

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luiz Claudio Borin

**EDUCAÇÃO E CATÁSTROFE: REPENSANDO A ESPIRITUALIDADE
A PARTIR DE VIKTOR FRANKL**

Santa Maria, RS
2017

Luiz Cláudio Borin

**EDUCAÇÃO E CATÁSTROFE: REPENSANDO A ESPIRITUALIDADE A PARTIR
DE VIKTOR FRANKL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

Orientador: Amarildo Luiz Trevisan

Santa Maria, RS
2017

Luiz Cláudio Borin

**EDUCAÇÃO E CATÁSTROFE: REPENSANDO A ESPIRITUALIDADE A PARTIR
DE VIKTOR FRANKL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de **Doutor em Educação**.

Aprovado em 06 de setembro de 2017.

Amarildo Luiz Trevisan, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Santa Maria, RS
2017

RESUMO

EDUCAÇÃO E CATÁSTROFE: REPENSANDO A ESPIRITUALIDADE A PARTIR DE VIKTOR FRANKL

AUTOR: Luiz Cláudio Borin
ORIENTADOR: Amarildo Luiz Trevisan

A tese procura analisar o tema da espiritualidade diante de eventos catastróficos, investigando como a educação pode contribuir para a reconstrução das mazelas provocadas por tais episódios. Na formação docente, é importante levar em conta a consolidação da normatividade e a expressividade do sentido como meio de compreender como os traumas e catástrofes tomaram-se parte do cotidiano. Eles vêm ocupar um lugar vazio de sentido, pois as pessoas só se sensibilizam diante de imagens chocantes. A discussão gira em torno do pensamento de Viktor Frankl, especialmente a partir de algumas das suas principais obras, entre as quais pode-se citar “A Presença Ignorada de Deus”, “Em Busca de Sentido”, “Um Sentido para a Vida”, “O Sofrimento de uma Vida sem Sentido”, “A Vontade de Sentido”, entre outras, prevendo a contribuição da espiritualidade para a discussão do tema na perspectiva hermenêutica. O dilema situa-se em uma educação que permanece na reprodução de modelos ou uma educação que desperta os educandos para visualizar novos horizontes, permitindo que novos saberes aconteçam nos ambientes escolares, entre eles a espiritualidade que auxilia em “saber expressar” e “saber prevenir” ou saber priorizar o sentido do humano em todas as ações. Nesse caso, a educação pode colaborar na discussão sobre a relação da espiritualidade com as catástrofes, oportunizando a compreensão da realidade espiritual através da hermenêutica e, assim, as possibilidades de tratamento do tema de forma a não separar os sujeitos dos acontecimentos que os condicionam a agir daquela forma. Nessa perspectiva, a educação tem seu potencial humanizador reforçado ao tecer entrecruzamentos entre a educação e a Logoterapia, discutindo o tema numa dimensão emancipadora. Assim, a espiritualidade na educação tem como pretensão dissipar o frio existencial e fazer derreter o inverno gélido do coração do homem contemporâneo nas suas relações pessoais e comunitárias. A espiritualidade amplia a discussão, buscando um debate mais acadêmico, que seja responsável pela formação integral do ser humano. Por muito tempo, a educação esteve marcada pelo estigma da instrumentalização; não obstante, a pesquisa analisa como o Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria visa uma formação voltada à humanização e às questões relativas a espiritualidade. O Ensino Religioso torna-se uma alternativa para entender os problemas oriundos do paradigma moderno; dessa forma, pode-se lançar algumas considerações a respeito da disciplina na tentativa de dar um caráter mais formativo à educação.

Palavras-chaves: Catástrofes. Espiritualidade. Educação. Logoterapia. Ensino Religioso.

ABSTRACT

EDUCATION AND CATASTROPHE: RETHINKING SPIRITUALITY BASED ON VIKTOR FRANKL

AUTHOR: Luiz Cláudio Borin
ADVISOR: Amarildo Luiz Trevisan

The article tries to analyze the theme of spirituality in the face of catastrophic events, investigating how education can contribute to the reconstruction of the ills caused by such episodes. In teacher education, it is important to take into account the consolidation of normativity and the expressiveness of meaning as a means of understanding how traumas and catastrophes have become part of our daily lives. They come to occupy an empty place of sense, because people are only sensitized by shocking images. The discussion revolves around the thinking of Viktor Frankl, Especially from some of his major works in which we can cite "The Ignored Presence of God", "In Search of Meaning", "A Sense for Life", "The Suffering of a Meaningless Life", "The Will to Sense", among others, predicting the contribution of spirituality to the discussion of the theme in the hermeneutic perspective. The dilemma lies between an education that remains in the model of reproduction or an education that awakens the students to visualize new horizons, allowing new knowledge to happen in school environments, among them the spirituality that helps in "knowing how to express" and "knowing how to prevent ", or knowing how to prioritize the meaning of the human in all actions. In this case, education can collaborate in the discussion about the relation of spirituality to disasters, providing an understanding of spiritual reality through hermeneutics and, thus, the possibilities of treating the theme so as not to separate subjects from events that condition them to act that way. In this perspective, education has its humanizing potential reinforced by weaving the crossroads between education and Logotherapy, discussing the theme in an emancipatory dimension. Thus, spirituality in education aims to dissipate the existential cold, to melt the icy winter of the heart of contemporary man in his personal and community relations. Spirituality broadens the discussion in the academic dimension, so that it can create devices that contribute to the integral formation of the human being. For a long time, education was marked by the stigma of instrumentalization, nevertheless, the research analyzes like the Course of Night Pedagogy of the Federal University of Santa Maria aims at a formation focused on humanization and issues related to spirituality. Religious education becomes an alternative to understand problems that stem from the modern paradigm, in this way, we can make some considerations about the discipline in an attempt to give a more formative character to education.

Keywords: Catastrophes. Spirituality. Education. Logotherapy. Religious education.

RESUMEN

EDUCACIÓN Y CATÁSTROFE: REPENSANDO LA ESPIRITUALIDAD A PARTIR DE VIKTOR FRANKL

AUTOR: Luiz Cláudio Borin
ORIENTADOR: Amarildo Luiz Trevisan

El artículo busca analizar el tema de la espiritualidad ante acontecimientos catastróficos, investigando cómo la educación puede contribuir a la reconstrucción de las molestias provocadas por tales episodios. En la formación docente es importante tener en cuenta la consolidación de la normatividad y la expresividad del sentido como medio de comprender cómo los traumas y catástrofes se tornaron parte de nuestro cotidiano. Ellos vienen a ocupar un lugar vacío de sentido, pues la gente sólo se sensibiliza ante imágenes chocantes. La discusión gira en torno al pensamiento de Viktor Frankl, Especialmente a partir de algunas de sus principales obras en las que podemos citar "La Presencia Ignorada de Dios", "En busca de sentido", "Un Sentido para la Vida", "El Sufrimiento de una Vida sin Sentido", "La Voluntad de Sentido" previendo la contribución de la espiritualidad a la discusión del tema en la perspectiva hermenéutica. El dilema se sitúa entre una educación que permanece en la reproducción de modelos o una educación que despierta a los educandos para visualizar nuevos horizontes, permitiendo que nuevos saberes ocurran en los ambientes escolares, entre ellos la espiritualidad que auxilia en "saber expresar" y "saber prevenir", o saber priorizar el sentido de lo humano en todas las acciones. En este caso, la educación puede colaborar en la discusión sobre la relación de la espiritualidad con las catástrofes, oportunizando la comprensión de la realidad espiritual a través de la hermenéutica y, así, las posibilidades de tratamiento del tema para no separar a los sujetos de los acontecimientos que los condicionan actuar de esa forma. En esta perspectiva, la educación tiene su potencial humanizador reforzado, al teñir entrecruzamientos entre la educación y la Logoterapia, discutiendo el tema en una dimensión emancipadora. Así, la espiritualidad en la educación tiene como pretensión disipar el frío existencial, hacer derretir el invierno gélido del corazón del hombre contemporáneo en sus relaciones personales y comunitarias. La espiritualidad amplía la discusión en la dimensión académica, para que ésta venga a crear dispositivos que contribuyan a la formación integral del ser humano. Por mucho tiempo, la educación estuvo marcada por el estigma de la instrumentalización, no obstante, la investigación analiza cómo el Curso de Pedagogía nocturna de la Universidad Federal de Santa María apunta a una formación orientada a la humanización ya las cuestiones relativas a la espiritualidad. La Enseñanza Religiosa se convierte en una alternativa para entender los problemas oriundos del paradigma moderno, de esa forma, podemos lanzar algunas consideraciones acerca de la disciplina en el intento de dar un carácter más formativo a la educación.

Palabras claves: Catástrofes. Espiritualidad. Educación. La terapia. Educación religiosa.

AGRADECIMENTOS

AO MEU QUERIDO DEUS: pelas infinitas graças, seu amor misericordioso e pelo dom da Vida;

AOS MEUS PAIS: pelo enorme carinho e pela formação recebida, pelo grande ensinamento da ética e justiça que meu amado pai Néilson Borin testemunhou em palavras e ações. Pelo testemunho de fé que minha amada mãe Maria Adaide de Souza Borin sempre direcionou na minha vida. Eternamente grato.

AO MEU QUERIDO AMIGO-ORIENTADOR-MESTRE AMARILDO TREVISAN: pelas palavras sábias, pelas orientações, amizade, compreensão, paciência, serenidade e muito estímulo, mas principalmente pelo crédito que sempre depositou em mim, sempre agradecido.

A TODOS PROFESSORES DO CENTRO DE EDUCAÇÃO DA UFSM: pelos momentos de caminhada que tivemos durante a jornada. Obrigado.

AOS PROFESSORES DOUTORES: MÁRCIA, MAIANE, VALDO, GERALDO E ADRIANA (MINHA BANCA): por me ajudar com suas contribuições que muito enriqueceram o trabalho, muito grato.

A TODOS MEUS AMIGOS: pelo ombro e mão amiga que sempre me estenderam, por compreenderem que não estive presente nos encontros saudáveis por estar fazendo meus estudos, sempre agradecido.

À MINHA QUERIDA ESPOSA SILVANA: pelo nosso amor, nossa união e todo carinho. Por compreender nas minhas limitações e o apoio nos momentos complicados. Te amo sempre.

AOS MEUS QUERIDOS E AMADOS FILHOS, LUIZ EDUARDO E LUCAS: por dar sentido a minha vida, pelo carinho e amor. Desculpar-me por em muitos momentos não fomos brincar, jogar futebol, por questão de tempo e estudos. Papai sempre amará vocês.

SUMÁRIO

1	PALAVRAS INTRODUTÓRIAS	15
2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SITUANDO O PROBLEMA	27
2.1	ESTRUTURA CURRICULAR NA UNIVERSIDADE: COMPARAÇÃO E INTERPRETAÇÃO	31
2.2	ESTRUTURA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM	36
2.3	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTENDENDO E DESAFIOS PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFSM .	38
3	AS CATÁSTROFES	47
3.1	DESILUSÃO E DESENCANTAMENTO: A BUSCA DA REVIRAVOLTA	50
3.2	CATÁSTROFES E POSSÍVEIS SAÍDAS NA TEORIA FRANKLIANA ..	52
3.3	ARTICULANDO OS PROPÓSITOS EDUCATIVOS	57
4	A EXPERIÊNCIA DA ESPIRITUALIDADE	69
4.1	COMPREENDER A TEORIA PELO SENTIDO DA VIDA	69
4.2	DESAFIOS DA ESPIRITUALIDADE: SENTIR PARA ENTENDER	72
4.3	POSSIBILIDADES DE SAÍDAS: A LOGOTERAPIA	75
5	EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE	83
5.1	A PRÁTICA DA ESPIRITUALIDADE	87
5.1.1	O ensino religioso	87
5.2	O ENSINO RELIGIOSO COMO ELEMENTO FORMADOR	103
5.3	FORMAÇÃO DO DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO	107
5.4	ENSINO RELIGIOSO E O SENTIDO DA VIDA	111
5.4.1	Pensar o ensino religioso a partir da teoria frankiliana	111
5.4.2	Religiosidade como busca de sentido	114
5.4.3	O Ensino Religioso além humano	115
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS	119
	REFERÊNCIAS	127

1 PALAVRAS INTRODUTÓRIAS

A presente tese busca uma compreensão hermenêutica do valor da espiritualidade na prevenção das catástrofes e, ao mesmo tempo, definir qual é o papel formativo dessa dimensão humana. Em outras palavras, o trabalho almeja repensar a espiritualidade como um marco teórico que fundamenta o entendimento de catástrofes, analisando quais as suas contribuições para o campo formativo. Na tentativa de articular os acontecimentos trágicos da Segunda Grande Guerra, cuja culminância foram os campos de concentração, o texto quer, com base na leitura das obras do médico psiquiatra vienense Viktor Frankl, tecer alguns cruzamentos entre a discussão da espiritualidade e a prevenção de eventos extremos, como as catástrofes humanas.

Na tentativa de buscar um horizonte problemático, este trabalho se situa no campo da formação de professores e sua abordagem se vale da Filosofia da Educação. A metodologia usada será, em primeiro momento, a análise hermenêutica, de modo a estabelecer as relações entre a categoria das catástrofes, sejam elas provocadas por ações humanas, sejam pela relação natural, com o campo formativo da docência. Em seguida, defendendo que uma formação voltada para a entender como a espiritualidade pode ajudar a repensar possíveis entraves no contexto educacional, utilizar-se-á a teoria de Viktor Emil Frankl como uma faceta necessária ao processo formativo da docência. O objetivo consiste em discutir, pelo viés da teoria frankliana, a dimensão noética, na perspectiva de um modelo formativo de educação. A importância de escolha desse objeto de **estudo metodológico** está tanto na **hermenêutica bem como no primeiro capítulo de analisar as matrizes curriculares** do curso de Pedagogia noturno do sistema presencial de educação da UFSM.

