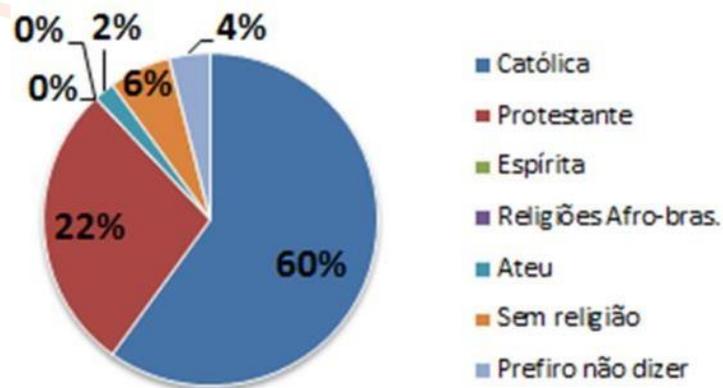
²⁴⁹ GADOTTI, 2006, p. 139.

²⁵⁰ GADOTTI, 2006, p. 139.

3.2.2 O olhar do/a estudante sobre a religiosidade popular

Na intenção de alcançar um resultado satisfatório na pesquisa investigativa e contribuir para o exercício docente em prol da formação humana e emancipatória do/a estudante, optou-se pela metodologia de pesquisa quantitativa, com perguntas e alternativas para assinalar sobre a *Religiosidade Popular e Educação*. O objetivo é fazer um diagnóstico a respeito do nível de conhecimento, de respeito, de aceitação e de participação dos/as adolescentes em relação às festividades folclóricas, culturais e religiosas infanto-juvenis existentes na região de Iconha-ES. Foi solicitada junto à direção da escola uma permissão para realizar essa atividade, sem causar danos ou prejuízos à instituição escolar e aos/as estudantes participantes. Não foi exigida a identificação dos/as participantes e a participação ocorreu por livre e espontânea vontade de cada estudante, das turmas dos 7º, 8º e 9º ano, da etapa Fundamental anos finais, respectivamente 19, 22 e 9 participantes, totalizando um número de 50 questionários preenchidos. Cada participante ficou livre para responder se queria ou não informar qual a sua religião ou filosofia de vida, constituindo o seguinte gráfico:

Gráfico 1. Religião ou filosofia de vida dos/as participantes²⁵¹



O campo da Religiosidade Popular existe e pode ser encontrado em algum espaço geográfico, bem como está presente na existência das pessoas que acreditam e vivem suas experiências religiosas originárias. Mas, na realidade, boa parte da sociedade não valida ou não reconhece a riqueza histórica, cultural e religiosa do universo da Religiosidade Popular, o que ocorre, muitas vezes, por motivo de preconceitos discriminatórios e excludentes. Esta seção busca averiguar a existência do campo da Religiosidade Popular, e o modo como que muitas pessoas participam das festas e acreditam nas suas crenças, mas, infelizmente, parte

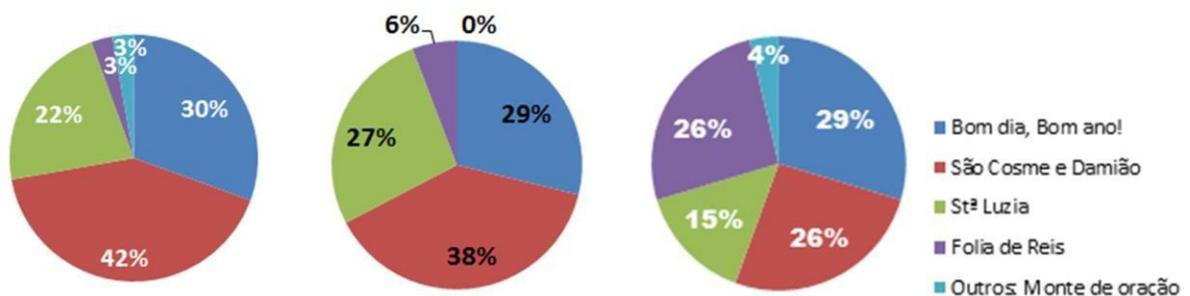
²⁵¹ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

desse público religioso não se assume na sociedade por medo da discriminação. Na escola, há um percentual de estudantes que conhecem e praticam, mas, esse assunto raramente é mencionado na sala de aula. Por que isso acontece? Por que pertencem às classes minoritárias e pobres da sociedade ou por serem taxadas de práticas do mal?

As três primeiras perguntas destinadas aos/às participantes foram de nível de conhecimento, a saber: você já ouviu falar sobre a Religiosidade Popular? Nos 7º anos, 37% disse que sim, 63% disse que não; nos 8º anos, 36% disse sim, 64% disse que não, um percentual alto de alunos/as que se quer ouviu falar sobre a Religiosidade Popular. Enquanto que nos 9º anos o resultado foi diferente: 78% disse que sim, 22% disse que não. Nota-se que o nível de compreensão está um pouco melhor, provavelmente, pelos acúmulos de estudos e de informações. Mesmo assim, por ser um ambiente educativo, é preciso melhorar a seleção dos conteúdos programáticos e das atividades em grupo.

A segunda pergunta foi a seguinte: na sua região, existe alguma festa ou prática de Religiosidade Popular? Nos 7º anos, 58% disse que sim, 42% disse que não; nos 8º anos, 27% disse sim, 73% disse que não; e nos 9º anos, 78% disse que sim, 22% disse que não. Pode-se constatar que nessa pergunta houve uma alternância entre os anos, denominando um prévio conhecimento da sua realidade. Entretanto, na terceira pergunta, cada estudante do 7º, 8º e 9º, respectivamente, conforme o gráfico abaixo, teve a possibilidade de escolher mais de uma opção caso já tivesse ouvido falar de alguma dessas tradições culturais e religiosas. Observe:

Gráfico 2. Conhecimento prévio das tradições culturais religiosas²⁵²



A maioria dos/as estudantes que participam, atuam ou assistem as expressões de cunho religioso do universo da Religiosidade Popular, tais como, as festas, os rituais e outros eventos, carrega na sua existência uma emoção e/ou um sentimento que, ao longo do tempo, vai se caracterizando como uma crença à(s) divindade(s). Quando questionados acerca da

²⁵² Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

participação ou não participação com outras crianças de algumas das tradições supracitadas, a resposta dos/as estudantes foi a seguinte: nos 7º anos, 58% disse que sim, 42% disse que não; nos 8º anos, 77% disse sim, 23% disse que não e; nos 9º anos todos os participantes disseram que sim, inclusive dois reforçaram que, até no ano de 2021, fizeram um esforço para não perder o costume e saíram para as ruas pedindo balas e doces na festividade dos santos Cosme e Damião.

Esse estado religioso do ser humano não tem como separar do cotidiano do/a estudante, ou seja, o/a estudante, na função de aprendiz, traz em si seu conhecimento e suas convicções religiosas que devem ser consideradas e respeitadas pela comunidade escolar. Em relação à pedagogia, à natureza e à especificidade da educação, Demerval Saviani argumenta o seguinte: “partindo do entendimento da educação como fenômeno específico do ser humano e que, portanto, apenas será possível compreender a natureza da educação tendo como referencial a natureza humana”²⁵³. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica recupera o conceito de clássico, visto ser aquilo como essencial ou fundamental para a educação. Além disso, Demerval Saviani explica que:

O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial. Pode, pois, constituir-se num critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico.²⁵⁴

Para Demerval Saviani, a natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana, que, por sua vez, necessita produzir continuamente sua própria existência. Segundo ele, o que diferencia o ser humano dos outros animais é o trabalho, entretanto, o trabalho não seria qualquer tipo de tarefa, mas, uma ação adequada a finalidades, isto é, uma ação intencional. O processo de produção garante ao ser humano a sua sobrevivência material, com escalas mais complexas de bens materiais, caracterizando em trabalho material.²⁵⁵ Se em cada fase da vida a pessoa compreender a sua natureza humana e sua dimensão religiosa, ela estará constituindo seu ser interior. Conforme Demerval Saviani, para produzir materialmente, o humano necessita antecipar em ideias os objetivos da ação, ou seja:

Essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte). Tais aspectos, na medida em que são objetos de preocupação explícita e direta, abrem a perspectiva de uma outra categoria de produção que pode ser traduzida pela rubrica “trabalho não

²⁵³ SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 45.

²⁵⁴ SAVIANI, 2011, p. 13.

²⁵⁵ SAVIANI, 2011, p. 11.

material”. Trata-se aqui da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades. Numa palavra, trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana. Obviamente, a educação situa-se nessa categoria do trabalho não material.²⁵⁶

O entendimento da expressão “trabalho não material” se refere aos tipos de atividade em que o produto não se separa do ato de produção, diferentemente do “trabalho material”, ou seja, o produto cadeira, depois de finalizado, origina um intervalo até o consumo. No caso do “trabalho não material”, a produção e o consumo agem ao mesmo tempo num movimento dialético. Nesse caso, não há intervalo, e sim a natureza da educação. Demerval Saviani afiança no texto: “o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)”²⁵⁷. Então, a educação, pertencendo à dimensão do trabalho não material, tem tudo a ver com a produção de ideias, de conceitos, de valores, de hábitos, de símbolos, de atitudes e de habilidades. Isso está relacionado ao pensamento de Kierkegaard, sobre a constituição do ser humano que se desenvolve na atitude de recolhimento no seu interior, bem como o sentido que o indivíduo vai dando a sua existência.

Em contrapartida, na adolescência, a maioria dos/as estudantes não reconhecem e nem valorizam a temática da Religiosidade Popular como uma fonte epistemológica para a formação da integridade humana. Isso pode ser constatado através dos números da pesquisa num grau de: excelente, satisfatório, regular e insatisfatório, quando fora perguntado quanto à possibilidade de utilizar o conhecimento da Religiosidade Popular local e suas expressões para o ensino escolar. Observe:

- a) responderam excelente: 7º anos 26%, 8º anos 18% e 9º anos 22%;
- b) satisfatório: 7º anos 32%, 8º anos 36% e 9º anos 33%;
- c) regular: 7º anos 37%, 8º anos 41% e 9º anos 44%;
- d) insatisfatório: 7º anos 5%, 8º anos 5% e 9º anos 0%.²⁵⁸

Demerval Saviani explica claramente que a natureza humana não é dada ao ser humano, mas produzida por ele/a sobre a base da natureza biofísica. Ou seja, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”²⁵⁹. Contudo, a missão da escola é acolher e cuidar das pessoas na condição de educandos/as,

²⁵⁶ SAVIANI, 2011, p. 12.

²⁵⁷ SAVIANI, 2011, p. 11.

²⁵⁸ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

²⁵⁹ SAVIANI, 2011, p. 13.

constituindo um grupo harmônico que estabelece uma relação colaborativa em vista da construção e do aperfeiçoamento dos valores humanos. Se a comunidade escolar não atuar com o trabalho educativo sobre o contexto da Religiosidade Popular, com uma mentalidade de reconhecimento, de valorização e de diálogo na sala de aula, então, de fato, não estará atendendo as exigências da BNCC em trabalhar as competências e as habilidades da educação, a partir dos componentes curriculares, como processo metodológico e pedagógico para a formação integral do/a estudante, precipuamente nos aspectos do desenvolvimento da valorização e da simbolização.

A partir da afirmativa de Demerval Saviani, em que o trabalho educativo é o ato de produzir, averigua-se entre os/as estudantes o olhar e a opinião deles/as sobre a Religiosidade Popular, enquanto conteúdo contribuinte para a formação integral escolar. Na mesma escala anterior, entre excelente, satisfatório, regular e insatisfatório, eles responderam o seguinte:

- a) excelente: 7º anos 32%, 8º anos 32% e 9º anos 22%;
- b) satisfatório: 7º anos 32%, 8º anos 27% e 9º anos 22%;
- c) regular: 7º anos 32%, 8º anos 41% e 9º anos 44%;
- d) insatisfatório: 7º anos 5%, 8º anos 9% e 9º anos 11%.²⁶⁰

Observa-se que a opção com percentual maior e equilibrado entre as turmas foi o regular. Sendo assim, no ponto de vista dos/as estudantes, tal conteúdo de estudo não é muito aceito pelo corpo discente.

Entretanto, para que nesse processo educativo não aconteça o esquecimento das ações pedagógicas e nem das especificidades da educação para o desenvolvimento humano, buscam-se medidas investigativas, tais como, a atividade-diagnóstico para identificar possíveis lacunas no processo de democratização e/ou cidadania emancipatória. Quando isso acontece, é pela falta de interesse por parte de alguns alunos/as em relação à temática estudada. Um exemplo de falta de interesse é na aula de Ensino Religioso, em que é possível identificar o desdém em relação aos assuntos explanados e discutidos na sala de aula, especialmente quando o tema é sobre espiritualidade, filosofia de vida e tradições religiosas. A desmotivação realça imediatamente.

Diante desse contexto, sugere-se a intervenção do/a docente nas atividades de classe como uma tentativa de coletar alguma informação que auxilie e ajude o/a professor/a no rendimento escolar dos/as estudantes. Vale lembrar o que já foi dito sobre o estágio estético, na reflexão da realidade *criativa*, sobre um ordenamento de sentimentos e emoções

²⁶⁰ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

canalizadas para a criação, inovação e criatividade, que, por sua vez, está em sintonia com as competências gerais da educação que visam a formação integral dos/as estudantes e sua emancipação.²⁶¹

3.2.3 O papel do/a professor/a de Ensino Religioso no despertar duma formação cidadã e emancipatória

A educação e/ou a formação de consciência da Religiosidade Popular é um tema que provoca a reflexão para outra proposta de cidadania mais crítica, participativa e emancipatória, nos termos kierkegaardianos. Todo ser humano é um ser inconcluso e inacabado, um ser aberto para a relação com o/a outro/a. E é no exercício do diálogo que se pode concretizar a relação ético-existencial, devido à troca de palavras, de experiências e de sentimentos, tais como: o amor, o desespero, a angústia, entre outros. O pensador dinamarquês assegura que, quanto mais angústia o sujeito experimenta, mais maduro ele se torna. Isso quer dizer que os estágios da vida são um modelo de processo oportuno de vivências e de aprendizagens de valores. Sören Kierkegaard identifica na sociedade, de modo objetivo e claro, a mudança de valores quando faz fortes críticas à cristandade, aos meios de comunicação e à política de sua época.

O que se tem visto no cenário nacional, na atualidade, é um Brasil polarizado por causa da política partidária, perpassada por falsos discursos de progresso, família, emprego, valores cristãos, entre outros. Os agentes criticados por Kierkegaard, no século XIX, continuam, até hoje, com suas atitudes de hipocrisia e de acepção de pessoas, bem como falácias em seus discursos. Levando em consideração o pensamento de Kierkegaard, Karl Marx enfatiza que toda forma de sociabilidade tem como fundamento uma determinada forma de trabalho, assim como a educação também é determinada, ontologicamente, pela forma do trabalho. Nas palavras de Ivo Tonet: “o trabalho de coleta de frutos da natureza fundou a comunidade primitiva; o trabalho escravo, o modo de produção escravista; o trabalho servil, o modo de produção feudal e o trabalho assalariado, o modo de produção capitalista”²⁶².

Nesse sentido, Tonet reafirma o pensamento de Karl Marx, enfatizando a educação em oposição radical ao capital, com a finalidade da emancipação humana. Veja:

²⁶¹ KIERKEGAARD, 1964, p. 77.

²⁶² TONET, Ivo. Marxismo, educação e pedagogia socialista. *Revista Germinal: Marxismo e Educação emdebate*, Salvador, v. 8, n. 1, p. 37-46, 2016. p. 41.

A organização, os currículos, os métodos de ensino, os valores predominantes, os conteúdos, as relações entre educandos e educadores vigentes na escola tem como função necessária a reprodução dos interesses da burguesia. Tanto isso é verdade que os dois objetivos fundamentais da educação, nesta sociedade, são: a formação de força de trabalho para ser vendida no mercado e a formação de cidadãos.²⁶³

Ante a essa realidade social e educacional, qual seria o papel do/a professor/a no exercício de ensinar? Como aproximar do universo dos/as estudantes e ajudá-los a adentrar no processo de humanização, desenvolvendo habilidades para sua emancipação enquanto ser humano e cidadão/ã? A partir dessas questões fundamentais, busca-se desenvolver luzes ou novas perspectivas educacionais na relação entre educadores/as e educandos/as voltadas para a construção de uma sociedade sensível à humanização, à conservação dos valores éticos, culturais e religiosos e ao meio ambiente. Nesse caso, esta subseção se desenvolve em três momentos, considerando a observação do/a professor/a em: relação aos comportamentos dos/as estudantes; na realidade discriminatória e intolerante frente às práticas religiosas e culturais; e na perspectiva educativa.

No primeiro momento, o/a professor/a deve se atentar para esses tipos de comportamento reproduzidos pelos/as estudantes e conversar sobre os tipos de conhecimento que o/a discente traz consigo para o espaço da sala de aula, para que sejam transformados em valores humanos. Nessa etapa, a epistemologia e o exercício da conversão são essenciais para estabelecer a dialeticidade do ato de educar. A análise de conjuntura de Demerval Saviani, acerca do tipo de objetividade da educação por parte da escola e dos/as educadores/as, é uma forte crítica ao modelo de ensino que frisa os interesses apenas ao trabalho/produção com consequências ao consumismo, que vai contra a direção de uma escolarização não somente ao mercado de trabalho, mas, também, destinada ao desenvolvimento de identidades, de criticidade, de liberdade e de alteridade. Nas palavras de Demerval Saviani:

De agência destinada a atender o interesse da população pelo acesso ao saber sistematizado, a escola passa a ser uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelistas. E neutraliza-se, mais uma vez, agora por outro caminho, o seu papel no processo de democratização. A esta altura é necessário comentar ainda uma possível objeção: até que ponto essa concepção que estou expondo não configura uma proposta pedagógica tradicional? Quer-se com isso voltar à velha escola, já tão exaustivamente criticada? E onde fica a criatividade, a iniciativa dos alunos, o ensino ativo?²⁶⁴

O clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado, que, para Demerval Saviani, não serve mais como modelo de educação. Vê-se, assim, a necessidade de buscar outro caminho que viabilize as condições de aprendizagens, tendo como ponto de

²⁶³ TONET, 2016, p. 41.