O trabalho busca assinalar alguns desafios e tensões para o campo da educação em um tempo marcado por ocorrências de catástrofes cada vez mais recorrentes, o que pode ser verificado pelo bombardeio diário de notícias que anunciam eventos catastróficos em grande parte do globo terrestre. Embora a Segunda Guerra não seja um acontecimento pertinente aos dias atuais, este tema ocupa destaque na história da humanidade. Várias interpretações acerca dos acontecimentos do século XX podem analisadas. As narrativas sobre o século XX foram, de certo modo, ordenadas por debates patrocinados pela Guerra Fria e pelos envolvimento provocados pelo socialismo. Esta época, permeada por uma visão fatalista, pode ser qualificada como o “século das catástrofes”. Desde os primeiros anos da era do progresso até a sua reestruturação no início do século XIX e século passado, acontecimentos bárbaros e catastróficos marcaram a história.

A pesquisa tem como pretensão contribuir com reflexões acerca da catástrofe e compreender como a espiritualidade e os pensamentos de Frankl podem contribuir para a discussão. A espiritualidade, entretanto, não tem a pretensão de responder a todos os anseios educativos. Suas contribuições residem no âmbito da interioridade humana, como o autoconhecimento. O desenvolvimento de autoconhecimento é importante para desenvolver um senso de identidade e propósito significativos para a vida. O autoconhecimento promovido pela espiritualidade é uma das mais antigas tradições da humanidade, visto as tradições espiritualistas do Oriente, como o budismo.

O filósofo clássico Sócrates afirmava que o ponto de partida para a sabedoria é o autoconhecimento. Por meio dele, o indivíduo entende as suas necessidades e aspirações mais profundas, agindo de forma responsável e coerente, percorrendo caminhos os quais considera ideais para a promoção da sua própria vida e de outras.

Este estudo busca apresentar perspectivas sobre como a espiritualidade pode contribuir para a busca do autoconhecimento, visto que, como analisa Frankl, a espiritualidade é uma dimensão própria do ser humano. Dessa forma, o trabalho quer lançar algumas luzes com a pretensão de oferecer um olhar sobre como a espiritualidade pode ajudar a repensar a catástrofe pelo viés educativo, considerando a integralidade da pessoa nas mais diversas dimensões, assim colaborando para uma experiência humana mais plena.

Contudo, vale dizer que a questão da espiritualidade e religiosidade não é um consenso definido. No entendimento de Habermas, a questão religiosa passa por três esferas importantes que pretendem classificar a questão da moral. Primeiramente, o pensador alemão classifica a compreensão religiosa pelo viés de uma normatividade de regras obrigatórias, graças a um poder de uma transcendência que impõe determinações. Nas palavras de Habermas (2002, p.19), “com fundamentos e interpretações que pressupõem a existência e o papel de um deus transcendente, criador e salvador”. Fica evidente, pela afirmação citada, a primeira fase da genealogia do cognitivo moral habermasiano. Assim, muitos argumentos morais religiosos estão voltados para uma vertente puramente dogmática, valendo-se da autoridade moral das instituições religiosas. O discurso, dessa forma, não busca nenhum consenso nem para as questões da espiritualidade nem para as relações de moralidade.

Em uma segunda fase, Habermas constata uma forte influência da metafísica. Em um primeiro momento, a metafísica é centrada no objeto, havendo uma mudança para outro momento no sujeito, conforme pensa Kant. Nessa fase fica claro que o *logos* passa a ser fundado em uma racionalidade subjetiva, no qual cada sujeito tem a sua racionalidade e pode expressar-se de qualquer forma, tendo uma autonomia na sua razão. Na mesma direção

acontece com as questões religiosas, mostrando uma tendência em que cada indivíduo pode constituir suas razões religiosas. Nas palavras de Habermas (2002, p. 29), fica evidente a afirmação: “na modernidade, portanto, a vida religiosa, o Estado e a sociedade, assim como a ciência, a moral e a arte, transformam-se em diversas personificações do princípio da subjetividade”. Os sujeitos, de modo pessoal (subjetivo), fazem suas escolhas espirituais não tendo nenhuma ligação com a realidade em que vivem. Nessa constatação, Habermas questiona as formas de vida espirituais e religiosas, mostrando o caráter de certa onipotência do indivíduo.

Seguindo a linha de raciocínio da segunda fase analisada pelo filósofo alemão, pode-se constatar certa banalidade na questão religiosa e espiritual, podendo até mesmo haver uma negação da transcendência no que se refere à dimensão da espiritualidade no ser humano. Caso não haja a banalidade ou a negação transcendental, a questão espiritual (religiosa) passa a ser uma mera maquinaria da antropologia. Em outras palavras, Deus passa a ser um discurso humano puramente, perfazendo um caráter técnico e instrumental, próprio da modernidade tecnicista. Dessa forma, Habermas, entre linhas, conceitua essa segunda fase de “teologia secular”.

Com a justificativa de rever as “patologias” desse modo de pensamento secular religioso, Habermas propõe uma nova visão para a questão. Assim, a terceira fase de constatação habermasiana é denominada de “pós-secular”. O primeiro passo para lançar um novo olhar para as questões religiosas (espirituais) consiste em analisar que a religião tem um espaço importante e fundamental na esfera pública e que “a consistência do tecido social corre perigo numa sociedade presumidamente secular” (HABERMAS, 2012, p. 308). A constatação de Habermas é de que a religião teve que abrir mão de ser algo ligado à esfera privada (subjetivo) e estar calcada em uma abertura as discussões de âmbito relativos aos problemas sociais vividos nas sociedades contemporâneas. Habermas revitaliza, nas sociedades atuais, o papel da religião, promovendo um novo encantamento e novos ares para o *ethos* religioso. Nessa direção, Habermas (2007, p. 128) considera:

Uma cultura política liberal pode, inclusive, manter a expectativa de que os cidadãos secularizados participarão dos esforços destinados à tradução – para uma linguagem publicamente acessível – das contribuições relevantes, contidas na linguagem religiosa.

As questões religiosas não se limitam, no entendimento de Habermas, a uma práxis social, mas ao uso de uma razão de argumentos linguísticos que possam ser acessíveis para todos. Os juízos de verdade devem estar ligados aos conteúdos de verdade morais racionais. A

verdade da razão deve ter primazia sobre os argumentos de verdade de fé (doutrinários), não prevalecendo as verdades eclesiais sobre a razão.

Pode-se justificar que se vive em uma época pós-secular, na qual o enfrentamento com a questão da espiritualidade é altamente necessário. Assim, acredita-se que esta volta da espiritualidade no contexto neoconservador atual venha embalada sob este signo do conservadorismo, de querer fazer cumprir regras à risca; por isso, há o apelo constante de muitas religiões ao Antigo Testamento. Por isso, se justifica problematizar esta discussão do ponto de vista de Frankl, na medida que este está atento aos fenômenos com que a humanidade se depara na contemporaneidade.

A discussão formadora, criativa e humanizadora é uma das possíveis saídas para que Auschwitz não se repita. Nesse sentido, a proposta consiste em entender como a teoria de Viktor Frankl pode suscitar contornos pedagógicos. A base do seu plano teórico é que o ser humano possui, em sua personalidade, as dimensões física, psíquica e espiritual. Esta última é essencialmente uma dimensão própria do ser humano e superior às demais, conforme o pensador defende.

Viktor Emil Frankl nasceu em Viena, Áustria, no dia vinte e seis de março de 1905. Formou-se médico psiquiatra e psicólogo e faleceu no dia dois de setembro de 1997, ano de sua última publicação "Man's Search for Ultimate Meaning". Ele foi o criador de um método de tratamento psicológico que denominou logoterapia. A logoterapia é uma das "dissidências" da psicanálise freudiana que busca motivações para o comportamento humano. Desde a sua adolescência, o psicólogo austríaco sentiu-se interessado pelo estudo da psicanálise. No ano de 1921, ele escreveu um trabalho "Sobre o significado da vida". Em sua formação psicanalítica, sua preferência foi seguir a corrente de Alfred Adler. Suas inspirações filosóficas tiveram base nas teorias de Max Scheler sobre as questões de ética e dos valores. Em 1930, ele concluiu o curso de medicina, passando a trabalhar como assistente na clínica psiquiátrica da universidade e, em seguida, no hospital neurológico Maria Theresien Schloessl. Nesse local, o seu trabalho consistiu no tratamento de mulheres que tentavam suicídio, o que já demonstrava o seu interesse pelo sentido e significado da vida.

Como Frankl fazia parte da corrente judaica, socialista e marxista, o perigo de ser preso era algo iminente. Casou-se em 1942 e, no mesmo ano, foi enviado com a família para um campo de concentração, no qual viu sua esposa e seus pais serem mortos nas mãos dos nazistas. Ele permaneceu prisioneiro de 1942 até 1945 nos campos de concentração (em Theresien, de 1942 a 1944). No ano de 1944, foi levado ao campo de Auschwitz.

Enquanto estava preso, Frankl despertou seu interesse pelo comportamento humano e começou a observar as motivações dos prisioneiros em manter uma chama de esperança para permanecerem vivos. É a partir dessa perspectiva que Frankl tenta responder as perguntas sobre o sentido da vida humana em condições extremamente desfavoráveis. A partir dessas vivências, surgiu a logoterapia, que busca trabalhar o sentido da vida.

Suas bases teóricas, constituídas por elementos espirituais, buscaram superar a barreira entre religião e ciência. A logoterapia parte do princípio de que o homem é um ser espiritual, capaz de decidir por quais caminhos quer percorrer, sabendo como lidar com suas experiências traumáticas. A tarefa da teoria da logoterapia consistem em resgatar o “verdadeiro eu” do indivíduo (e a sua essência), que, muitas vezes, encontra-se preso a determinismos de várias naturezas. Frankl deixa claro que somente o ser espiritual é capaz de utilizar sua liberdade para tomar atitudes favoráveis visando sua autotranscendência, a qual o encaminha para o sentido de sua existência.

Entre as obras de Frankl, foram selecionadas, para fundamentar melhor o trabalho: “Fundamentos antropológicos da psicoterapia”; “A questão do sentido em psicoterapia”; “Sede de sentido”; “A vontade de sentido”; “O sofrimento de uma vida sem sentido”; “Um sentido para a vida”; “A presença ignorada de Deus”; “Ante el vacío existencial: hacia una humanización de la psicoterapia”; “Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração”; “El hombre doliente”; “Fundamentos antropológicos de la psicoterapia”.

A **hipótese do trabalho** é de que a espiritualidade, por meio da logoterapia, pode contribuir com elementos consistentes para a problemática da catástrofe, repensando os propósitos educativos pelo ponto de vista da espiritualidade. Considerando que o curso de doutoramento está inserido no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na linha de pesquisa Formação Cultural do Professor, o texto procura estabelecer conexões da espiritualidade no campo formativo do curso de Pedagogia da instituição. Em uma análise crítica, tem-se, por um lado, propostas pedagógicas que surgem como um messianismo para as crises humanas. Nesse sentido, percebe-se que muitas teorias sobre a educação destacam-se pela concepção salvacionista desta, acreditando e defendendo que somente pelos processos educativos os indivíduos obterão o seu caráter autônomo e, por isso mesmo, capaz de ajustar as peças conflituosas e catastróficas que fazem parte do cotidiano mundial. Assim, permeia os âmbitos acadêmicos a crença num possível paraíso terrestre, que será efetivado por meio externo, ou seja, somente pelos paradigmas educacionais.

Entretanto, a presente pesquisa não se guia por essa visão unilateral que muitas teorias educacionais proporcionam. Acredita-se que a espiritualidade é um chão fecundo para discutir

os problemas acarretados pela dimensão das catástrofes, os quais, muitas vezes, a educação, por si só, não dá conta. A natureza da espiritualidade vai às profundezas do ser humano, procurando ultrapassar as fronteiras não respondidas pela exterioridade, encontrando, na profundidade interior, respostas que darão consistência à vida e à existência humana. Conforme Frankl expõe em suas bases teóricas, o ser humano, por ser um ser integrado, só alcançará a unidade e totalidade integral por meio da sua dimensão biopsicoespiritual. “A essa totalidade, ao ser humano total, pertence o espiritual e lhe pertence como a sua característica mais específica” (FRANKL, 2010, p. 23).

O trabalho de tese nasce diante da aprovação do “Projeto Universal” intitulado “Catástrofe, trauma e resistência: experiência estética na formação de professores”. Assim, o texto busca, amparado nas discussões desse grande projeto, expandir as discussões sob outros olhares, por meio de uma metodologia hermenêutica que procura reconstruir o problema da catástrofe não de modo linear, mas explicativo ao longo da história. Por isso, o compromisso do texto não é o de fazer simplesmente um relato das catástrofes, mas sim voltar-se criticamente ao acontecido, na intenção de discutir o problema pelo viés pedagógico. A pesquisa não tem a pretensão de oferecer respostas prontas e pré-elaboradas ao problema da catástrofe nos diversos âmbitos, mas analisar de modo hermenêutico como a educação pode mediar o tema, buscando ressignificar a questão formativa, dimensionando os saberes, principalmente o “saber expressar” e o “saber prevenir”.