²⁶⁴ SAVIANI, 2011, p. 16.

partida o desenvolvimento do projeto de vida do/a aluno/a. O desenvolvimento da liberdade da pessoa é primordial para o processo de aprendizagem, como salienta Demerval Saviani: “é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento ele deixou de ser aprendiz”²⁶⁵. Tendo claro esse processo educativo e emancipatório, o/a estudante compreenderá um pouco mais sobre o currículo, os conteúdos programáticos e os métodos de avaliações de aprendizagens para traçar um trabalho em conjunto – professor/a e alunos/as – mais significativo.

Quando o/a professor/a – nas suas limitações humanas ou nas condições de trabalho – não consegue atuar de forma clara e objetiva com as turmas, a tendência é originar uma aversão por parte dos/as discentes. Agora, quando há diálogo e comunicação entre as partes, o percurso pode ficar mais leve e mais tranquilo para desenvolver uma proposta ou um caminho de trabalho. Isso pode ser notado na resposta positiva dos/as alunos/as no questionário de pesquisa, quando lhes foi perguntado se eles concordavam com o estudo sobre os elementos e expressões da Religiosidade Popular, enquanto fenômeno religioso, como meio de despertar para o pensamento reflexivo-crítico e a ética. Ou seja, nos 7º anos, 74% disse que sim, 26% disse que não; nos 8º anos e nos 9º anos todos os/as alunos/as que participaram disseram que sim, o estudo é importante para a formação de consciências – religiosa, cultural, gênero, moral, etc.²⁶⁶

No segundo momento, o/a professor/a se atentará para a realidade discriminatória e intolerante no contexto da Religiosidade Popular e das crenças populares, às vezes, presente entre os/as alunos/as. Recapitulando, na ética-religiosa de Kierkegaard, o indivíduo que se declara cristão assume para si o mandamento do amor como um dever, “deves amar” o seu “próximo”, e, o “próximo” como um “tu”, sem propagação de discórdia ou violência em direção ao seu “próximo”. Esse exemplo de ética do amor, na escola, pode se tornar um exercício das virtudes de amorosidade, de escuta e de diálogo entre educandos/as e educadores/as, como educação e ação ética, respeitando a diversidade religiosa, com o objetivo de promover a paz e o bem a todo aquele que se faz próximo. Desse modo, todas as pessoas de boa vontade estarão compartilhando o mesmo sentimento de alteridade.

O exercício da criticidade ou reflexão filosófica, como ferramenta para a formação de consciências, não se trata de aprender virtudes ou valores humanos, éticos, filosóficos e teológicos, mas, de um despertar para a prática do pensamento e da reflexão, tendo em vista

²⁶⁵ SAVIANI, 2011, p. 18.

²⁶⁶ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

o encantamento do novo conhecimento que fora compartilhado e apreendido. Aprende-se moral pelo convívio humano, em se permitir sentir as emoções da vida por meio de vivências pessoais e sociais, e não unicamente pela teoria. É essencial que aconteça a *práxis* – ou o estudo dos teóricos e pensadores da história da humanidade – para que haja o confronto e a assimilação das questões nas relações do dia a dia, e, ao mesmo tempo, o aperfeiçoamento da sensibilidade humana, como quem é capaz de se colocar no lugar e/ou na condição existencial do/a outro/a no exercício do cuidado.

No terceiro momento, sobre perspectivas educativas, o art. 30º, da Constituição Federal de 1988, preconiza que compete aos municípios: “VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de Educação Infantil e de ensino fundamental”²⁶⁷. Isso significa que o município pode legislar sobre questões locais e específicas, podendo baixar normas complementares, desde que não seja infringido o texto da LDB. Desse modo, novas perspectivas educacionais, voltadas para conteúdos da fenomenologia e epistemologia religiosa – expressões e credences populares –, podem ser criadas em programas educacionais na Secretaria de Educação Municipal, em diálogo com as famílias para a melhoria da educação integral.

Um exemplo possível do que foi mencionado acima pode ser o fato de os/as alunos/as apreenderem sobre a temática de presença de elementos, símbolos, ritos, costumes e expressões do universo da Religiosidade Popular, confeccionando um subsídio complementar para conhecerem a história da Religiosidade Popular do município em tela e suas contribuições, tais como, valores humanos, religiosos, culturais e educacionais. Outras perspectivas educacionais são pesquisas e atividades lúdicas. As pesquisas bibliográficas ou de campo auxiliam no estágio de amadurecimento – compreensão e entendimento –, possibilitando o acesso direto a fontes com registros de fotos, textos, testemunho e outros mais, que despertarão no/a aprendiz a curiosidade e o senso crítico. Embora o objetivo não seja focar a etnia ou a identidade étnica dos/as portadores/as, a recorrência de determinadas expressões possibilita aos/às educadores/as deter-se melhor na formulação de projetos de pesquisa de seus/suas estudantes junto aos grupos folclóricos com temáticas étnicas, raciais, religiosas e ambientais, por exemplo.²⁶⁸

O lúdico no Ensino Religioso pode ser uma ferramenta que possibilita ao/a professor/a utilizar conceitos éticos, morais e de cultura de paz, em prol da formação humana e cidadã do/a estudante. Diante a uma escultura ou poesia, ou diante de uma peça de teatro, o ser

²⁶⁷ BRASIL, 1988, [n.p.].

²⁶⁸ CAPAI, Humberto. *Atlas do folclore capixaba*. Vitória: Gráfica Samorini, 2009. p. 37.

humano pode sentir uma íntima emoção ou alegria, refletindo em seu interior que, para além daquela matéria – pedaço de mármore, de madeira, uma tela pintada e entre outros –, algo maior tocou seu coração e comunicou uma mensagem a ponto de elevar a sua alma. Esse tipo de atividade na escola poderia tocar o íntimo do/a estudante para que ele/a seja capaz de expressar seus sentimentos e chegar à dimensão da sensibilidade humana. É possível educar pela experiência do lúdico, pois, o belo se tornou parte integrante da vida humana, como declara Rubem Alves:

Você não entende porque a gente chora diante da beleza? A resposta é simples. Ao contemplar a beleza, a alma faz uma súplica de eternidade. Tudo o que a gente ama a gente deseja que permaneça para sempre. Mas tudo o que a gente ama existe sob a marca do tempo. Tudo é efêmero. Efêmero é o por do sol, efêmera é a canção, efêmero é o abraço, efêmera é a casa construída para o resto da vida. A gente chora diante da beleza porque a beleza é uma metáfora da própria vida.²⁶⁹

Pode-se constatar que o lúdico exerce uma dupla ação – sensibilizar e formar –, por isso, não pode ser aplicado na sala de aula para “passar o tempo” ou descontração, é fundamental que o/a educador/a crie um critério de avaliação dessa aprendizagem para que o/a educando/a seja capaz de avaliar a própria vida e sua dignidade. Ou seja, “não é apenas uma brincadeira, sem pé e nem cabeça, é uma fundamentação científica com proposta para a evolução cognitiva e motora dos envolvidos, é algo que tem um critério científico e pedagógico”²⁷⁰. A atividade lúdica atrelada à educação contribuirá com a formação integral e favorecerá na sala de aula um ambiente satisfatório aos/às discentes, proporcionando uma aprendizagem dinâmica e consciente que destine para a prática do respeito mútuo entre a diversidade religiosa, étnica, ideológica, de gênero e de classes sociais. Nesse entendimento, Maria Holmes argumenta que:

A sala de aula, enquanto espaço privilegiado de reflexão sobre os limites e superações, exige desse educador a vivência e atitudes. Isto implica a necessidade de se construir uma pedagogia que favoreça tal perspectiva, porque o que objetivamos é fruto de uma experiência pessoal, na incansável busca de respostas para as questões existenciais. É preciso interpenetrar a teoria e a prática. Todavia, em cada cultura estudada em sala de aula, com todas as suas diferenças e a complexidade do tema, existem várias possibilidades de se compreender melhor sobre o fenômeno religioso e uma delas é o diálogo inter-religioso. Isto é de fundamental importância para o ER,

²⁶⁹ ANDRADE, Carlos D. Agora, só em 2009. In: BELAS COISAS SIMPLES [Site institucional]. 30 dez. 2008. [online]. [n.p.].

²⁷⁰ SILVEIRA NETO, Harry C.; ANDRADE, Fabienne L. J. P.; DONATO, Fabiana J. A.; CARMONA, Raquel L. M. S. O lúdico e o professor reflexivo no Ensino Religioso: uma abordagem plausível para a diversidade. *Revista Brasileira de Gestão Ambiental e Sustentabilidade*, João Pessoa, v. 7, n. 17, p. 1593-1599, 2020. p. 1597.

porque só através dele é que se dá a compreensão sobre tal fenômeno, onde o respeito às diferenças leva ao entendimento e à boa convivência.²⁷¹

Portanto, o/a professor/a exerce muito mais que uma função obrigatória, na verdade, cumpre um papel gratificante e importante na vida formativa dos/as alunos/as. Nessa relação de trocas de conhecimentos e saberes – educador/educando –, o diálogo acontece, despertando no/a outro/a a arte de pensar, de refletir, de questionar e de investigar com métodos e posturas de responsabilidade com o/a formando/a e o compromisso com a sociedade. É importante no exercício docente, sem sobre de dúvidas, investir na formação continuada profissional e contar com os/as demais colegas de profissão no serviço cotidiano, pois, somente neste movimento de cooperação entre educadores e educadoras é que os desafios serão solucionados para a manutenção do processo de humanização.

3.3 Trajetória e análise da pesquisa

A trajetória da pesquisa sobre as festividades infanto-juvenil da Religiosidade Popular no município de Iconha-ES e sua proximidade com o espaço escolar da EEEFM Coronel Antônio Duarte serão abordados nesta última seção. A observação começa com a Folia de Reis, de tradição folclórica e religiosa, que ganha uma forma de festa religiosa popular quando se integra ao culto. O grupo dos foliões anuncia com alegria e, junto com a comunidade de fé, celebra com devoção os mistérios e a memória da salvação. De origem medieval, a Folia dos Santos Reis ganhou outras formas de celebrá-la diante da grandeza do território brasileiro e sua diversidade étnica, geográfica e climática. Em outras palavras, Núbia Gomes explica que “no Brasil, a folia ganhou ‘cor local’, miscigenando-se com elementos provenientes da religiosidade africana e ampliando-se a partir da situação histórica dos agrupamentos”²⁷².

Por mais que a folia seja uma festa ligada às tradições antigas, hoje em dia, ela se adaptou à realidade brasileira. Em Iconha-ES, por exemplo, dois grupos citados anteriormente marcaram essa tradição com a participação de crianças e de adolescentes, e quando esses grupos visitam as freguesias, nota-se a emoção das pessoas, algumas até choram de alegria – cena presenciada pelo autor da pesquisa –, tendo, assim, um bom exemplo de caráter comunitário da Religiosidade Popular, bem como comunga com a ideia da dialética de

²⁷¹ HOLMES, Maria J. T. *Ensino Religioso: problemas e desafios*. João Pessoa: Universitária UFPB, 2010. p. 54.

²⁷² GOMES, Núbia P. M.; ALMEIDA, Edimilson. *Do presépio à balança: representações sociais da vida religiosa*. Belo Horizonte: Mazza, 1995. p. 61.

Kierkegaard, que pressupõe um movimento em que a subjetividade realiza para – a partir de si e em si – resgatar ou dar sentido.²⁷³

A família convida o grupo de folia para visitar a casa, sempre no período noturno. Os visitantes ficam dentro da casa junto com a família e o grupo de folia permanece na porta da frente, na rua, para dar início a apresentação com um canto, avisando a família a visita do menino Jesus. Após o canto inicial, a família abre a porta da casa e o grupo continua com os festejos, anunciando a salvação do Senhor Jesus. No final do roteiro celebrativo, a família compartilha um lanche para todas as pessoas.

O fenômeno da Religiosidade Popular transcende fronteiras quando a comunidade ou o líder religioso convida a folia a realizar uma apresentação no tempo do natal dentro do espaço da igreja, de caráter sagrado e litúrgico, para os/as fiéis da religião católica romana, consolidando, assim, o encontro do universo da Religiosidade Popular com o espaço sagrado. Isso acontece em poucas comunidades, pois, por falta de conhecimento ou por preconceito com os grupos folclóricos, algumas comunidades não querem uma aproximação com essa tendência de credice popular, mesmo que a maioria dos/as integrantes da folia seja da mesma denominação religiosa. O que pode transparecer uma atitude de intolerância religiosa e não inclusiva.

Foi perguntado ao Moisés, presidente do grupo “Os devotos do divino”, sobre a importância de estudar na escola a Religiosidade Popular para colaborar com a formação integral do/a estudante, no sentido de conhecer, valorizar e respeitar as diferenças. Ele respondeu o seguinte: “hoje em dia está se perdendo essas tradições. [...] É importante conhecer a diversidade das culturas para saber respeitar. Acho lindo a cultura negra, o Jongo, o Congo porque cada um tem sua particularidade cultural, juntando isso tudo a gente acaba fazendo a cultura do país”²⁷⁴. Essa fala traduz o desejo de uma minoria que luta por uma integração de grupos religiosos e etnias, para que se alcance a unidade de todos e todas sem aceção de pessoas. Isso foi refletido no capítulo anterior sobre a constituição da interioridade em relação à educação e à religiosidade popular, em que os elementos culturais, os símbolos e as linguagens da religiosidade popular constituem formas de existir no mundo que possibilitam o encontro do sujeito com o seu *eu* interior e sua progressão emancipatória.²⁷⁵

Em relação à tradição das crianças no dia de Santa Luzia – 13 de dezembro –, observa-se nos últimos tempos uma diminuição na participação das crianças na prática devocional de

²⁷³ ADORNO, 2010, p. 78.

²⁷⁴ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

²⁷⁵ LIMA, 2010, p. 76.

colocar mato no pratinho para o cavalinho e, no outro dia, pela manhã, o pratinho ficar cheio de balas. Parece que os adultos e a comunidade não têm interesse em propagar e continuar com a tradição de Santa Luzia, ou seja, das crianças colocarem mato no pratinho e esperar as balas no outro dia. Apenas algumas famílias têm aderido a tradição. Foram levantadas algumas questões ou motivos que levariam a falta dessa expressão religiosa das crianças no dia de Santa Luzia. Seriam os motivos dos adultos não acreditarem na tradição? Ou por acharem que não faz mais sentido? Será que as crianças não dão importância a tradição, por não ser atrativa? Ou será por causa das ocupações e preocupações do dia a dia dos adultos? Ou será pelo espírito consumista que leva a pessoa a buscar bens materiais ao invés da experiência religiosa?

Em resposta a esses questionamentos, Paulo Renato disse que:

Eu acredito que a falta de interesse em continuar a tradição se deve ao fato da modernidade, das novas tecnologias que fazem as crianças se interessarem mais pelos celulares e a maioria dos pais seguem esse mesmo ritmo. Tudo parece que diante de um mundo tão corrido, a beleza das tradições ficou para o segundo plano.²⁷⁶

Até o momento, os/as fieis dessa comunidade religiosa não se deram conta que os costumes, as devoções e as tradições estão sendo esquecidas em consequência das forças do sistema que regem o mundo: individualismo, poder, consumismo, visualizações em redes sociais, a quantidade de *likes* no perfil, etc. O que se pode se dizer é que é válido realizar uma avaliação entre os membros da comunidade e projetar a caminhada espiritual e religiosa para um determinado período de tempo e aplicar as medidas mais cabíveis.

A festa de São Cosme e Damião é uma festividade de caráter inter-religioso, que reúne a religião católica romana e as religiões de matriz afro-brasileira. É uma comemoração que não se compara com as outras festividades da etapa infanto-juvenil, no que se traduz em números de participantes. Todos os anos as crianças saem pelas ruas da cidade e pelos distritos para ganhar um saquinho de balas e doces. Numa conversa com os/as alunos/as da escola, sobre o dia de São Cosme e Damião, a maioria disse que já participou pelo menos uma vez da tradição de pedir balas. Percebe-se que essa prática tem caráter mais cultural do que devocional, pois, no dia de São Cosme e Damião, as crianças só pensam na ação de sair pelas ruas, batendo de porta em porta, para receber doces e balas. Desse modo, é a única festividade que é totalmente organizada e executada pelas crianças, sem a intervenção dos adultos, com destaque ao apreço com as relações sociais.

²⁷⁶ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

Outra festividade parecida com a anterior é a do “Bom dia, bom ano!”. Trata-se de uma comemoração praticada pelas crianças e pelos/as adolescentes, no dia 1º de janeiro, em pequenos grupos que caminham pelas estradas ou ruas desejando as pessoas, “Bom dia!” e “Bom ano!”, com a intenção de receber das pessoas uma moeda ou um dinheirinho para que o ano seja mais próspero. Foi investigada a origem dessa tradição em Iconha-ES, mas, não foi encontrado nenhum documento que declarasse tal comemoração. O que se sabe procede do testemunho das pessoas mais antigas de algumas comunidades que, durante a juventude, também participaram dessa data festiva. Essa comemoração é a única que não tem ligação com as religiões locais, sendo somente de tradição cultural, e, sobretudo, de motivação coletiva. As duas comemorações, Dia de São Cosme e Damião e “Bom dia, bom ano!”, demonstram relações herdadas e incorporação de saberes sociais, conforme Demerval Saviani explana:

À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.²⁷⁷

O fenômeno religioso das crendices populares usa de uma forma natural do próprio movimento da crendice popular que consegue inculturação nas diversas religiões, chegando ao catolicismo, ao espiritismo, ao protestantismo, ao candomblé, à umbanda, etc., transitando com naturalidade nesses espaços. Muitas pessoas não sabem que essa é uma presença da Religiosidade Popular miscigenada com aquela específica religião, sendo um desafio para a instituição religiosa impedir esses tipos de expressões das crendices populares dentro da religião. Um exemplo disso é quando um/a fiel não sabe diferenciar ou distinguir uma expressão da crendice popular da expressão da religião oficial no seu conjunto de doutrinas, dogmas, regras e obrigações. As crendices populares não estão submetidas às obrigações institucionais, pois são gestos e ações manifestadas pelos/as fieis de modo livre e espontâneo. A Religiosidade Popular não tem fronteiras, todos e todas têm acesso livre para praticar sua crença, de um jeito particular ou grupal, sem leis religiosas institucionalizadas, ou seja, somente contam com a presença da fé, isto é, um salto para fé, segundo Kierkegaard.