Logo, a pesquisa será enfocada, no nível teórico, de natureza filosófico-educacional com abordagem interpretativo-hermenêutica. A hermenêutica é aqui entendida como teoria da compreensão, de modo que a proposta metodológica busca ser uma racionalidade interpretativa. A abordagem tem como pretensão buscar os intercruzamentos dos conceitos no contexto da filosofia e da educação, visando uma ampliação do horizonte interpretativo acerca do tema. Ora, diante dessa discussão, faz-se necessário perguntar: qual é o papel da educação em face dessa problemática? É válido, então, pensar uma concepção de educação crítica e emancipatória de formação, que pretenda buscar saberes esquecidos na educação, como o “saber expressar” e o “saber prevenir”.

Vale perguntar, ainda, quais as efetivas contribuições da educação no que se refere ao problema das catástrofes? Entender a compreensão hermenêutica da espiritualidade pode ressignificar a formação de professores no curso de pedagogia? Em outras palavras, a pergunta pode ser feita da seguinte maneira: quais as contribuições da espiritualidade para o campo pedagógico e formativo? Outra pretensão do texto consiste em investigar e, se constatar, entender os possíveis motivos pelo qual o curso de Pedagogia da UFSM, no que se

refere à formação de professores, está com suas matrizes teóricas ainda, de certa forma, engessadas por uma razão instrumental?

O tema formação de professores tem sido foco de inúmeras pesquisas e trabalhos publicados nas áreas da educação. Se a educação é, conforme o pensamento de Adorno (2003), condição importante para repreender a barbárie ou até mesmo promover uma consciência autônoma, a formação de professores, nessa perspectiva, torna-se uma “arma” fundamental para esse combate. Assim, um curso de formação de professores contribui para a construção de sujeitos emancipados e responsáveis pela realidade. Muitos cursos dessa natureza podem fragilizar o papel emancipador que a educação busca promover, tratando muitos propósitos pedagógicos como receitas a serem seguidas, a fim de conseguir implementar um modelo de eficácia instrumental, desconectado da realidade. No entendimento de Zanolla (2007), o conceito de “dominação” é muito importante para os pensadores da teoria crítica, especialmente Adorno. Como forma de entender seu oposto, o termo “emancipação” constitui-se como um elemento cultural que se desabrocha contra a barbárie.

Por esse motivo, o primeiro capítulo tratará sobre, primeiramente, os cursos de formação de professores em uma análise ampla e a partir das normativas legais, no intuito de analisar seu funcionamento enquanto proposta pedagógica. Nesse caminho, entendem-se a necessidade de uma educação que busque contemplar valores éticos e morais, importantes para que a permanência e a perpetuação da barbárie não continuem. Crochík (1997) afirma que nem todas as experiências são dignas de serem vividas, pois a base delas também deve concordar com a autoconservação dos indivíduos e de suas sociedades.

Postulado por Kant em 1783 e referendado por Horkheimer e Adorno na obra *Dialética do Esclarecimento* (1985), o esclarecimento é a saída do homem de seu estado de minoridade. Assim, o esclarecimento ganha um contorno de “educação”, que, por sua vez, pode ser traduzida, no entendimento dos “teóricos críticos”, como “cultura”, a qual pode ou não promover a autonomia e a emancipação dos sujeitos que nela estão inseridos.

Buscar respostas na educação é uma possibilidade aceitável, desde que esta esteja realmente voltada para um compromisso com a humanidade, engajada num esforço para que os ensinamentos não sejam utilizados como instrumentos a serviço do poder e da dominação. Assim, pensar uma educação como um manancial de conhecimentos a favor da humanização e uma oportunidade para gerar reflexões é revitalizar o seu papel e até mesmo os cursos de formação de professores. A teoria, como uma porta aberta, aquela que se coloca além de uma

mera ciência especulativa e implacável, pode quebrar o “feitiço” de uma educação que promove uma “semicultura”, a qual impossibilita a investigação e a reflexão.

A proposta não é de conceder à educação um papel “messiânico”, capaz de dar conta de resolver o problema da desumanização. Apesar de o esclarecimento ter sempre buscado livrar os homens do medo e da minoridade, eliminar os mitos e substituí-los por uma razão que tenha a potencialidade de resolver os anseios humanos, de possibilitar a emancipação, a autonomia, e de dizer não à barbárie podem ser caracterizadas como metas da educação. É nessa utopia que o capítulo procura analisar a matriz curricular do curso de Pedagogia noturno da UFSM, a fim de verificar se esta reflete uma educação emancipadora, que promova a dignidade humana e não a barbárie.

No segundo capítulo, será feita uma investigação visando analisar o tema das catástrofes, considerando como a educação pode contribuir para reconstruir as mazelas provocadas por estas. Na intenção de reduzir os impactos das tragédias, principalmente as provocadas pela ação dos homens, muitas vezes recorrentes, há um esforço, em todos os sentidos a nível mundial. No ano de 2005, 168 países assinaram o Marco de Ações de Hyogo¹, comprometendo-se a adotar medidas para prevenir desastres. Em nível nacional, o Brasil é signatário desse acordo e vem seguindo essa tendência de políticas que buscam a conservação e a prevenção das tragédias. Em 2012, o país aprovou a primeira lei federal sobre o assunto, a Lei nº 12.608, que dispõe sobre métodos preventivos para a problemática. Porém, a lei não cita, em nenhum momento, o papel da educação formal nem mesmo dos cursos para formação de docentes para atuar na questão. O caráter educacional para prevenção de catástrofes é uma das iniciativas do governo brasileiro verificada no Sistema Nacional de Alerta e Prevenção de Desastres Naturais.

A questão de uma educação preventiva em relação a catástrofes não é recente. Diversas sociedades antigas, como a China, a Índia, a Mesopotâmia e o Egito, buscaram prevenir ou até mesmo controlar os efeitos devastadores das catástrofes naturais, conforme relatam Antoine, Desailly e Galtié (2008). Muitas experiências, como as citadas, ficam, em muitos casos, reduzidas a um esforço científico, aliando-se somente com uma variada de disciplinas inter-relacionadas à questão positiva. Arriscando, pode-se dizer que uma das

¹ O Marco de Ação de Hyogo (MAH) é o instrumento mais importante para a implementação da redução de riscos de desastres que adotaram os Estados-Membros das Nações Unidas. Seu objetivo geral é aumentar a resiliência das nações e das comunidades frente aos desastres ao alcançar, para o ano de 2015, uma redução considerável das perdas que ocasionaram os desastres, tanto em termos de vidas humanas quanto em relação aos bens sociais, econômicos e ambientais das comunidades e dos países. O MAH oferece cinco áreas prioritárias para a tomada de decisões, em iguais desafios e meios práticos para aumentar a resiliência das comunidades vulneráveis aos desastres, no contexto do desenvolvimento sustentável.

iniciativas da educação se situa na “educação ambiental”, na qual busca orientar os educandos em uma relação harmoniosa com o meio, tendo um convívio saudável e sustentável entre a sociedade e a natureza.

Dada à sua pretensão de discutir o papel da educação, é que a obra “Educação e emancipação”, de Adorno (1995), pode se destacar como um terreno fértil para se buscar entender o tema sob duas vertentes. A primeira consiste em repensar a catástrofe não como fatalidade ou um acontecimento histórico, mas como um fato que abre caminhos para discussões filosóficas e educativas. Frank realizou críticas, por meio dos seus estudos, aos mecanismos que favoreceram uma ideologia fundada na técnica e na indiferença para expansão de uma produção social que culminou no desapareço ao indivíduo. O ensaio adorniano “Educação após Auschwitz” (1995) fornece indícios de como a educação pode se tornar resistente a essa lógica brutalizante da instrumentalização da razão. Assim, os pensadores deixam claro que a primeira de todas as tarefas da educação é que não se repita Auschwitz. Para tanto, torna-se pertinente que todos os sujeitos busquem expressar os fatos, conforme propõe a psicanálise, para prevenção de novos acontecimentos trágicos. É nesse sentido que a educação desempenha um papel importante, não como detentora do saber, mas como uma dimensão formativa.

Para o filósofo alemão Adorno, a indiferença em relação às barbáries pode ser entendida como a incapacidade para identificar a dor do outro. No caso particular de *Auschwitz*, a indiferença com o outro pode estar situada em uma razão que está apegada à instrumentalidade fria e calculista. A preocupação a respeito do papel da educação reside em pensar que muitas barbáries se embutiram no processo de desenvolvimento civilizatório, fruto de uma sociedade racional, a qual crê que, com o advento da modernidade, os homens superariam todos os problemas. Contudo, esse projeto moderno evidencia disparidades entre o avanço tecnológico e o atraso das pessoas em relação à sua civilização e ao seu modo de agir. Uma educação que desenvolva o ser humano em todos os sentidos é uma busca que muitos povos tatearam por muito tempo; basta analisar os conceitos de *Paideia* nos gregos antigos, a *Humanitas* latina e a *Bildung* alemã. Tais preceitos educativos podem ajudar a repensar as catástrofes e suas implicações na sociedade.

Buscando a possibilidade de formação do homem virtuoso, Rousseau (1973) analisa a finalidade da educação. A obra roussoriana “Emílio” defende um princípio de cidadania, rompendo com as desigualdades sociais francesas dos séculos iluministas, no qual a vontade geral está como base. Assim, o projeto educativo de Emílio é uma clara indicação da

necessidade da educação para a constituição de uma sociedade de homens mais preocupados com todas as dimensões sociais, inclusive as ambientais.

No terceiro capítulo, abordam-se as obras nas quais Viktor Frankl verifica a contribuição da logoterapia para a discussão do tema da espiritualidade diante dos fenômenos catastróficos. Uma das reflexões refere-se ao sentido da vida, buscando dar especial atenção ao vazio existencial das sociedades contemporâneas. Frankl deixa, em suas obras, um vasto legado para o momento que se está vivenciando, refletindo sobre a busca e o encontro de significados na existência humana. Cabe aqui ressaltar que o autor vienense escreveu poucas obras voltadas diretamente ao campo pedagógico; assim, o capítulo buscará entrecruzar a educação e a sua teoria. Mesmo escrevendo mais de 30 obras, é possível extrair fundamentos educacionais que tenham um suporte filosófico e fenomenológico, devido à concepção humanista existencial do autor.

Os seus interesses sobre a formação humana surgem a partir da sua própria condição de vida. No que se refere à vida pessoal, destacam-se dois momentos importantes: o primeiro inclui os momentos traumáticos vivenciados pelo pensador ainda nos campos de concentração, nos quais, por meio das próprias superações, ele encontra meios para significar sua vida; e o segundo é quando Frankl, em sua vida profissional, articula seus pensamentos, elaborando suas produções literárias. Em sua obra “A busca do homem por sentido”, que foi publicada pela primeira vez em 1946, Frankl relata suas experiências como interno de campo de concentração, descrevendo seu método psicoterapêutico para encontrar sentido em todas as formas de existência, assim procurando mostrar razões para os indivíduos continuarem vivendo.

Frankl visa explicar que existe no ser humano um desejo e uma vontade de “sentido”. Suas concepções vão além das teorias da frustração sexual, conforme a proposta freudiana, e até mesmo das ideias de complexos como o de inferioridade do pensador Adler. Suas análises permitiram concluir que a exigência fundamental do homem não é nem a emancipação sexual nem a valorização do *self*, mas a “plenitude de sentido” existencial.

A motivação básica do comportamento do indivíduo é, segundo o autor, uma busca pelo sentido da vida. A finalidade, portanto, da sua terapia psicológica, é de ajudar o homem a encontrar esse significado, que é particular. Sendo o homem um ser que tem liberdade, suas escolhas, em qualquer circunstância, devem ser respeitadas. Por isso, o capítulo vai procurar entender melhor as motivações internas do ser humano, ancorado na teoria da logoterapia, definindo o *logos* como “significado”. Para Frankl, a principal preocupação do homem consiste em estabelecer e perseguir um objetivo, para que ele julgue valer a pena viver, o que

foge da ideia das satisfações instintivas e dos alívios de tensões proposta pelas teorias da primeira e segunda fase da psicanálise. Não se trata, portanto, de um sentido para a vida em termos gerais, mas de um sentido pessoal para a vida de cada indivíduo, a qual este escolhe, mas também pode criar. As bases teóricas de Sigmund Freud ou em Alfred Adler são insuficientes para uma pergunta mais radical sobre o sentido da vida. Frankl considera que as duas correntes falham quando reduzem o problema, ignorando o fato antropológico da autotranscendência da existência humana, no qual a principal manifestação é a vontade de sentido.

A saída plausível de Frankl está no âmbito da espiritualidade. É essa perspectiva que o quarto capítulo irá abordar, buscando verificar quais as possíveis contribuições da espiritualidade para o campo pedagógico. É importante pensarmos em debater a possibilidade do tema da espiritualidade na matriz curricular dos cursos de ensino fundamental e do ensino médio. Não obstante a essa discussão, é válido colocar em evidência a disciplina de Ensino Religioso e as contribuições que essa área do conhecimento pode trazer aos debates dessa natureza, bem como esclarecer como essa disciplina foi se constituindo historicamente ao longo da sua caminhada e analisar as normativas dispostas nas legislações brasileiras. Nessa perspectiva, Frankl segue na esteira de Nietzsche, o qual afirma “quem tiver um por-que-viver suporta quase sempre o como-viver”. A teoria da psicologia do *logos* de Frankl é um feliz caminho que se abriu “para sanar as angústias causadas pelo vazio existencial gerado por transtornos psicológicos específicos” daquela época (XAUSA, 1986, p. 14).