É nas cidades que surgem assuntos diversos sobre as religiões, a economia, a cultura, o meio ambiente, a saúde, a política, as questões sociais e outros mais, que se tornam temas para debates, estudos, pesquisas e projetos políticos educacionais nas escolas e nas universidades, que, de alguma forma, ajudarão na melhoria das condições de vida e de

²⁷⁷ SAVIANI, 2011, p. 121.

trabalho das pessoas. O autor desta pesquisa observou na escola em tela uma grande influência da tradição cristã, em especial por parte dos/as profissionais da educação. Por exemplo, no início da primeira aula de cada turno, os/as estudantes são convidados a rezar a oração do Pai Nosso, sendo esta uma oração ou reza da profissão cristã – católica e protestante. Pensando nisso, como fica o/a aluno/a que professa sua fé numa religião não cristã, ou alguém sem religião, ou um/a aluno/a ateu? Se a escola tem esse costume de iniciar as aulas com um momento de espiritualidade, o mais conveniente seria convidar todos e todas para um momento de silêncio e, no silêncio, cada um e cada uma buscasse uma conexão com uma intimidade com o transcendente.

Outra percepção do autor desta pesquisa foi quando ministrava aula de Ensino Religioso, nas turmas do 7º, 8º e 9º, do Ensino Fundamental anos finais, com a temática sobre o universo da Religiosidade Popular. Nessa ocasião, a maioria dos/as estudantes expressou um olhar de desdém e participaram pouco das discussões. A falta de informação e formação de consciências sobre religiosidades, filosofias de vida e de credences populares pode contribuir para a prática de intolerância religiosa, de preconceitos, de injúria racial e religiosa, de atos de violência contra a crença do/a outro/a, de falta de respeito e paz, fazendo avançar o processo de desumanização. O espaço escolar é um ambiente favorável à educação integral cidadã e humana, bem como é um lugar de aprendizado com iniciativas de politização e cidadania emancipatória. Um aluno respondeu ao questionário sobre qual a sua religião da seguinte maneira: “minha mãe é da igreja Testemunha Jeová e o meu pai é católico, vou às duas igrejas, então falo que sou das duas”²⁷⁸. Essa fala transparece um conhecimento prévio das doutrinas das religiões e, provavelmente, uma espiritualidade confusa de elementos, símbolos e crenças.

O acesso à informação e a escolarização garante ao indivíduo um conhecimento mais afincado dos aspectos históricos, sociais, culturais, políticos, econômicos e outros mais, para o desenvolvimento do seu cognitivo, assim como da sua personalidade. Uma aluna, atenta às demandas da sociedade, respondeu o seguinte ao questionamento sobre a importância de estudar Religiosidade Popular enquanto fenômeno religioso: “sim, pois isso pode ajudar nós no futuro, e, não só nós, mas todos”²⁷⁹. A ótica da estudante aponta para um olhar para si e uma luz de esperança para a sociedade, pois, o que foi dito e compartilhado como aprendizagem nem sempre é desvalorizado pelo/a aprendiz. Um exemplo disso foi quando Sören Kierkegaard começou a investigar o seu *eu* interior, permitindo-se se abrir para as

²⁷⁸ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

²⁷⁹ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

realidades existentes no mundo externo – paixões, família, política, teatro, religião, cultura, etc.²⁸⁰

O/a professor/a bem preparado/a para entrar na sala de aula e viver uma jornada de saberes e de conhecimentos, requer horas de pesquisas, estudos, levantamentos de dúvidas e questionamentos dos/as alunos/as, o mais importante à formação continuada profissional. Os/as estudantes reconhecem quando o/a docente tem autoridade no assunto da matéria. Um aluno expressou seu reconhecimento pelo docente, quando deixou a seguinte fala: “a educação sobre religião é boa, mesmo não sendo reconhecida pelos alunos, mas existem muitas pessoas experientes no assunto de religião como o meu professor”²⁸¹. O/a docente na sala de aula facilitará e acompanhará a turma para adentrar no processo epistemológico da sociedade e da história-crítica, tendo o ensino como aprendizagem das virtudes, da alteridade e do respeito pelo outro, como cita Demerval Saviani: “o processo pedagógico permitiria que no ponto de chegada o aluno se aproximasse do professor, podendo, também ele, estabelecer uma relação sintética com o conhecimento da sociedade”²⁸².

Por fim, é urgente usufruir do espaço do componente Ensino Religioso para a formação de consciências – ética, moral, cultural, religiosa, política, etc. –, capaz de reconhecer e incluir o universo da Religiosidade Popular de Iconha-ES na educação escolar, desenvolvendo atividades pedagógicas voltadas para a valorização das expressões ou credences populares, assim como desenvolvendo vidas humanas para a prática de uma cidadania emancipatória. Gradativamente, nota-se que o caminho é esse: elaborar atividades lúdicas e de pesquisas – de boa aceitação e de linguagem simples e clara –, que desenvolvam uma instrumentalização de saberes, de conhecimentos sistematizados e compartilhados de fácil assimilação por parte dos/as discentes, enquanto processo ensino-aprendizagem.

²⁸⁰ KIERKEGAARD, 1979a, p. 318.

²⁸¹ Elaboração própria, dados inéditos, 2022.

²⁸² SAVIANI, 2011, p. 121.

CONCLUSÃO

Constatou-se, pela presente pesquisa de dissertação, a importância da aproximação do campo religioso popular com o campo escolar com o intuito de desacelerar a realidade social dos *valores em crise*, bem como o desrespeito à diversidade religiosa, os vários tipos de violências, discriminações e outros mais, com destaque em investir em habilidades para a promoção da paz e do exercício do bem comum. Dentro de uma visão voltada para humanidades e o fenômeno religioso, procura evidenciar a relação proveitosa entre Ensino Religioso Escolar e Religiosidade Popular, demonstrando a fecundidade educativa e formativa de se valer dos pressupostos da fenomenologia-existencial de Sören Kierkegaard e outros/as autores/as pesquisadores/as e colaboradores/as, para subsidiar as ações de caráter formativo que tocam na questão da constituição do indivíduo nos estágios da vida.

Constata-se nos últimos tempos, uma sociedade marcada pela cultura socioeconômica que em grande parte determina os valores dos sujeitos, os quais são avaliados por aquilo que podem produzir para o mercado. Um cenário social que proporciona grandes malefícios na formação integral dos/as estudantes, tendo uma leve inclinação para as habilidades no campo da ética e práticas de bem, e, com força maior para aprendizagens que atendam o mercado capital. Para uma formação da consciência crítica, moral, religiosa e cultural dos discentes em vista da aceitação do outro e sua crença, foi pesquisado a respeito dessa interação entre o universo da religiosidade popular e a formação integral do/a aluno/a à luz da fenomenologia-existencial como perspectiva de conscientização, bem como emancipação do indivíduo, tendo por um lado, as expressões de cunho da religiosidade popular marcadas por aversão por parte dos/as estudantes e; por outro lado, a vivência de expressões de cunho da religiosidade popular reconhecida e celebrada como fator contribuinte para a formação integral do/a discente e da comunidade local.

Para tanto, no primeiro capítulo, esta análise apoiou-se no estudo das competências e as habilidades da Educação Básica e do componente Ensino Religioso da BNCC. Num primeiro momento, identificou-se, nas competências gerais e específicas, uma forte tendência de ofertar uma formação para atender o mercado e suas produções, caminhando para a decadência na formação humana e crítica. Apesar disso, num segundo momento, é possível apontar para uma contribuição plausível em relação às novas perspectivas educacionais refletidas pelos/as autores/as da área da educação como: Lurdes Caron, Sérgio Junqueira, Elisa Rodrigues, Emerson Silveira e outros/as colaboradores/as, assim como na legislação educacional, que analisaram o fundamento pedagógico do Ensino Religioso, os estudos de

aprendizagens e as habilidades e competências como prática cotidiana para o aperfeiçoamento das competências e habilidades dos/as alunos/as, principalmente como diretrizes essenciais na construção do plano pedagógico da escola.

Em consonância, no segundo capítulo, a corrente filosófica existencialista kierkegaardiana reforçou a necessidade da formação integral dos/as alunos/as, à luz da existência dos três estágios da vida, para cooperar com o entendimento epistemológico e fenomenológico do Ensino Religioso no aprimoramento da formação de consciências, no respeito às diversidades e no sentido da liberdade. A fenomenologia-existencial de Kierkegaard abre caminho para outras interpretações acerca da educação, ao passo que convida para novas reflexões e leituras complementares sobre o universo da religiosidade popular, a dimensão da criticidade, o processo da constituição do indivíduo na liberdade, o estudo do fenômeno religioso e seus desdobramentos na sociedade e no campo escolar, etc. de investigação do seu próprio *eu* em vista da constituição do ser e do desenvolvimento do seu projeto de vida.

No último capítulo, frisa um estreitamento entre o pensamento de Kierkegaard sobre os três estágios existenciais e as práticas religiosas populares infanto-juvenis, quando a busca pelo transcendente (no crente) ou por um ideal (por parte do descrente), desperta no indivíduo o processo existencial (estético-ético-religioso). Esse movimento caracteriza o elo entre a dimensão da existência humana e do movimento de interiorização que despertará o ser humano para a livre escolha de fé, de credences ou de filosofias de vida, mediado pelo aperfeiçoamento das habilidades e das atitudes éticas, como foi constatado na pesquisa de campo: a criatividade e a vivência respeitosa das expressões religiosas e culturais – ou folclóricas – que oportunizam a liberdade de escolha pelo tipo de culto, sentimento de pertença na comunidade local e espírito de liderança.

Percebe-se o esforço da escola e do/a educador/a no acompanhamento do desenvolvimento humano e intelectual do/a aluno/a na sua formação integral, mas no Plano Político Pedagógico, o currículo sufoca a atividade lúdica, dificultando que a comunidade escolar ofereça momentos de convivência entre docente/discente e a troca de experiências e saberes, assim como fragiliza a observação de comportamentos e atitudes dos/as estudantes nesses espaços em comum. Com essa falta de convivência em grupos, não se sabe muito como é o comportamento desses estudantes na sociedade, podendo dificultar na construção do Projeto de Vida. O que se averigua na escola são comportamentos rebeldes, desobedientes, desinteressados e até agressivos. Enquanto isso, no campo da Religiosidade Popular, nota-se a vivacidade das pessoas nas organizações e participações de danças religiosas e culturais,

animações dos grupos de crianças e adolescentes nas práticas devocionais e o espírito comunitário que os congregam nas festividades e expressões religiosas e culturais.

Pode-se concluir que é possível realizar, na Educação em Tempo Integral, um processo da formação integral escolar a partir da legislação e dos documentos que normatizam o Projeto Político e Pedagógico da Educação Básica. Isso pode contemplar todas as dimensões da vida humana – intelectual, social, religiosa, emocional, etc., ofertando mais tempo para a escola planejar as atividades de convivência específicas em relação à realidade dos/as alunos/as. Destacam-se as competências e habilidades gerais da Educação Básica e, as competências e habilidades específicas do componente Ensino Religioso geradores de novos conhecimentos e criticidade.

Porém, a utilização dessas orientações pedagógicas, juntamente com a compreensão dos três estágios existências de Kierkegaard, pode ser uma oportunidade para iniciar um trabalho de conscientização e de valorização das virtudes humanas e éticas entre os/as estudantes, incluindo o respeito às diversidades e outras adversidades que comprometem os valores humanos e éticos. Deve-se levar em consideração que alguns/mas estudantes manifestaram o desejo e a urgência em ser ajudados/as na formação integral. Aqui, também, destaca-se o papel do/a professor/a como um/uma facilitador/a na construção do Projeto de Vida do/a aluno/a.

Portanto, o desenvolvimento desse trabalho permite conhecer e identificar os mecanismos utilizados na Educação Básica, de modo específico nas competências e habilidades do componente Ensino Religioso para contemplar a formação integral. Ademais, torna-se conhecida a corrente fenomenológica-existencial de Sören Kierkegaard acerca do entendimento humano a partir da investigação do próprio *eu* presente nos três estágios da vida. Essa jornada investigativa sugere um caminho constitutivo do indivíduo, uma educação voltada para o melhoramento da pessoa e a conquista de sua liberdade, como contribuições para as aprendizagens e habilidades no componente do Ensino Religioso. Enfim, a pesquisa culmina no contributo para uma análise do fenômeno religioso no universo da religiosidade popular, de modo especial, as festividades e as expressões populares de infanto-juvenil correlacionadas com o campo escolar, em vista da formação de *consciências e liberdades*, sendo, portanto, um campo fértil de trabalho para outros pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Nicolle. Competências e habilidades no ensino: o que são e como aplica-las? *In: PAR [Site Institucional]*. 15 jan. 2021. Disponível em: <https://www.somospar.com.br/competencias-e-habilidades/>. Acesso em: 04 ago. 2021.
- ADORNO, Theodor W. *Kierkegaard: construção do estético*. São Paulo: UNESP, 2010.
- ALMEIDA, Jorge M. A educação como ética e a ética como educação em Kierkegaard e Paulo Freire. *Revista FAEEBA*, Salvador, v. 22, n. 39, p. 105-116, 2013.
- ALMEIDA, Jorge M. de. *A filosofia de Kierkegaard (1/3)* [YouTube, 7 ago. 2018]. Curitiba: Departamento de Filosofia da UFPR, 2018. (160min 46s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JcbplVg6pzU>. Acesso em: 04 out. 2021.
- AMENDOLA, Roberta. Projeto de vida: qual é o seu e o dos seus alunos? *In: COMPARTILHA [Site institucional]*. [s.d.]. Disponível em: <https://www.moderna.compartilha.com.br/projeto-de-vida-qual-e-o-seu-e-o-dos-seus-alunos/>. Acesso em: 03 fev. 2022.
- ANDRADE, Carlos D. Agora, só em 2009. *In: BELAS COISAS SIMPLES [Site institucional]*. 30 dez. 2008. Disponível em: <https://belascoisassimples.blogspot.com/2008/?m=1>. Acesso em: 15 abr. 2022.
- ARANHA, Maria L. A. *Filosofia da educação*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.
- BACKHOUSE, Stephen. *Kierkegaard: uma vida extraordinária*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson, 2019.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BÍBLIA de Jerusalém: Nova edição revista e ampliada. São Paulo: Paulus, 2002.
- BITTENCOURT FILHO, José. *Matriz religiosa brasileira: religiosidade e mudança social*. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Koinonia, 2003.
- BRANDEMBURG, Laude E.; CAMPOS, Fernando B.; SOUZA, Pablo R. C. C. A contribuição das dez competências gerais da BNCC na área do ensino religioso: princípios normativos de coesão e esperança. *Revista de Cultura Teológica*, São Paulo, n. 94. p. 158-170, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/culturateo/article/view/44751/31186>. Acesso em: 04 ago. 2021.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art4. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. Casa Civil. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. [Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional]. Brasília: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 mar. 2021.

BRASIL. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 4. ed. Brasília: Senado Federal, 2020. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/02/Lei_diretrizes_bases_4ed.pdf. Acesso em: 26 nov. 2021.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAPAI, Humberto. *Atlas do folclore capixaba*. Vitória: Gráfica Samorini, 2009.

CAPRINI, Aldieris B. A. *O comércio como propulsor do poder político em Iconha: o Coronel Antônio Duarte (1889-1915)*. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

CAPRINI, Aldieris B. A.; MONTI, Beatriz V.; MATTOS, Maria H. L. M. de; MORAIS, Maria H. P.; BIANCARDI, Olimar G.; SOARES, Sonia M. M. F. *Nosso município Iconha: história e geografiado*. Iconha: Gráfica Aquarius, 2018.

CARON, Lurdes; MARTINS FILHO, Lourival J. Ensino Religioso: uma história em construção. In: JUNQUEIRA, Sérgio; SILVEIRA, Emerson S. *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 23-35.

CASTRO, Milene C. S. *Razão e fé: uma leitura da obra Temor e Tremor de Kierkegaard*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia, Belo Horizonte, 2009.

CHISTÉ, Priscila S.; SGARBI, Antonio D. Cidade educativa: reflexões sobre a educação, a cidadania, a escola e a formação humana. *Revista Debates em Educação Científica e Tecnológica*, Vitória, v. 5, n. 4, p. 84-114, 2015.

COMBLIN, José. Religiosidade popular. In: BORTOLLETO FILHO, Fernando. *Dicionário brasileiro de Teologia*. São Paulo: Aste, 2008. p. 869-870.

CORRÊA, Rosa L. T.; HOLANDA, Ângela M. R.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. *Ensino Religioso: aspectos legal e curricular*. São Paulo: Paulinas, 2007.

COSTA, Neffertite M. Padre Antônio Ribeiro Pinto na religiosidade popular por meio da literatura de cordel. *Revista Último Andar*, São Paulo, n. 32, p. 143-153, 2018.

COSTA, Samuel S. *Psicologia da religiosidade: nações, religiões e profecias*. Rio de Janeiro: Silvacosta, 2010.

DAHER, Petterson. *Sören Kierkegaard: biografia, crítica ao Hegel, existencialismo, estágios da existência*. [YouTube, 20 abr. 2018]. Goiânia: Colóquio de Filosofia e Cinema, 2018. (20min 28s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=co6II770wCc>. Acesso em: 25 set. 2021.

ESPÍRITO SANTO. *Boletim epidemiológico*. [s.d.]. Disponível em: <https://saude.es.gov.br/Media/sesa/coronavirus/Boletins/Boletim%20Covid-19%2081.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

FARIA, Thiago C. *É a existência comunicável? Existência e intersubjetividade a partir do pensamento de Sören Kierkegaard*. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

FERREIRA, Luiz A. M.; NOGUEIRA, Flávia M. B. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas: plano nacional de educação. *Revista Arquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 102-129, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2015v3n5p102>. Acesso em: 26 nov. 2021.

FRAAS, Hans-Jürgen. *A religiosidade humana: compêndio de psicologia da religião*. São Leopoldo: Sinodal, 1997.

FRANÇA, Helysson A.; LEÃO, Jacqueline O. A educação em Kierkegaard: um projeto de melhoramento do homem. *Revista Cadernos Zygmunt Bauman*, [s.l.], v. 6 n. 11, p. 51-63, 2016.