Falar de educação espiritual no campo pedagógico parece, nos dias de hoje, no mínimo, anacrônico. Devido à laicização do ensino público e ao grande aumento da substituição dos colégios confessionais por provedores de ensino preparatório para os concursos, as reflexões pedagógicas que visam à dimensão espiritual foram, aos poucos, sumindo das salas de aulas no ensino básico. Em espaços de ensino destinados às instituições privadas de educação, algumas iniciativas não procuram dar um contorno formativo e reflexivo a essa área do conhecimento e, muitas vezes, tem se mostrado de forma parcialmente curiosa e, em certa medida, tem se mostrado preocupante ou até assustadora. Em certos momentos pode, de certo modo, verificar-se as manifestações, dentro e fora dos grandes grupos confessionais que abrangem um espectro de entretenimento com cunho comercial ou até mesmo um certo proselitismo no qual a instituição está inserida. Em outros casos, não se trata de trabalhar o tema de modo amplo e reflexivo, desenvolvendo-o a partir dos seguimentos religiosos e disfarçando-o, muitas vezes, tema com um diálogo religioso “mascarado” de sincretismos religiosos sem nenhum embasamento.

Entretanto, tudo que pode se configurar em um crescimento da própria “espiritualidade”, buscando uma discussão mais ampla, que permita um debate mais acadêmico, que seja responsável pela formação integral do ser humano, é, muitas vezes, negado. Tendo isso em vista, propõe-se, nesta pesquisa, a retomada do espaço para ajudar a esclarecer alguns possíveis entraves para que essa dimensão possa contribuir com seu propósito. O projeto não tem a intenção de fazer uma crítica às tendências mencionadas, mas de relembrar uma proposta de educação espiritual que, no mínimo, é digna de ser discutida diante da desorientação quase generalizada nessa área, a fim de potencializar seu caráter formativo. Entende-se que, nesse sentido, a teoria sobre o sentido da vida de Viktor Frankl pode se tornar um chão fecundo para reacender a discussão, propondo debater o Ensino Religioso em um ponto de vista da teoria do sentido de Viktor Emil Frankl.

O que interessa, no decorrer da pesquisa, é entender o efetivo papel da educação para o ser humano em geral. Embora não se possa chegar a um conceito de educação fechado, tem-se a opção de chamar a atenção para uma educação que não visa à conversão para uma determinada religião, mas que insiste na inclusão da dimensão espiritual que pretende ser integral e humanizadora. Nesse sentido, educação espiritual não é confessional nem pode ter validade igual para todos, pois é incapaz de se separar totalmente da sua origem. A educação espiritual perpassa as dimensões mencionadas, mas vem ao encontro do que Frankl busca explicitar em seus textos, colocando-se como fator para ressignificar os ideais humanos.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SITUANDO O PROBLEMA

A formação de professores tem sido muito tematizada nos últimos anos sob diferentes enfoques. As diversas universidades brasileiras que trabalham com a temática debruçam-se num esforço de voltar-se para a qualidade da formação, muitas vezes centrada no aprimoramento de instrumental teórico-prático, considerando uma ação educativa que prepare para a perspectiva da profissionalização docente.

Na visão de Borges e Tardif (2001), há uma evolução na pesquisa no que se refere ao campo das ciências da educação, tanto nacional como internacionalmente, pois basta verificar as grandes tendências das reformas atuais nessa área. Isso não significa dizer que a questão entra no mérito de juízos de valores, mas sim que tais reformas estão sendo pensadas nas instituições de ensino superior e pelas autoridades as quais compete dirigir a educação.

Referindo-se especificamente ao Brasil, as políticas educacionais estão convergindo na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e em outros textos legais que a regulamentam. Em âmbito oficial, as incorporações de diversas tendências e as ampliações de diferentes correntes teóricas, em muitos casos, aparecem de modo contraditório, buscando, de certa forma, legitimar um discurso que está apoiado em determinados interesses e finalidades. Ora, não é de estranhar que muitas propostas educacionais para a formação do professor são apresentadas e defendidas por diversos setores, não somente educativos, mas também político-econômicos. Juntamente com questões antigas e, muitas vezes, mal resolvidas, como a retenção e a avaliação dos estudantes, as condições de exercício para as atividades docentes, a desvalorização profissional da educação, entre outros aspectos, novas exigências para a formação de professores são apontadas como desafios para os cursos que formarão os profissionais da escola.

A crença na importância da formação inicial do professor é algo que deve ser discutido quando nos se refere à base curricular. Assim como no campo do currículo como também no campo do saber docente, pode-se verificar que muitas necessidades estão defronte à realidade atual. Para isso, é importante articular elementos que podem oferecer uma maior compreensão da prática educativa.

Não muito distante, a formação dos professores focava, quase exclusivamente, no conhecimento epistemológico que o professor deveria ter acerca de sua área de conhecimento. Este domínio era proporcionado por meio de um método formativo, cuja perspectiva era histórico-epistemológica, que requisitava do futuro educador um poder de organização e

sistematização de ideias e de conceitos, os quais não precisavam ser problematizados ou relacionados, mas simplesmente memorizados.

Se for pensado o atual quadro da educação, no que se refere à formação de professores, há um esforço muito grande de compreensão do que se pretende nos cursos superiores preparatórios. Embora em um ritmo lento, a questão dos saberes docentes vem sendo explorada no país nas universidades, tanto nos campos da didática como do currículo, bem como na formação de professores. Contudo, a base colocada pelos organismos internacionais para a política de expansão dos Institutos Superiores de Educação (IES) tem como principal objetivo a formação de professores que tenham como meta a formação com ênfase no caráter técnico-instrumental, buscando somente solucionar, de forma imediatista, os problemas de ordem cotidiana. Dessa forma, não é de estranhar uma concepção de formação de professores fragmentada e instrumental, que permeia a realidade com concepções pedagógicas que possuem uma ideia individualista na sua essência e visa formar um profissional limitado a uma perspectiva mais humanizadora.

Entre os atos normativos das reformas da educação brasileira que tiveram início na década de 1990, está a Resolução CNE/CP nº 1/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE). O artigo 7º, inciso I, prevê que “a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em cursos de Licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria” (BRASIL, 2002). A partir dessa regulamentação é que se desenha o perfil do professor com identidade própria, não mais como um profissional que é um bacharel dotado de algum conhecimento pedagógico, mas sim um educador que possui um perfil específico. Assim, em um quadro comparativo, as Diretrizes Curriculares para a formação do professor de Educação Básica orientam à formação de professores pela perspectiva de uma racionalidade mais prática, diferentemente dos trabalhos que destacavam uma racionalidade tecnicista, a qual formatou os cursos de formação de professores desde a década de 1930. As legislações para a formação de professores estabelecidas nos anos 2000 deram força à dimensão meramente prática, “mascarando”, de certa forma, o modelo de racionalidade tecnicista. Com isso, quer se dizer que o que mudou foi o conceito e não o entendimento sobre os propósitos. Em outras palavras, pode-se dizer que a lei não permitiu grandes avanços na discussão de um perfil de profissional que visa à formação ampla, voltando-se para um modelo de professor pesquisador.

Levando em conta as transformações aceleradas do mundo contemporâneo, a escola também precisa ser pensada devido a outro momento histórico. A função de transmitir a

cultura e o conhecimento construído pela humanidade às novas gerações não é o único modo de conceber o papel escolar, já que:

[...] era um espaço de transmissão cultural cuja cultura se distinguia claramente do afora e se sustentava numa aliança entre o Estado e as famílias; na atualidade, a escola compete com outras agências culturais como os meios de comunicação de massas e a internet para a transmissão de saberes e a formação intelectual e a educação da sensibilidade das crianças e adolescentes. E compete em condições desvantajosas, já que, por suas características “duras”, por sua gramática estruturante, a escola se mostra menos permeável a essas novas configurações da fluidez e da incerteza (DUSSEL, 2009, p. 375).

Dessa forma, as ideias de Dussel deixam claro que não é suficiente uma formação de professores alicerçada no paradigma baseado na racionalidade técnica-instrumental. Diagnostica-se a utilização de uma razão instrumental, mecanicista, próxima dos esquemas das ciências experimentais nos paradigmas educacionais, na qual podem surgir diversos efeitos que não buscam a formação mais ampla dos futuros educadores. Por isso, surgiu a necessidade de buscar uma formação de professores que transcenda a lógica empirista.

Caso haja uma ausência de critérios que demarcam as “certezas” prometidas pelo projeto moderno cartesiano, os cursos que preparam os educadores podem esbarrar em um vale-tudo. Para compreender melhor a desorientação que se alastra no campo formativo, é necessário recorrer às pesquisas que encontram suporte na esfera cultural, respaldadas na observação rigorosa dos princípios da hermenêutica reconstrutiva. Esta abordagem pode se tornar um bom terreno para repensar os cursos de formação de professores, funcionando como uma intérprete no campo formativo. O foco de interesse da discussão hermenêutica reconstrutiva consiste em aproveitar o legado do projeto moderno sem se deter na intenção não potencializada.

Hannah Arendt, em suas análises críticas, refere-se à perda de referenciais comuns provenientes da modernidade racionalista, bem como ao esvaziamento do discurso teórico devido à crise da educação estadunidense. Uma das possíveis saídas consiste em aprofundar os conceitos filosóficos na formação de professores, entendendo que não existem verdades que podem se impor aos fatos. Ora, nesse sentido, Arendt denuncia a tendência moderna de usar um modelo como única forma para moldar os processos pedagógicos, denunciando, de certa forma, o risco de igualar todas as características. Nas palavras de Arendt (2004, p. 268), “quanto mais iguais as pessoas se tornam em todos os aspectos e quanto mais igualdade permeia toda a textura da sociedade, mais as diferenças provocarão ressentimento, mais evidentes se tornarão aqueles que são visivelmente e por natureza diferentes dos outros”.

Em todos os setores da sociedade, fica clara a padronização dos homens excluindo, de certa forma, as individualizações, o que ocorreu na Segunda Guerra Mundial, quando massificaram muitos homens e mulheres nos campos de concentração. Transpondo o pensamento da pensadora alemã para a educação, a evidência de um currículo que representa a homogeneização é presente nos cursos de formação. Recorrendo ao apoio da hermenêutica, muitos sistemas de ensino que estão atrelados à concepção técnico-científica não se mostram consistentes para um currículo mais humanizador.

Na obra “Hermenêutica e Educação” (2002), Hermann esclarece que os efeitos tecnicistas da educação não privilegiaram as experiências e os conhecimentos dos atores do processo educativo, empobrecendo as experiências no campo formativo. A reflexão remete ao pensamento habermasiano, que busca enfatizar a necessidade de um método que promova a interpretação dos fatos por meio da linguagem. A posição do pensador utiliza a hermenêutica como um processo intersubjetivo, havendo um *telos* permeado pela linguagem, que promove a comunicabilidade e a busca por um consenso. As implicações da linguagem na atuação pedagógica podem ser pensadas a partir da teoria de Habermas na busca por reconhecimento da alteridade, pois seu pensamento não está baseado em normas cognitivas, indo em direção oposta. Nas palavras de Hermann (2002, p. 101):

Conceitos fundamentais, como o de “círculo hermenêutico”, mostram que em todos os nossos procedimentos racionais projetamos pontos de vista, esquemas interpretativos, que irão de fundir com novos horizontes de sentidos, não mais horizontes particulares, mas parte de uma comunidade de compreensão, o que possibilita compartilhar simbolizações, lealdades e expectativas comuns. Com essa experiência, o sujeito percebe que está limitado por seus próprios preconceitos e o “eu” passa a compartilhar um mundo comum de sentido.

Para a abertura de horizontes que a linguagem pode oferecer aos propósitos educacionais, é importante a promoção de discursos abertos à busca de entendimentos criando, dessa forma, espaços de compreensão mútua entre todos os sujeitos envolvidos na educação.

No entendimento de Antônio Nóvoa (1992), o desafio está em repensar uma superação das barreiras entre o conhecimento e a técnica, entre saberes e métodos. O modelo da racionalidade técnica pode suscitar a separação entre a teoria e a prática. No artigo “Formação de professores no Brasil: características e problemas” (2010), Gatti analisa que as propostas curriculares dos cursos de licenciatura têm demonstrado poucos avanços no que se refere aos conhecimentos teórico-práticos para enfrentar o campo de trabalho. Assim, para a pesquisadora, é necessária uma revolução nas estruturas das instituições formadoras de

professores. Uma das necessidades vista por Gatti é a análise dos currículos e dos conteúdos formativos, para que a formação docente realmente considere as demandas da educação básica.

Nesse sentido, os cursos de formação de professores que buscam centrar suas atenções na articulação de práticas formativas que atuam em realidades mais amplas e que transcendem as questões meramente técnicas podem tornar o sujeito-professor capaz de refletir sobre sua prática docente e de buscar conhecimentos, habilidades, atitudes e relações que o ajudem a aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho de educador. Desse modo, os profissionais da educação poderão participar efetivamente do processo de emancipação das pessoas.

Diversas correntes teóricas vêm adotando o termo “professor-pesquisador”, visto a preocupação com a atuação do professor como investigador. Nóvoa (1992) considera que um professor-pesquisador pode oferecer condições para assumir a realidade escolar como um objeto de pesquisa, de reflexão e de análise. Se o aluno-professor, desde a sua formação, for estimulado a buscar uma visão formativa que possibilite a formulação de novos conhecimentos, sua prática pedagógica poderá promover conhecimentos que estão de acordo com as demandas do mundo contemporâneo, tendo uma função social de produção de conhecimento, principalmente quando se compreende a formação numa dimensão reflexiva e permanente, que decorre do pensamento crítico, atingindo um sentido pedagógico.