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

FREMAN, Valeska. Interdisciplinaridade no Ensino Religioso. In: BRANDENBURG, Laude E.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; KLEIN, Remí. (orgs.). *Compêndio do ensino religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 191-203.

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. *Revista Cadernos CENPEC*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 133-139, 2006.

GIRON, Graziela R. Reflexões sobre a história das políticas educacionais no Brasil. In: PORTAL EDUCAÇÃO [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/direito/reflexoes-sobre-a-historia-das-politicas-educacionais-no-brasil/57059#>. Acesso em: 26 nov. 2021.

GOMES, Núbia P. M.; ALMEIDA, Edimilson. *Do presépio à balança: representações sociais da vida religiosa*. Belo Horizonte: Mazza, 1995.

GUZZO, Sissi E. L.; SCHROEDER, Tânia M. R. Os valores e a ética no ambiente escolar e suas relações com a violência. *Cadernos PDE*, Curitiba, v. 1, [n.p.], 2014. http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unioeste_ped_artigo_sissi_elisabeth_lamel_guzzo.pdf. Acesso em: 23 jun. 2022.

HOLMES, Maria J. T. *Ensino Religioso: problemas e desafios*. João Pessoa: Universitária UFPB, 2010.

ITOZ, Sonia; JUNQUEIRA, Sérgio. O Ensino Religioso segundo a BNCC. In: JUNQUEIRA, Sérgio; SILVEIRA, Emerson S.. *O Ensino Religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 79-93.

JUNQUEIRA, Sérgio; RODRIGUES, Edile F. *Fundamentando pedagogicamente o Ensino Religioso*. Curitiba: InterSaber, 2013.

KIERKEGAARD, Sören A. Diário de um sedutor. In: CIVITA, Victor. (ed.). *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1979b. p. 25-190.

KIERKEGAARD, Sören A. O desespero humano. In: CIVITA, Victor. (ed.). *Os pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1979a. p. 311-446.

KIERKEGAARD, Sören. *Discursos edificantes em diversos espíritos: 1847*. São Paulo: LiberArs, 2018.

KIERKEGAARD, Sören. *O matrimônio*. Campinas: PSV II, 1994.

KIERKEGAARD, Sören. *Ou-Ou: um fragmento de vida – primeira parte*. Lisboa: Relógio D'Água, 2013.

KIERKEGAARD, Sören. *Temor e tremor*. São Paulo: [s.n.], 1964.

KLUCK, Cláudia. Ensino religioso: conhecimentos e saberes escolares na área de conhecimento e no componente curricular. In: BRANDENBURG, Laude E.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; KLEIN, Remí. (orgs.). *Compêndio do ensino religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 137-152.

LEÃO, Emmanuel C. *Kierkegaard, apóstolo da existência*. [YouTube, 25 mar. 2013]. Rio de Janeiro: Academia Brasileira de Letras, 2013. (70min 26s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KbEQxPHjaas>. Acesso em: 16 set. 2021.

LIMA, Fransmar B. C. *Kierkegaard e a educação da subjetividade: ironia e edificação*. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

LORIERI, Marcos A. Escola e cidade se educam. *Revista Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 133-139, 2006.

LOURENÇO, Silmara S.; MENDONÇA, Viviane M. A fenomenologia existencial em Paulo Freire: possíveis diálogos. *Revista Filosofia e Educação*, Campinas, v. 10, n. 3, p. 530-547, 2018.

LYRA, Sônia. *Kierkegaard e as obras do amor (1/3)* [YouTube, 16 ago. 2018]. Curitiba: Departamento de Filosofia da UFPR, 2018. (152min 10s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nc8M31AoAKo>. Acesso em: 30 set. 2021.

MELANI, Ricardo. *Diálogo: primeiros estudos em filosofia*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC; SEB; CNE, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 23 nov. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 mar. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 18 abr. 2022.

NEVES, Luiz G. S. As novas dimensões do folclore capixaba. In: LIBRARY [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://1library.org/article/novas-dimens%C3%B5es-folclore-capixaba-fotografia-educa%C3%A7%C3%A3o-cultura-di%C3%A1logos.ydjp5j1y>. Acesso em: 05 mar. 2022.

NEVES, Luiz G. S. Um inventário de registros folclóricos. In: ESTAÇÃO CAPIXABA [Site institucional]. 01 jan. 2016. Disponível em: <https://estacaocapixaba.com.br/um-inventario-de-registros-folcloricos/>. Acesso em: 05 mar. 2022.

ORO, Ivo P. *O fenômeno religioso: como entender*. São Paulo: Paulinas, 2013.

PASSOS, João D. *Ensino Religioso: construção de uma proposta*. São Paulo: Paulinas, 2007.

PAULO VI, Papa. *Exortação Apostólica “Evangelii Nuntiandi”*. 20. ed. São Paulo: Paulinas, 2008.

PINHO, Marieta M. *A dialética da fé como escolha pessoal: uma leitura da obra Temor e Tremor de Sören Kierkegaard*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Religião, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.

POEL, Francisco. *Dicionário da religiosidade popular: cultura e religião no Brasil*. Curitiba: Nossa Cultura, 2013.

POPULAÇÃO. *População de Iconha – ES*. [s.d.]. Disponível em: https://populacao.net.br/populacao-iconha_es.html. Acesso em: 05 mar. 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ICONHA [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://www.iconha.es.gov.br/detalhe-da-materia/info/dados-gerais/6514>. Acesso em: 02 mar. 2022.

REIS, Antonio Carlos. *Religiosidade popular*. São Paulo: Reflexão, 2013.

REIS, Jessyluce C. Religiosidade popular: o poder simbólico cultural e a interpretação do sagrado. *Revista Mosaicum*, [s.l.], n. 6, p. 67-76, 2007.

RODRIGUES, Edile M. F. História do Ensino Religioso no Brasil. In: BRANDENBURG, Laude E.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; KLEIN, Remí. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 36-49.

RODRIGUES, Edile. Desenvolvimento religioso. In: BRANDENBURG, Laude E.; JUNQUEIRA, Sérgio R. A.; KLEIN, Remí. (orgs.). *Compêndio do Ensino Religioso*. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2017. p. 206-216.

RODRIGUES, Elisa. Diretrizes do Ensino Religioso na Base Nacional Comum Curricular: aportes teóricos e ideias para a prática docente no ensino fundamental. In: JUNQUEIRA,

Sérgio; SILVEIRA, Emerson S. *O ensino religioso na BNCC: teoria e prática para o ensino fundamental*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 94-109.

ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SAMANES, Casiano F.; TAMAYO-ACOSTA, Juan-José. Povo. In: SAMANES, Casiano F.; TAMAYO-ACOSTA, Juan-José. *Dicionário de conceitos fundamentais do cristianismo*. São Paulo: Paulus, 1999. p. 712.

SAMPAIO, Laura C. F. *A existência ética e religiosa em Kierkegaard: continuidade ou ruptura?* São Carlos: UFSCar, 2010.

SANTOS, Rômulo G. Reflexão sobre os estádios existenciais em Sören Kierkegaard. *Revista Guairacá*, Guarapuava, v.33, n.1, p. 95-116, 2017.

SANTOS, Wigvan J. P. Os estádios da existência de Kierkegaard. In: MUNDO EDUCAÇÃO [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/filosofia/os-estadios-existencia-kierkegaard.htm#>. Acesso em: 27 set. 2021.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHAUFFERT, Olinda T. F. *A festa do divino Espírito Santo em Penha/SC: análise turística e antropológica dos rituais de preparação da festa*. Dissertação (Mestrado em Turismo e Hotelaria) – Universidade do Vale do Itajaí, Balneário Camboriú, Santa Catarina, 2003.

SILVA, Paulo A.; SILVA, Antunes F. Interioridade religiosa e o resgate do indivíduo em Kierkegaard. *Revista Núcleo do Conhecimento*, São Paulo, v. 02, n. 10, p. 16-34, 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/filosofia/interioridade-religiosa>. Acesso em: 04 fev. 2020.

SILVA, Sandro. Folclore, identidades e saberes tradicionais. In: LIBRARY [Site institucional]. [s.d.]. Disponível em: <https://1library.org/article/folclore-identidades-e-saberes-tradicionais.ydjp5j1y>. Acesso em: 02 mai. 2022.

SILVA, Sérgio P. Estética e ética em Sören Kierkegaard: inferências para a cultura pedagógica do sudeste goiano. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 293-306, 2011.

SILVEIRA NETO, Harry C.; ANDRADE, Fabienne L. J. P.; DONATO, Fabiana J. A.; CARMONA, Raquel L. M. S. O lúdico e o professor reflexivo no Ensino Religioso: uma abordagem plausível para a diversidade. *Revista Brasileira de Gestão Ambiental e Sustentabilidade*, João Pessoa, v. 7, n. 17, p. 1593-1599, 2020.

TOGNETTA, Luciene R. P.; VINHA, Telma P. Valores em crise: o que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Yves; MENIN, Maria S. S. (orgs.). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 15-45.

TONET, Ivo. Marxismo, educação e pedagogia socialista. *Revista Germinal: Marxismo e Educação em debate*, Salvador, v. 8, n. 1, p. 37-46, 2016.