2.1 ESTRUTURA CURRICULAR NA UNIVERSIDADE: COMPARAÇÃO E INTERPRETAÇÃO

Analisando a sociedade contemporânea, percebe-se muitos momentos de transformações em ritmo cada vez mais acelerado. Diante desse quadro, surge a necessidade de compatibilizar, adequar ou mesmo mudar certos valores, buscando outros, coerentes com a chamada “Era do Saber, da Informação”. Não obstante, o desafio dos cursos de formação de professores que se destaca, entre outras problemáticas, é a elaboração de uma estrutura curricular que esteja voltada aos anseios atuais, que busque encontrar meios para lidar com a realidade.

Elaborar um currículo adequado às demandas do atual sistema implica relacionar às suas potencialidades, oferecendo um conhecimento diversificado. A universidade, por muitos séculos, foi caracterizada como uma das principais instituições detentoras do conhecimento. Contudo, nos dias atuais, o conhecimento está disseminado por diversos setores sociais, sendo disponibilizado de muitas formas e por distintas redes de informações. Com a perda desta

hegemonia do conhecimento, a universidade necessita buscar novas formas de assegurar o ensino. Para tanto, a adoção de práticas pedagógicas que privilegiem um ensino compatível com a realidade é que permite repensar a “evolução” do currículo acadêmico para um que acompanhe as mudanças que estão acontecendo em uma velocidade sem precedentes na sociedade contemporânea.

A expressão desse currículo acadêmico, de forma técnico-linear ainda, em muitos casos, permeia os cursos de formação de professores. Domingues (1988), em suas reflexões, lembrando que esta obra foi escrita antes da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, considera que os princípios básicos para essa formação curricular são: a) preparar indivíduos para exercer funções definidas e b) organizar os conteúdos curriculares segundo essas funções específicas. Dessa forma, a matriz curricular, muitas vezes, é permeada pela neutralidade da racionalidade instrumental acrítica, apresentada como se fosse imune aos valores e anistórica, uma vez que a participação dos professores e alunos formandos se restringe à observação e às atitudes passivas das representações da realidade proclamadas como a “verdadeira ciência”.

A proposta de repensar a estrutura curricular da graduação no Curso de Pedagogia da UFSM busca, de certa forma, atualizar conceitos que formam a base curricular do curso, possibilitando a reflexão sobre fazer adequações que possibilitem responder às novas demandas da sociedade. A discussão procura mostrar que a estruturação de um currículo que envolve a adoção de novos conceitos é fundamental. Não se trata apenas de uma redefinição de nomenclaturas ou ementas isoladas, mas da flexibilização curricular, que discuta temas que a racionalidade moderna esqueceu ou desprezou ao longo dos tempos. Assim, pensar uma estrutura curricular que utiliza de forma mais eficaz os mecanismos institucionais para privilegiar saberes, como a questão da espiritualidade, pode dar ao curso de pedagogia um melhor acabamento formativo.

Ao pensar a crise pela qual o mundo atual está passando, seja em função das catástrofes naturais ou mesmo das provocadas por ações humanas, além de fatos recorrentes que acontecem pela intolerância entre grupos étnicos e religiosos, verifica-se a necessidade de buscar uma base curricular que não esteja engessada na razão instrumental, favorecendo, dessa forma, um olhar especial para o desenvolvimento da proposta. Parece claro que a preservação da trajetória acadêmica que contempla uma formação intelectual é fundamental. Porém, no que concerne à formação cultural mais ampla, tornam-se imprescindíveis outros saberes, que visam a uma estrutura social futura que assegure um pleno desenvolvimento.

Analisando a base curricular, nota-se, de forma evidente, uma rigidez técnica nos cursos de formação de professores. Ao se voltar a atenção às matrizes curriculares,

denominadas até pouco tempo como “grades curriculares”, verifica-se que elas não se constituem apenas como uma expressão técnica. De certa maneira, elas aparecem concebidas como limitadora de reflexões. Não é de estranhar que um conceito antigo, porém, muitas vezes ainda utilizado em diferentes setores da educação, ainda permeia a “grade” “prisional”. Ora, a metáfora da “grade” enquanto prisão indica um aluno enquadrado em um padrão predeterminado, o qual visa à capacitação para determinada atuação no campo profissional. A matriz curricular dos cursos formativos de professores é pautada por uma visão um tanto restrita do conhecimento, muitas vezes vinculada a uma razão meramente instrumental. A concepção proposta visa oferecer ao aluno a possibilidade de ampliar os horizontes dos conhecimentos e, porque não dizer, adquirir uma visão crítica e reconstrutiva dos saberes. Por essa linha de raciocínio, Pimenta (2010, p. 46) afirma:

[...] também se observa uma tendência em proceder a tecnização da reflexão, a partir de sua operacionalização em inúmeras competências a serem desenvolvidas no processo formativo inicial e em serviço, colocando as bases para uma avaliação da atividade dos professores, a partir delas, individualmente consideradas.

Pimenta, em sua reflexão, denota uma preocupação com a formação numa perspectiva meramente instrumental e pragmática, que não valoriza as teorias que fundamentam as chamadas “ciências da educação”. Dessa forma, a crítica do pensador é a primazia da prática profissional, considerando um movimento pela profissionalização docente. Para Kuenzer (2008), o valor do conhecimento só pode ser alcançado mediante a utilidade prática da atividade profissional, que é compreendida como elemento articulador do processo de formação do professor.

Em muitos casos, a rigidez de uma matriz curricular pode trazer consigo demandas impostas por uma visão mercadológica de educação. Os currículos são, por esse ponto de vista, concebidos a partir de “conteúdos”, que seguem duas lógicas: a do aumento de informações e o ensino de conteúdos desconectados das demandas do mundo contemporâneo. Dessa forma, não causa nenhuma surpresa que as cargas horárias sejam preenchidas por “conteúdos ou disciplinas” fragmentadas, com uma exigência de pré-requisitos. Assim, a articulação entre os “conteúdos ou disciplinas” pode se tornar frágil.

As considerações feitas por Macedo (2002) evidenciam, no mínimo, duas tradições pedagógicas que se intercalam nas atuais políticas que dispõem sobre os currículos. A primeira tem como fundamento teórico as concepções piagetianas, com base na releitura mais popularizada por Perrenoud (1999). A segunda provém de uma tradição estadunidense que se

debruça sobre a eficiência social de cunho comportamental. Essa concepção pedagógica busca, não de modo muito explícito, recorrer às finalidades sociais da escola, que seria a busca das instituições de ensino por conhecimentos para suprir as necessidades de mercado.

Seria muito simplista o entendimento de uma educação que busca resolver os problemas por meio de uma experiência aleatória, sem qualquer reflexão ou um entendimento mais crítico. Ora, se todos os seres humanos não vivem da mesma forma, como desenvolver a capacidade da resolução de certos problemas por meio de conhecimentos acumulados sem reflexão, de modo positivista, ou desenvolver outras habilidades meramente promovidas pelas experiências no mundo?

O discurso está, muitas vezes, permeado pela epistemologia positivista, a qual enfatiza o conhecimento puramente específico da disciplina. O papel do professor na formação do aluno em formação busca ser o de um orientador, facilitando os processos formativos e indo além da transmissão de conhecimento. Essa situação pode se tornar mais frágil ainda se considerarmos que os programas são modificados com certa frequência para se adaptarem ao conhecimento específico trabalhado pelo professor formador. Por isso, é importante levar em consideração todas essas variáveis, inclusive a da centralização do processo de ensino das bases curriculares na mão do educador. O aluno que está sendo formado pode analisar sua capacidade compreensiva de certas questões se o currículo contribuir com o exercício da reinterpretação e do olhar crítico.

Considerando que a formação docente está, em muitas situações, fundamentada na epistemologia técnica, pode-se afirmar que a teoria é a base da relação “com” o saber e “de” saber, na qual se estabelece o processo formativo. Sendo assim, as ideias de mundo buscam, por meio das atividades teóricas, fundamentar-se na produção de objetivos e de conhecimento, pois sem conceitos teóricos as bases não terão firmeza para sustentar a formação dos professores. Ao instrumentalizar as bases educativas, a teoria coloca-se como forma de “lançar a dúvida de forma sistematizada, de modo que o entendimento que se tem da realidade educacional esteja alicerçado em argumentos conceituais” (PACHECO, 2011, p. 280). Nessa perspectiva, teorizar é apresentar não as certezas absolutas, como o projeto racionalista instrumental, mas sim a dúvida (PACHECO, 2011).

Mas, pelo que se pode perceber, as novas resoluções percorrem o mesmo caminho. Dessa forma, o Ministério da Educação e Cultura publicou a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, com a pretensão de anunciar as novas regras para os cursos de licenciaturas. Tais mudanças afetam os cursos de formação pedagógica para graduados e segundas licenciaturas, assim como para cursos destinados ao desenvolvimento profissional para o

exercício do magistério. A Resolução aplica-se à formação de professores e gestores para atuar na educação básica, em todas as etapas e modalidades, nas diferentes áreas do conhecimento.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) preveem para as licenciaturas os seguintes princípios: “a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria-prática; c) trabalho coletivo e interdisciplinar; d) compromisso social e valorização do profissional da educação; e) gestão democrática; f) avaliação e regulação dos cursos de formação”.

Muitas críticas sobre a resolução restringem-se somente ao acréscimo de 400 horas na carga horária mínima para as licenciaturas, passando de 2.800 para 3.200 horas. O tempo mínimo para integralização passa a ser de 8 semestres. Partindo do pressuposto que o aumento de carga horária não significa necessariamente aumento de qualidade para os cursos, é importante levar em conta que as disposições da Resolução abrem mais espaço para as atividades de cunho prático e estas, sim, podem ser transformadas em diferencial qualitativo.

Contudo, a nova regulamentação (Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015) que serve de base para a Formação dos profissionais do magistério para a Educação Básica em sua base comum, no Capítulo II, item I, prevê que “à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, consoantes às exigências da educação básica e da educação superior para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. No que se refere aos conhecimentos, a normativa deixa clara a importância do significado e relevância dos mesmos, partindo da realidade social e cultural. Dessa forma, fica claro que a questão do ensino religioso se caracteriza como importante, não somente os conhecimentos de ordem técnica ou instrumental, como até então aparecia de forma evidente nas outras leis. Mas para deixar mais claro uma educação mais ampla, na mesma Resolução (2/2015), no item VIII, amplia-se a discussão promovendo “à consolidação da educação inclusiva através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, entre outras”. Os desafios da legislação foram colocados em evidência, promovendo a discussão ampla sobre os conhecimentos e, ao mesmo tempo, oferecendo meios para temas que não eram contemplados. A questão é: em que momento serão discutidos os temas como da diversidade religiosa se não há uma disciplina específica que aborda o tema?

No que se refere à formação dos profissionais da educação, prioriza-se a educação escolar indígena, a educação escolar do campo e a educação escolar quilombola, as quais terão legislações próprias, havendo uma valorização da cultura dos povos indígenas e a manutenção e a afirmação da diversidade étnico-cultural. Segundo a regulamentação, os

profissionais da educação serão pautados por um modelo de educação que articulará a teoria e a prática e a exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão.

Refletindo sobre a articulação entre teoria e prática colocada na Resolução, percebe-se que esta se aproxima teoricamente do modelo de racionalidade prática, uma vez que, nessa concepção, Pereira (1999, p. 113) deixa claro que:

O professor é considerado um profissional autônomo, que reflete, toma decisões e cria durante sua ação pedagógica, a qual é entendida como um fenômeno complexo, singular, instável e carregado de incertezas e conflitos de valores.

Fica claro, nesse modelo de educação referendado por Pereira, que a prática deve estar presente desde os primeiros momentos de formação docente e que é a partir de um claro envolvimento com a realidade que todas as temáticas observadas pela teoria poderiam encontrar um sentido.

É nesse sentido que se percebe que nas universidades do exterior e também nas brasileiras há um movimento pela busca por qualidade do ensino, processo no qual estão inseridos os cursos de formação de professores. Assim, a redação não quer apresentar uma “terra arrasada” no âmbito dos cursos, mas sim buscar elementos para a melhor formação de professores. É nesse sentido que esta pesquisa analisa as bases do Curso de Pedagogia da UFSM, procurando verificar os avanços e propor uma nova reflexão a partir das demandas do mundo atual.

2.2 ESTRUTURA DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSM

As transformações que estão ocorrendo nas atividades educacionais têm promovido um apelo às diversas teorias pedagógicas. Em termos legais, o Parecer CNE/CP nº 009/2001 demonstra que as questões educacionais passam pela tutela de um indicativo em que a prática ou a experiência no âmbito da escola são constituídas em um currículo de formação de professores com destaque em temáticas teóricas (BRASIL, 2001).

Uma educação que está baseada na instrumentalização é um dos alvos elaborados nas críticas feitas por Rouanet (1989), que basicamente se baseia nas perdas da humanização nos currículos escolares, nos quais existe um entrelaçamento muito forte entre o tecnicismo e os fins da educação. Seguindo a linha de pensamento do autor, pode-se afirmar que o poder exercido pela área das ciências humanas tem um potencial que pode retomar o pensamento

crítico na educação. Em um patamar comparativo, a educação brasileira, por meio da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), dava ênfase a um currículo cujo modelo educativo priorizava a dimensão cognitiva em detrimento da afetiva. Mais que valorizar a dimensão cognitiva, esse paradigma pedagógico estava vinculado a um propósito com a realidade social. Por sua vez, as Resoluções CNE nº 1/2002 (BRASIL, 2002a) e CNE nº 2/2002 (BRASIL, 2002b) priorizam a questão dos espaços de formação prática na educação. Tais procedimentos educacionais são similares ao da “pedagogia das competências”, que, nos dias atuais, ainda valoriza um currículo de cunho mais cientificista.

A necessidade de uma matriz curricular nos cursos de formação perpassa as competências ou até mesmo as questões cognitivas e é uma das metas a ser pensada no atual contexto socioeducativo. As considerações pedagógicas que visam um modelo a partir da perspectiva do outro ocupam um lugar privilegiado de aprendizagem e buscam uma melhor vivência para o reconhecimento recíproco. O desafio está em construir uma compreensão de matriz curricular que promova uma discussão saudável sobre a formação de professores, de modo a proporcionar um chão fecundo para o reconhecimento intersubjetivo. Uma matriz curricular que disponibiliza, de certa forma, uma segurança para desenvolver, no educador-formador, o uso das suas capacidades apoiadas em uma formação situada nas trilhas do reconhecimento será uma proposta pedagógica cumpridora de uma formação crítica e ética, despertando saberes e capacidades para entender as diferenças e as singularidades que estão dispostas na atual sociedade.

No que refere especificamente ao curso de Pedagogia – Licenciatura Plena – Noturno – da UFSM, este é realizado de modo presencial, sendo aprovado pelas Diretrizes Curriculares, Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Pelo fato da aprovação do curso, estabelece a extinção das habilitações nos Cursos de Pedagogia brasileiros. Dessa maneira, o curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental bem como o curso de Pedagogia – Educação Infantil da instituição sofreram uma reformulação. As diretrizes proporcionaram aos educadores uma ampliação da sua atuação profissional. Os dois cursos mencionados atuam no regime de semestres, com egresso anual dos acadêmicos, os quais são matriculados em disciplinas oferecidas nas matrizes curriculares.

2.3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ENTENDENDO E DESAFIOS PARA O CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DA UFSM

Houve, ao longo da trajetória histórica dos cursos de Pedagogia das universidades brasileiras, diversas alterações nos seus formatos. Entre as principais mudanças, pode-se perceber a oferta de habilitações que os cursos proporcionavam. Como nosso âmbito de pesquisa é a UFSM, cabe considerar as mais significativas modificações no curso de Pedagogia e buscar, ao mesmo tempo, entendê-las hermeneuticamente, embora sem fazer uma exaustiva pesquisa histórica das alterações.

No período compreendido entre 1965 e 1984, a preocupação do curso de Pedagogia da UFSM estava fundamentada em formar profissionais da educação que pudessem atuar na “antiga escola normal”, além de exercer atividades na supervisão escolar bem como na orientação educacional. Considerando o contexto histórico brasileiro dessa época, o golpe civil-militar, não se pode negar os motivos de uma formação voltada para a execução de tarefas, seja ela dentro da sala de aula, bem como na ordem dos alunos. Durante a ditadura militar, foi disseminada a crença de uma educação voltada para a “moral e cívica”, cujo principal foco residia no nacionalismo. Dessa maneira, o curso de Pedagogia estava revestido por uma ideologia que interessava aos interesses governamentais, atendendo à demanda da época.

A educação, portanto, ocupa um papel importante para a manutenção do *status quo*, permeando uma educação positivista e pragmática. Ora, nesse sentido, a atuação de um profissional que atue diretamente com a formação das crianças vai ser importante para as bases militares. A escola será um dos maiores aparelhos de difusão dos ideais militares, encontrando nos pedagogos a possibilidade para a execução dessa tarefa.

Nesse período, os cursos de formação de professores tinham como meta lançar, no mercado de trabalho, um profissional visto não como o “especialista da educação”, mas sim como “cuidadores” das crianças, o que é evidenciado pelo uso de terminologias como “tias”. Paulo Freire, ao escrever a obra “Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar”, publicada em 1967, deixa claro que o termo “tia” foi uma grande “armadilha” proporcionada pelo governo militar como meio de frear o papel transformador da educação. Sendo assim, as considerações freireanas levam em conta o movimento dinâmico do exercício da construção de uma cidadania promovido pelo viés educativo. Nas palavras de Freire (1997, p. 10):

[...] nem sempre as sombras ideológicas são deliberadamente forjadas, programadas pelo poder de classe, a sua força opacizante da realidade serve indiscutivelmente aos interesses dominantes. A ideologia do poder não apenas opaciza a realidade, mas também nos torna míopes, para não ver claramente a realidade.

No que se refere à questão didática, o momento histórico em questão buscava uma total alienação entre teoria e prática. Desse modo, o professor atuava como um cumpridor de tarefas, sendo um instrumento que executa objetivos instrucionais (GHIRALDELLI, 2000). Ao se “limitar” à atuação docente, houve certo engessamento das bases do desenvolvimento do senso crítico. Por isso, o ensino estava voltado para o desenvolvimento científico e tecnológico, levando a uma visão unilateral, limitada e reducionista da educação, tendo como único conhecimento válido a ciência exata. Nas palavras de Ghiraldelli (2000, p. 155), fica clara a intencionalidade dessa modelo educacional:

A educação pública tem de ser, pois, reestruturada para contribuir também, como lhe compete para o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico. A reivindicação universal da melhoria das condições de vida, com todas as suas implicações econômicas, sociais e políticas, pode permanecer insensível ou mais ou menos indiferente à educação de todos os graus se nesse ou naquele setor, como no ensino de grau médio e, especialmente, o técnico, a precária situação em que ainda se encontra a educação, está ligada ao estágio de desenvolvimento econômico e industrial, ou por outras palavras, se deste dependem os seus progressos, é legítimo indagar em que sentido a medida a educação, em geral, e, em particular, a preparação científica e técnica pode ou deve concorrer para a concepção econômica do país. Os povos têm demonstrado que “o seu poder e sua riqueza dependem cada vez mais de sua preparação para alcançá-los [...]”.

Com o processo de redemocratização brasileira, no começo dos anos de 1980, a educação procurou novas veredas. Assim, no ano de 1984, foram ofertadas vagas no curso de Pedagogia que promoviam habilitações ao educador para exercer seu magistério na pré-escola, bem como trabalhar em disciplinas pedagógicas do segundo grau e nas séries iniciais do primeiro grau. A primeira turma com essas habilitações formou-se no ano de 1987. Contudo, essa reforma não ficou estrita somente a uma mudança em relação às habilitações. O cerne da discussão residia em pensar quais seriam os perfis e a área de atuação do profissional da Pedagogia, uma vez que sua atuação, até então, era na supervisão escolar, na docência nos primeiros anos escolares, bem como na orientação educacional.

Os grandes objetivos dos anos de 1980, no que se refere às políticas educacionais no Brasil, foram repensar a educação como um instrumento para impulsionar o sujeito para o exercício de uma cidadania consciente e, ao mesmo tempo, inseri-lo no mercado de trabalho, buscando uma melhor condição de vida e qualidade por meio do ensino. Por buscar, em determinada medida, promover a elevação das classes populares brasileiras, a educação

destacava-se, no período em questão, como um veículo que podia contribuir para reacender “a chama da esperança”. A proposta educativa visava à formação do sujeito-pessoa e não mais o modelo de homem-coisa². É com esta pretensão de ir além de uma educação que somente transmite conhecimentos técnicos que Freire reinventa a educação para as classes populares, propondo uma educação comprometida com as causas sociais, promovendo o efeito transformador da escola.

Nas questões pedagógicas, os currículos estão, em geral, submetidos ao método histórico-social, no qual a relação educador-educando e educando-educador é valorizada e o homem é reconhecido como um ser histórico que, por meio de sua visão crítica, pode transformar o mundo. Para essa concepção, a escola é um lugar privilegiado, encontrando, nas relações pedagógicas, um espaço para experimentar a capacidade de pensamento e argumentação política. Por isso, quanto mais as manifestações políticas atuam nos ambientes escolares, mais a educação deixa de ser bancária³.

A partir da Constituição Federal de 1988, uma nova era é anunciada à educação brasileira. O direito à educação passa a ser visto como um direito social. O artigo 6º deixa claro que é responsabilidade do Estado e da família o acesso à educação de qualidade, cabendo ao Estado, porém, organizar o sistema educacional, proporcionando seu financiamento e distribuindo encargos e competências para todos os entes da federação.

Foi devido à “Constituição Cidadã” que nasceu a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), aprovada como lei ordinária no Congresso Nacional (Lei nº 9.394, de 17 de dezembro de 1996). No entendimento de Gracindo (1998), as leis expressam uma forma política e podem encaminhar uma visão de gestão. Na nova legislação educacional, há um apontamento segundo o qual a prioridade deve ser dada ao Ensino Fundamental, tendo como responsabilidade primeira a do Estado e Município, sendo por sua vez, a Educação Infantil delegada aos municípios.

A autonomia da educação é um tanto quanto “mascarada”, pois os livros didáticos, por exemplo, são financiados e elaborados por uma ideia neoliberal. Dos anos de 1990 até o início dos anos 2000, a política neoliberal começou a fazer parte da realidade da educação brasileira de maneira quase geral. No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social

² O conceito de “homem-coisa” é reportado por Paulo Freire quando ele afirma: “[...] reconhece o homem como um ser histórico, que desmistifica a realidade, razão porque não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo”. (FREIRE, 1974, p. 17).

³ O conceito freireano de “educação bancária” “faz do processo educativo um acto permanente de depositar conteúdos. Acto no qual o depositante é o ‘educador’ e o depositário é o ‘educando’. A concepção bancária, ao não superar a contradição educador-educando, mas, pelo contrário, ao enfatizá-la, não pode servir senão à ‘domesticação’ do homem” (FREIRE, 1974, p. 14).

e político, como era visto na proposta pedagógica apresentada por Paulo Freire. Contudo, o objetivo de uma educação que prepara os educandos para o ingresso no mercado ainda repercute nesse modelo. Na concepção apresentada por Marrach (1996), a concepção neoliberal apresentou três estratégias para a educação. A primeira consiste em atrelar os paradigmas educacionais ao mercado de trabalho, atendendo às necessidades da livre iniciativa. A segunda está em fazer da escola um modelo doutrinário, no qual os educadores transmitirão os conhecimentos. Por fim, a terceira é a de promover uma educação que funcione de modo semelhante à lógica do mercado, valendo-se da indústria cultural e da tecnologia. Não obstante, Caprioglio et al. (2000, p. 26) refletem sobre a LDB, afirmando que ela:

[...] é neoliberal, define responsabilidade, mas é vaga quanto aos direitos. Onde a relação do neoliberalismo com a educação se dá em diversos aspectos, tais como: as concepções pedagógicas, a avaliação escolar; a municipalização da educação, a exclusão violenta dentro das escolas; a ideologia dos conteúdos: qualidade, quantidade e distribuição, privatização da educação.

Com a proposta de ser um currículo guiado por questões epistemológicas, políticas e sociológicas, a nova LDBEN vai além da técnica e volta-se para questões relativas a procedimentos e métodos. Moreira e Silva (1999) consideram o currículo como um “artefato social e cultural”, pois, mais que elaborar questões relativas a “como”, o currículo pode perguntar o “porquê” de sua forma e organização. Transparece nesse entendimento que o currículo está implicado em relações de poder, transmitindo, de certa forma, uma visão particular e produzindo identidades individuais e aspectos sociais de pequenos grupos individualizados.

A nova ordem curricular para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental acerca-se por duas necessidades. A primeira implica pensar em colocar em seus parâmetros curriculares segmentos “rudimentares”, como a alfabetização e a aritmética, e algumas habilidades cognitivas, como, por exemplo, a expressão oral e a solução de problemas. A segunda reside na perspectiva individual, como a inserção do educando na perspectiva do “aprender a aprender”, devido à demanda que o mundo neoliberal cria a partir das inovações tecnológicas para a inclusão dos sujeitos no mercado de trabalho. Especificamente no que se refere ao ensino médio, destaca-se, na elaboração do currículo escolar, a educação básica em tecnologias, além dos avanços científicos e, aos poucos, a volta

da sociologia e da filosofia⁴ como disciplinas necessárias ao exercício da cidadania e as línguas estrangeiras, principalmente o inglês, que vem ganhando força. O interesse de um currículo com “conhecimentos oficiais”, ou seja, necessários para o ingresso no ensino superior, expressa o interesse dos grupos neoliberais. A promoção desse modelo de educação, com moldes neoliberais, permitiu a entrada de muitos recursos econômicos providos do Banco Mundial para sustentar essa viabilização pedagógica.

Não imune a todas as intervenções nacionais e internacionais na educação, a UFSM, no ano de 2004, promoveu uma reforma no curso de Pedagogia, por meio da Comissão de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia, visando à aplicação e à viabilização da Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) e das Diretrizes para a Formação de Professores. Nesse mesmo contexto, a Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior em 400 horas de práticas como componente curricular vivenciado no decorrer da formação acadêmica (BRASIL, 2002b). Com essa medida, nota-se a aproximação entre teoria e prática, entre espaços acadêmicos e de salas de aulas escolares, apontando para um currículo mais coerente. O que balizou, em grande parte, essa reforma, foi basicamente a relação entre teoria e prática, promovendo uma nova discussão entre os fundamentos da educação, as didáticas e as metodologias de ensino, com as práticas de ensino (especificamente na formação da pré-escola e nas séries iniciais).