VILHENA, Maria A. *A religiosidade popular à luz do Concílio Vaticano II*. São Paulo: Paulus, 2015.



APÊNDICE: QUESTIONÁRIO ELABORADO PARA ENTREVISTA COM OS/AS ESTUDANTES

Título da pesquisa: “Religiosidade Popular e Educação”.

Nome do pesquisador: Jhauber Luiz Moreira da Silva

Natureza da pesquisa: As festas infanto-juvenil como prática cultural e religiosa. Analisar as práticas de religiosidade popular dos estudantes da EEEFM Coronel Antônio Duarte em Iconha-ES e sua influência na educação integral para o desenvolvimento da dissertação do mestrado de Ciências das Religiões.

Participação: alunos/as das turmas do Ensino fundamental anos finais (7º ao 9º anos).

Perguntas:

- 1- Você já ouviu falar sobre Religiosidade Popular?
 Sim Não

- 2- Na sua região, existe alguma festa ou prática de Religiosidade Popular?
 Sim Não
 Caso for sim, qual? _____

- 3- Você já ouviu falar de algumas dessas tradições culturais e religiosas?
 Festa do “Bom dia, bom ano!”.
 Festa de São Cosme e Damião.
 Festa de Santa Luzia.
 Folia de Reis.
 Outros: _____

- 4- Você já participou com as crianças do seu bairro de algumas dessas tradições abaixo?
 Sim Não

- 5- Na sua opinião, qual nível de influência essas tradições infanto-juvenil tem com a educação escolar?
 Excelente Satisfatório Regular Insatisfatório

- 6- Para agregar com os conteúdos do componente Ensino Religioso, quais elementos da esfera da Religiosidade Popular podemos utilizar?
 Símbolos.
 Linguagens.
 Festas e tradições.
 Cultura.
 Danças.
 Músicas.
 Costumes.
 Comidas típicas.
 Outros: _____

- 7- Quanto a possibilidade de utilizar o conhecimento da Religiosidade Popular local e suas expressões para o campo escolar. Como você avalia?
 Excelente Satisfatório Regular Insatisfatório

8- Na sua opinião, a Religiosidade Popular pode contribuir com a formação integral do estudante?
 Excelente Satisfatório Regular Insatisfatório

9- Você concorda que o estudo sobre Religiosidade Popular, enquanto fenômeno religioso, pode despertar o pensamento reflexivo-crítico no estudante?
 Sim Não

10- Se o professor ou professora for trabalhar na sua sala de aula com os estudantes sobre Religiosidade Popular da sua cidade, como você avalia?
 Excelente Satisfatório Regular Insatisfatório

11- Qual a sua religião ou filosofia de vida?
 Católica
 Protestante (Evangélico)
 Espirita
 Candomblé ou Umbanda
 Budista
 Indígena
 Outras religiões: _____
 Prefiro não dizer

Comentários (não é obrigatório): _____

ANEXO A: TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
Mestrado Profissional em Ciências das Religiões

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, ANA MARIA FERRARI, CPF nº _____, RG nº 559.798 SPTC-ES depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **autorizo**, através do presente termo, o pesquisador Jhauber Luiz Moreira da Silva, do projeto de pesquisa intitulado “EDUCAÇÃO E RELIGIOSIDADE POPULAR: UMA CONTRIBUIÇÃO DA FENOMENOLOGIA-EXISTENCIAL DE KIERKEGAARD PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NO COMPONENTE ENSINO RELIGIOSO” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, **libero** a utilização destas fotos (ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificado.

Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

Iconha-ES, 18 de junho de 2022.

Jhauber Luiz Moreira da Silva
Assinatura
Jhauber Luiz Moreira da Silva

Ana Maria Simão Passos
Assinatura
Ana Maria Ferrari

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
Mestrado Profissional em Ciências das Religiões

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, DIRCE MARIA PAULINO, CPF nº 818.317.067-68, RG nº 351428-ES, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **autorizo**, através do presente termo, o pesquisador Jhauber Luiz Moreira da Silva, do projeto de pesquisa intitulado "EDUCAÇÃO E RELIGIOSIDADE POPULAR: UMA CONTRIBUIÇÃO DA FENOMENOLOGIA-EXISTENCIAL DE KIERKEGAARD PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NO COMPONENTE ENSINO RELIGIOSO" a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, **libero** a utilização destas fotos (ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificado.

Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

Iconha-ES, 15 de junho de 2022.

Jhauber Luiz Moreira da Silva
Assinatura
Jhauber Luiz Moreira da Silva

Dirce Maria Paulino
Assinatura
Dirce Maria Paulino

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
Mestrado Profissional em Ciências das Religiões

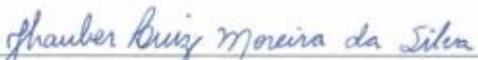
TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, EDELSON BRANDÃO PAULINO, CPF nº 873.540.987-87, RG nº 755.340-ES, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **autorizo**, através do presente termo, o pesquisador Jhauber Luiz Moreira da Silva, do projeto de pesquisa intitulado "EDUCAÇÃO E RELIGIOSIDADE POPULAR: UMA CONTRIBUIÇÃO DA FENOMENOLOGIA-EXISTENCIAL DE KIERKEGAARD PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NO COMPONENTE ENSINO RELIGIOSO" a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, **libero** a utilização destas fotos (ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificado.

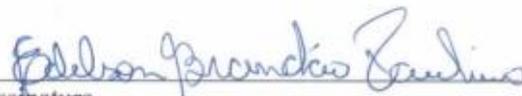
Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

Iconha-ES, 18 de junho de 2022.



Assinatura

Jhauber Luiz Moreira da Silva



Assinatura

Edelson Brandão Paulino

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
Mestrado Profissional em Ciências das Religiões

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, JOSÉ MARCON, CPF nº 283472.187-49, RG nº 76.770-ES, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **autorizo**, através do presente termo, o pesquisador Jhauber Luiz Moreira da Silva, do projeto de pesquisa intitulado “EDUCAÇÃO E RELIGIOSIDADE POPULAR: UMA CONTRIBUIÇÃO DA FENOMENOLOGIA-EXISTENCIAL DE KIERKEGAARD PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NO COMPONENTE ENSINO RELIGIOSO” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, **libero** a utilização destas fotos (ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificado.

Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

Iconha-ES, 15 de junho de 2022.

Jhauber Luiz Moreira da Silva
 Assinatura
 Jhauber Luiz Moreira da Silva

José Marcon
 Assinatura
 José Marcon

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
Mestrado Profissional em Ciências das Religiões

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, MARIJULIETA SILVESTRINI ADÃO, CPF nº 097.067.657-97, RG nº 357.901.558, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **autorizo**, através do presente termo, o pesquisador Jhauber Luiz Moreira da Silva, do projeto de pesquisa intitulado “EDUCAÇÃO E RELIGIOSIDADE POPULAR: UMA CONTRIBUIÇÃO DA FENOMENOLOGIA-EXISTENCIAL DE KIERKEGAARD PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NO COMPONENTE ENSINO RELIGIOSO” a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, **libero** a utilização destas fotos (ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificado.

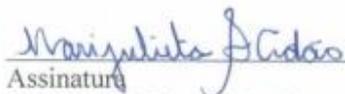
Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

Iconha-ES, 18 de junho de 2022.



Assinatura

Jhauber Luiz Moreira da Silva



Assinatura

Marijulieta Silvestrini Adão

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
Mestrado Profissional em Ciências das Religiões

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, MOISÉS PINTO MARCHIORI, CPF nº 128478237-94, RG nº 2308076, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **autorizo**, através do presente termo, o pesquisador Jhauber Luiz Moreira da Silva, do projeto de pesquisa intitulado "EDUCAÇÃO E RELIGIOSIDADE POPULAR: UMA CONTRIBUIÇÃO DA FENOMENOLOGIA-EXISTENCIAL DE KIERKEGAARD PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NO COMPONENTE ENSINO RELIGIOSO" a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, **libero** a utilização destas fotos (ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificado.

Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

Iconha-ES, 18 de junho de 2022.

Jhauber Luiz Moreira da Silva
 Assinatura
 Jhauber Luiz Moreira da Silva

Moisés Pinto Marchiori
 Assinatura
 Moisés Pinto Marchiori

FACULDADE UNIDA DE VITÓRIA
Mestrado Profissional em Ciências das Religiões

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu, PAULO RENATO MARCON, CPF nº 577.179.407-44, RG nº 392.161-ES, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), **autorizo**, através do presente termo, o pesquisador Jhauber Luiz Moreira da Silva, do projeto de pesquisa intitulado "EDUCAÇÃO E RELIGIOSIDADE POPULAR: UMA CONTRIBUIÇÃO DA FENOMENOLOGIA-EXISTENCIAL DE KIERKEGAARD PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES NO COMPONENTE ENSINO RELIGIOSO" a realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, **libero** a utilização destas fotos (ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificado.

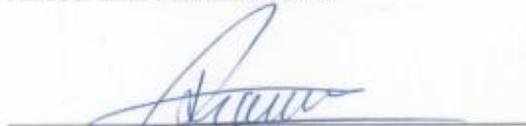
Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

Iconha-ES, 15 de junho de 2022.



Assinatura

Jhauber Luiz Moreira da Silva


Assinatura

Paulo Renato Marcon