Para fundamentar os pressupostos teóricos e instituir uma matriz curricular, tanto para o curso de Pedagogia Educação Infantil quanto para a Pedagogia Anos Iniciais do Ensino Fundamental, foi importante organizá-los a partir das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (BRASIL, 2012). Assim, a prioridade foi fortalecer a relação entre a universidade, como instituição formadora, e o sistema educacional, tendo as escolas e seu corpo docente as que a compõem.

A construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) com uma matriz curricular que atendesse às demandas do contexto histórico mobilizou estudos e consultas das comunidades responsáveis envolvidas no curso de Pedagogia da UFSM (UFSM, 2006). A maioria das reflexões estava voltada para a formação do professor, incluindo repensar o papel docente frente a uma sociedade mais democrática e participativa. É nesse sentido que, para formar

⁴ A Lei nº 11.684/08 alterou o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

esse profissional, torna-se necessário, nesse momento, um projeto curricular que vise uma formação ampla e integrada à ação pedagógica.

A partir da homologação das Diretrizes Curriculares, publicadas na forma da Resolução CNE/CE nº 1, de 15 de maio de 2006, muitas discussões e ações foram realizadas para repensar a atuação do curso de Pedagogia. A direção do Centro de Educação, no qual está alocado o curso de Pedagogia da UFSM, instaurou uma Comissão de Estudos sobre as Diretrizes Curriculares, cujo objetivo central era o de analisar os preceitos legais e as possíveis modificações a serem realizadas para promover a sua implementação. Uma das iniciativas foi agregar os professores do curso nos seguintes departamentos de ensino: Departamento de Administração Escolar (ADE), Departamento de Educação Especial (EDE), Departamento de Metodologia de Ensino (MEN), Departamento de Fundamentos da Educação (FUE), Departamento de Educação Física (DEI) e Departamento de Letras Vernáculas (LTV).

No que se refere especificamente à reformulação das matrizes curriculares, as alterações foram feitas a partir da reforma de 2004, priorizando a docência na formação do pedagogo e a relação teoria-prática. Conforme as orientações do artigo 4º da Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2006), o egresso do Curso de Licenciatura em Pedagogia poderá atuar na Educação Infantil, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de atuar em áreas em que estejam previstos os conhecimentos pedagógicos.

Tais alterações evidenciam que o curso fica, de certo modo, engessado em um sistema que está preocupado somente com a relação pragmática da educação. A teoria do sociólogo suíço Philippe Perrenoud (1999) consolidou essa forma de pensamento presente na atuação dos currículos escolares do curso de Pedagogia. Segundo os atuais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), as “competências” desenvolvidas no currículo devem mobilizar um conjunto de recursos cognitivos para que os educandos (futuros docentes) atuem nas escolas, de modo que possam abranger capacidades das mais abstratas, como saber conviver com regras, e capacidades mais específicas, como saber desenvolver estratégias para manter o emprego em situações de reestruturação de uma instituição de trabalho. Essa visão pragmática situada nas matrizes curriculares procurou desenvolver um conhecimento que não seria transmitido diretamente pela palavra (teoria). Sua intencionalidade estava em almejar um conhecimento diretamente ligado ao uso prático, por meio das experiências.

O Ministério da Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997, p. 74), orienta as ações pedagógicas em todo o território nacional:

Para aprender sobre digestão, subtração ou qualquer outro objeto de conhecimento, o aluno precisa adquirir informações, vivenciar situações em que esses conceitos estejam em jogo, para poder construir generalizações parciais que, ao longo de suas experiências, possibilitarão atingir conceitualizações cada vez mais abrangentes; estas o levarão à compreensão de princípios, ou seja, conceitos de maior nível de abstração, como o princípio da igualdade na matemática, o princípio da conservação nas ciências, etc.

Conforme destacado no trecho da lei, as orientações estão voltadas à atuação docente do pedagogo. Dessa forma, as reformulações curriculares estão focadas nas necessidades da formação para a realidade pragmática da sociedade. Frigotto (2000, p. 47) deixa claro que “a escola é uma instituição social que, mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros”; portanto, a universidade tem que formar profissionais que possam atuar na educação escolar.

Por esse motivo, o curso de Pedagogia da UFSM promoveu a formação do professor para atuar nas etapas iniciais da Educação Básica, deixando de reconhecer o Curso de Magistério de Ensino Médio, antigo normal, como responsável pela formação desses profissionais. Ora, nesse sentido, a vertente é uma sólida formação no âmbito acadêmico para uma efetiva inserção do Curso de Pedagogia nas redes escolares de Santa Maria. Assim, a implementação de programas de trabalho de formação continuada aos professores que já estão em pleno exercício profissional é uma prática que a universidade tem buscado fortalecer, em uma relação de reciprocidade entre a universidade e as escolas, a qual é conhecida como cursos de extensão.

Analisando essa proposta, identifica-se um desafio na formação inicial dos futuros professores e nas novas orientações dos currículos formadores e suas possibilidades de operar de modo concreto para que essa dinâmica aconteça. O Curso de Licenciatura em Pedagogia busca promover uma visão de educação aberta, cuja característica é a realização da teoria e da prática. Não se pode negar que a proposta construiu competências acentuadas, dinamizando o domínio de conhecimentos para o exercício da docência e consolidando a formação e a ação profissional do professor. Fica claro que os objetivos propostos para o Curso de Licenciatura em Pedagogia são permeados por sua principal identidade, que é a “formação de professores” para atuar na educação básica.

O objetivo geral do curso passou a ser: “Formar professores/profissionais em nível superior para a docência da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, capacitados para atuar nas diferentes modalidades de ensino e/ou nas demais áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (UFSM, 2012). A matriz curricular atual é permeada pela inter-relação de saberes e práticas.

A partir desse novo perfil, o curso em questão procura promover conhecimentos e habilidades voltadas para a formação de um profissional que atenda ao perfil mencionado. Assim, as bases curriculares visam formar profissionais preparados para atuar com compromisso ético nas suas ações docentes, capazes de estar comprometidos com o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos da Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Se, por um lado, a atuação desse profissional estava em reconhecer e respeitar a diversidade manifestada por seus alunos, em seus aspectos sociais, culturais e físicos, buscando vivenciar criticamente as práticas educativas, por outro, a pretensão do curso estava voltada à formação de um profissional capacitado para agir nas diversas realidades educacionais no decorrer da sua atividade docente, para a qual procura contribuir por meio de ações educativas nos ambientes de sala de aula, tarefa que se esgota dentro dos muros da instituição formadora. Contudo, o aprofundamento de conhecimentos e saberes que o mundo contemporâneo exige requer um curso de formação de professores que não seja somente voltado para a atuação como professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São necessárias práticas pedagógicas capazes de atender aos diferentes campos, solidificando o entrelaçamento metodológico e destacando a importância de um processo formativo que desenvolva saberes que foram “esquecidos” nesse novo processo de formação enquadrado no Curso de Pedagogia.

Dessa forma, é importante ressaltar que essa matriz curricular não privilegia os saberes “prevenir” e “expressar”, vistos como importantes para repensar as discussões que são problemáticas e relevantes às demandas do mundo contemporâneo. Sendo assim, o próximo capítulo tem como proposta discutir a catástrofe e como a educação pode contribuir para uma melhor compreensão da espiritualidade.

3 AS CATÁSTROFES

E a terra era sem forma e vazia; e havia trevas sobre a face do abismo; e o Espírito de Deus se movia sobre a face das águas. E disse Deus: Haja luz; e houve luz. E viu Deus que era boa a luz; e fez Deus a separação entre a luz e as trevas. E Deus chamou à luz Dia; e às trevas chamou Noite. E foi a tarde e a manhã, o dia primeiro. Gênesis 1:2-5

A metáfora bíblica expressa, em um primeiro momento, o mundo sem a presença criadora do Transcendente. O mundo, até então, estava vazio, sem sentido, e as trevas cobriam tudo. É nesse sentido, partindo da alegoria, que este capítulo propõe uma busca por entendimentos de como a catástrofe se constitui como uma produção caótica do planeta e, ao mesmo tempo, e uma análise das contribuições da espiritualidade para o problema apresentado.

Ora, buscando verificar de maneira hermenêutica a situação angustiante que o caos proporciona, cabe entender que o resultado das escolhas humanas, segundo a narrativa bíblica, foi a quebra radical com a Transcendência. Nesse sentido, vale a pena reportar o projeto articulado pelos ideais que a modernidade propusera, no qual a busca da humanidade consistia em procurar sanar, por meio dos conhecimentos científicos, as patologias provindas do período medievo, o qual os pensadores iluministas consideravam como “Idade das Trevas”. Dessa forma, fica evidente que a maior preocupação da modernidade está centrada em conduzir, em um sentido simbólico, os homens das “trevas” para a “luz”.

Apesar de muitos filósofos tratarem a modernidade como um projeto malsucedido⁵, Habermas (2000) afirma que a modernidade é um projeto inacabado, já que uma sociedade moderna autônoma sempre foi o seu ideal de conquista. Contudo, em sua obra “Discurso Filosófico da Modernidade” (2000), destaca sua posição, debatendo alguns entraves no projeto moderno. Habermas diz que sua pretensão não é fazer “terra arrasada”, mas sim revitalizar e completar o seu projeto inacabado. A reflexão não quer destacar a tese do pensador frankfurtiano, mas entender que o potencial proposto pela ciência, com seus métodos e seus parâmetros, não se consolidou; ao contrário, em muitos casos, ocasionou um caos como herança para as futuras sociedades. Assim, estar-se-á marcado pelas incertezas e

⁵ “Adorno escreveu em *Mínima Moral* que a modernidade tinha ficado fora de moda. Hoje estamos confrontados, ao que parece, com algo de mais definitivo: não a obsolescência, mas a morte da modernidade. Seu atestado de óbito foi assinado por um mundo que se intitula pós-moderno e que já diagnosticou a rigidez cadavérica em cada uma das articulações que compunham a modernidade” (ROUANET, 1987, p. 20). Ver em: HABERMAS, Jürgen. *Modernidade - um projeto inacabado*. In: ARANTES, O. B. F.; ARANTES, P. E. **Um ponto cego no projeto moderno de Jürgen Habermas: arquitetura e dimensão estética depois das vanguardas**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

colocado diante de escolhas que não proporcionam sequer algumas garantias para a construção de um futuro mais promissor. De fato, a pretensão do projeto moderno destaca-se como uma tentativa de dissipar o caos. Nesse sentido, é válido o processo teórico proposto por Habermas para a reconstrução da modernidade.

A partir do anúncio do fim do sagrado, a modernidade passou a ter como marca uma conduta individual, buscando uma epistemologia racional crítica, com um ideal iluminista de progresso, dinamizando a diferenciação estrutural, a integração funcional e o determinismo (HABERMAS, 1987). Observando o discurso da sociedade moderna e os fenômenos que o suporte intelectual pode oferecer, constata-se algum crédito para os argumentos que decorrem do modo de vida do mundo contemporâneo. Por isso, a pretensão inicial era de desenvolver uma sociedade iluminada. A máquina tornou-se a palavra-chave para a tecnologia moderna. Em uma análise da teoria comteana, a tecnologia estava ligada à ideia de progresso científico.

Contudo, diante da possibilidade do caos e da catástrofe, sempre se destacará um “código” que terá a intenção de antecipar e proteger de possíveis perigos. Partindo, então, do pressuposto de que, no mundo, há uma Transcendência, o parâmetro do certo e do errado, do justo e do injusto, do bem e do mal, marcam certezas, diferentemente do que ocorre na contemporaneidade, em que tudo é relativizado⁶. Nesse sentido, a modernidade, por seu projeto, proporciona a sensação de que, na medida em que a ciência e a razão foram sendo alicerçadas, paradoxalmente também produziram tragédias, como, por exemplo, as guerras mundiais do século XX. Assim, a ideia de Transcendência Superior, que justificava todas as ações, tanto naturais como humanas, foi substituída pela cientificidade moderna, a qual poderia ser previsível e objetiva. Com a pretensão de pensar e observar os efeitos das neuroses traumáticas produzidas a partir da experiência de caos e catástrofes, Sigmund Freud analisa que, ao fim da Primeira Guerra, as pessoas não conseguiam mais realizar seus desejos de uma vida melhor, pois tudo isto estava sempre em constante perigo. Seus diagnósticos indicam uma patologia não superada pelos paradigmas da cientificidade, geradora das neuroses traumáticas, denominadas por Freud de “pulsão de morte”⁷.

Fica então evidenciado que, para Freud, a Primeira Guerra Mundial foi o marco da “falência do outro”. Recorre-se novamente à narração do livro Gênesis: “Ora, a terra estava vazia e vaga, as trevas cobriam o abismo...”; nota-se que a descrença em tudo assolava as sociedades modernas. As trevas que cobriam a terra, cuja possibilidade de ser dissipada estava

⁶ A presente pesquisa não quer firmar uma tese da existência de um Ser Superior.

⁷ A pulsão de morte seria manifestada pela agressividade, a qual pode estar voltada para si mesmo e para o outro. Por sua vez, a pulsão de vida é representada pelas ligações amorosas que a pessoa estabelece com o mundo, com as outras pessoas e com elas mesmas.

na razão científica, não se tornou um chão fecundo. Sendo assim, voltando-se à modernidade, Descartes “inaugura” a possibilidade de um domínio do homem sobre a natureza. A partir desse modelo, fazer uma divisão do sujeito em uma *res extensa finita* e uma *res cogitans infinita*, esta última recebendo um estatuto ontológico por meio da garantia divina. Porém, essa razão, que proporcionaria segurança às sociedades modernas, acarretou falhas e não ofereceu a proteção almejada, favorecendo a experiência traumática da destruição. Por essa análise, a transcendência não ganha seus contornos, promovendo assim o que Hannah Arendt denomina de “banalidade do mal”.

O século XX é compreendido pelo pensador Eric Hobsbawm como a “Era das Catástrofes”, deprimente “título” devido aos grandes impactos violentos de uma série de experiências de destruição em massa, em escala sem precedentes. Os “fantasmas” da Era das Catástrofes ainda assombram o mundo contemporâneo. Basta verificar os constantes e inúmeros acontecimentos trágicos que ainda ocorrem.

Dentro desse quadro, no âmbito do trabalho intelectual, pensadores sentiram a necessidade de reavaliar conceitos e pensar novos caminhos para a compreensão de temas de interesse das ciências literárias bem como das ciências humanas. Um dos relatos intelectuais que discorrem ao longo dos séculos situa-se na leitura de testemunho que busca entender os processos históricos, com todas as formas de violências e catástrofes, principalmente do século XX. Primo Levi, em sua obra intitulada “É isto um homem” (1988), esclarece a busca da necessidade de testemunhar. Para tanto, é fundamental saber os fatos acontecidos, não com clareza, pois quem passou pelo fato traumático não pode falar, apesar da importância de dialogar sobre os fatos. O próprio Levi (1988, p. 7) comunica a importância da dialogicidade: “A necessidade de contar ‘aos outros’, de tornar ‘os outros’ participantes, alcançou entre nós, antes e depois da libertação, caráter de impulso imediato e violento, até o ponto de competir com outras necessidades elementares”.

Mesmo diante dos fatos traumáticos e em um mundo aniquilado pelas duas Grandes Guerras, no qual houve, de certa forma, o fracasso do sonho de uma sociedade madura pré-anunciada pelo projeto iluminista, destaca-se o surgimento de teorias que procuram “resgatar” a autoestima de uma sociedade vitimada pelos acontecimentos traumáticos. Diante dessa temática, emerge o pensamento do teólogo Jürgen Moltmann, o qual procurou idealizar um futuro mais humano, colocando novamente a dimensão transcendental no cenário do discurso

moderno. A principal obra teórica do filósofo marxista Ernst Bloch⁸, “O Principio da Esperança”⁹, inspira os pensamentos de Moltmann. A tese defendida pelo teólogo é a de que a dimensão religiosa passa a ser vista do ponto de vista de uma religiosidade individual. Essa concepção acarreta uma visão egoísta da relação homem-Deus, não promovendo meios para que o ser humano encontre possíveis saídas para as catástrofes, que acontecem de modo consecutivo. Em outras palavras, os séculos XIX e XX viram um crescimento desenfreado do consumo, tornando as relações interpessoais baseadas nas necessidades utilitaristas e nas trocas e, em muitos casos, a própria dimensão religiosa ou transcendental não passa de “teologia da prosperidade” individual. O que veio para iluminar gerou, em determinada medida, efeitos colaterais.

Nessa perspectiva individualista, promove-se uma salvação dependente da interiorização pessoal em busca da sua espiritualidade. Há um isolamento social que discorre esse discurso teórico. O indivíduo, ou até mesmo um grupo, pode ficar “alienado”, tornando-se fechado em si mesmo e, por que não dizer, produzindo, em muitos casos, certo descompromisso social, não criando nenhum laço de solidariedade. Ora, sendo assim, não é de estranhar atitudes de indivíduos ou grupos que praticam a barbárie usando o nome da transcendência ou de determinada espiritualidade, promovendo o caos no mundo marcado pelo projeto das mentes iluminadas.

3.1 DESILUSÃO E DESENCANTAMENTO: A BUSCA DA REVIRAVOLTA

E, olhando para a terra, eis que haverá angústia e escuridão, e sombras de ansiedade, e serão empurrados para as trevas. Isaías 8:22

O debruçamento sobre o tema dos traumas provenientes das catástrofes exige um esforço para constituir um lugar seguro que abrigue as ansiedades e os possíveis dilemas que o tema pode suscitar. Em um primeiro momento, fica muito difícil falar sobre as questões traumáticas devido aos entraves entre o que realmente aconteceu e como o ocorrido perpassa o testemunho dos sujeitos envolvidos no “embate”. Wiesel (2000, p.79) afirma: “Eu não contei algo do meu passado para que vocês o conheçam, mas sim para que vocês saibam que vocês nunca o conhecerão”. Diante do testemunho ou dos traumas, é difícil ficar indiferente. Nessa perspectiva, Charlotte Delbo (ano, p. 104) relata: “Eu não pensava nada. Eu não olhava

⁸ Ernst Bloch, nasceu em Ludwigshafen, Alemanha, 8 de julho de 1885 — Tübingen, 4 de agosto de 1977. Destacou-se como um dos principais pensadores marxistas. Sua trajetória foi marcada por suas teorias sobre a estrutura simbólica da utopia.

⁹ Obra escrita em três volumes, de 1954 a 1959.

nada. Eu era um esqueleto de frio [...]”. Assim, vale questionar: é possível ficar indiferente diante de um fato traumático? Ficar indiferente diante de tudo que causa ressentimentos pode fazer parte das relações humanas?

A catástrofe em relação à desvalorização do indivíduo percorreu longos momentos da história da humanidade, principalmente durante a modernidade. Não se quer dizer aqui que os terrores anteriores ao período moderno não tenham sua relevância, mas que o projeto construído no referido período trouxe, em nome do avanço da ciência e, por conseguinte, da ideia de progresso, algumas patologias nas relações interpessoais. Adorno, em sua obra “Educação e Emancipação”, deixa claro que a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas as “tarefas” para a educação. Ora, por este ponto de vista, a educação é um dos meios pelos quais se torna possível que o homem não fique inerte diante dos traumas e fatos acarretados por estes. Sobre o tema, Bohleber (2007, p. 155) afirma:

As catástrofes e as experiências extremas vividas e sofridas pelos homens durante o século XX fizeram do trauma a marca desse século. Não somente a psicanálise, mas também outras ciências humanas, viram-se diante da necessidade de recuperar o atraso na investigação e na compreensão ainda não realizadas a respeito desses acontecimentos.[...] Somente após a guerra do Vietnã o diagnóstico de transtorno pós-traumático foi incluído na nomenclatura psiquiátrica, estimulando uma grande quantidade de pesquisas sobre essa síndrome. O que marca principalmente o século XX é o Holocausto, esse crime nacional-socialista contra a humanidade. O confinamento em campos de concentração e o massacre de milhões de judeus causaram estragos e sofrimentos inimagináveis para as vítimas. A ajuda terapêutica aos sobreviventes obrigou a um confronto com experiências extremas e suas consequências, até então ignoradas.

É necessário, então, fazer um estudo para melhor compreensão dos fatos traumáticos, enfatizando que esta compreensão não está situada, somente, no paradigma da racionalidade epistemológica, mas também na busca de elementos pelo diálogo intersubjetivo, além de aprofundar pelo viés da filosofia da educação, o compromisso com a expressividade que lhe é atribuída. Assim, analisando a filosofia no âmbito educativo, percebe-se que ela transcende a mera atividade escolar, mas sim, conforme a concepção de Adorno lhe é atribuída a questão da “resistência”. Vale então questionar: que contribuições a filosofia e a educação podem proporcionar para que eventos traumáticos não se repitam?

A filosofia da educação atua, nesse quadro, como uma articuladora importante para reconstruir as mazelas provocadas pelo projeto inacabado da modernidade. Fica evidente que a posição da educação não é a de agir como “juíza” ou “detentora” do saber, mas sim como uma “guardiã da racionalidade”. Nesse sentido, os propósitos pedagógicos não se tornam um fim em si, mas elementos dispostos a discutir os possíveis “engessamentos” que se

encontram. A indagação que permeia esse campo pode ser colocada da seguinte maneira: como pode a educação relacionar-se com os horrores das experiências humanas?

A barbárie é um dos elementos que não podem ser varridos “para debaixo do tapete”. Fica latente de que a crença no conhecimento como força civilizatória não se potencializou, conforme o projeto moderno e sua epistemologia. Nessa perspectiva, acredita-se que, assim, a educação busca recuperar, por meio do seu papel comunicativo, conforme a proposta habermasiana, o seu caráter formativo.

Na obra “Dialética do Esclarecimento” (1985), Adorno e Horkheimer referendam muitos conceitos pertinentes para a discussão, entre os quais pode-se citar o de “semiformação”. A partir do conceito elucidado, cabe outro questionamento: como a educação pode ir além do simples fato de informar (semiformação) e passar para um nível emancipatório? Ou, para dizer de outra forma: é possível uma educação emancipatória? Ora, deve se levar em conta que o próprio Adorno fala que depois de Auschwitz é impossível fazer um poema.

3.2 CATÁSTROFES E POSSÍVEIS SAÍDAS NA TEORIA FRANKLIANA

Partamos da ideia de que o Homo sapiens se articula com o Homo faber, que cumpre seu sentido existencial ao criar; no Homo amans, que enriquece o sentido de sua vida ao experimentar, ao encontrar o outro e ao amar, e no Homo patiens, o homem que sofre e rende serviço ao sofrimento. O Homo faber é aquele que podemos com razão chamar de homem de êxito; conhece somente duas categorias, e só nelas pensa: o sucesso e o fracasso. Sua vida agita-se então entre esses dois extremos, na linha de uma ética do êxito, ao contrário do Homo patiens: as categorias deste não são o sucesso ou o fracasso, mas a realização e o desespero (FRANKL, 2015, p. 74).

Nas palavras do vienense, o ser humano depara-se com situações ou de sucesso e fracasso ou de realização e desespero. Assim, ao tratar da problemática da catástrofe, em muitas ocasiões alguns podem não conseguir fazer a “reviravolta”. Contudo, há também a possibilidade, no pensamento de Frankl, diante das situações trágicas, de que reverter o quadro seja algo possível. Em meados dos séculos XV e XVI, os pensadores humanistas Tomás Moro e Erasmo de Rotterdam defendiam o direito de liberdade, de racionalidade e principalmente de dignidade humana. Apesar de as conquistas no mundo contemporâneo ainda serem uma promessa, não se pode deixar de lado também os diversos avanços, tanto no plano teórico quanto no plano prático.

A parte do texto a seguir discorre sobre a esperança. Mas como visualizar, diante de tantos acontecimentos trágicos, a possibilidade de novas conquistas? É possível ainda ter

esperança na saída de um século marcado pelas catástrofes e terrores? Na tentativa de responder a essas questões, vale recordar que, segundo Eric Hobsbawm, o século passado foi marcado por tantas tragédias que seria muito “complicado” reconstruir os legados negativos herdados pela época. Analisando mais amplamente, verifica-se, diariamente, eventos trágicos, tanto pessoais quanto coletivos, que sucessivamente acontecem. O pensador britânico Hobsbawm (1994, p. 30) define claramente os anos que marcam o século XX:

A humanidade sobreviveu. Contudo, o grande edifício da civilização do século XX desmoronou nas chamas da guerra mundial, quando suas colunas ruíram. Não há como compreender o Breve Século XX sem ela. Ele foi marcado pela guerra. Viveu e pensou em termos de guerra mundial, mesmo quando os canhões se calavam e as bombas não explodiam. Sua história e, mais especificamente, a história de sua era inicial de colapso e catástrofe devem começar com a guerra mundial de 31 anos.

Dessa forma, entre as experiências caóticas que se pode enumerar no último século, referenda-se o genocídio dos judeus na Segunda Grande Guerra, a mortalidade brutal em Ruanda, a destruição das bombas em Hiroshima e Nagasaki, os desastres nucleares de Chernobyl e Fukushima e as guerras no Iraque e no Afeganistão. As enormes feridas do século anterior e começo deste novo complexificam o quadro mundial, no qual se está inserido e exposto a catástrofes. Assim, cada vez mais, verifica-se que as forças que deveriam proteger a humanidade agem como forças de morte, alimentando a destruição e a crueldade.

A busca por compreensão dos acontecimentos trágicos pode dinamizar uma preocupação, a de abrir a “caixa de Pandora”, ou seja, pode ocasionar maiores problemas para a sociedade. Assim, discutir as múltiplas possibilidades para os debates trágicos pode gerar a incompreensão ou até mesmo a intolerância devido a muitas feridas estarem abertas e mal cicatrizadas. Para tanto, é necessária a pretensão de enveredar por caminhos mais esperançosos, não utópicos, que respondam com uma visão reconstrutiva. Dessa forma, a educação pode-se tornar um chão fecundo para essa discussão, desempenhando um papel formativo.

O processo de “ultrapassar” ou “ir sempre para frente” é uma tendência natural ao ser humano. Contudo, muitas vezes, percebe-se um estado de pequenez nas relações pedagógicas, conforme Kant descreve no texto “Resposta à pergunta: o que é Esclarecimento?”. Em outras palavras, pode-se dizer que buscar o crescimento dos indivíduos não pressupõe que seja algo utópico e, dessa forma, a educação pode se tornar um meio emancipatório. Basta ver grandes experiências realizadas no campo pedagógico no Ocidente, como a *Paideia* grega, a *Humanitas* latina e a *Bildung* alemã, que procuraram discutir os processos educativos, sob a perspectiva de valorização da cultura e suas repercussões no contexto no qual estavam

inseridos. Dessa forma, a educação pode buscar, por meios de suas esferas, elementos para que as questões humanas não fiquem legadas ao segundo plano.

De modo similar à ideia grega de Paideia como um ideal de formação educacional que procurava desenvolver o homem em todas as suas potencialidades, para formar um melhor cidadão, a educação, atualmente e ao longo dos caminhos percorridos pela humanidade, procura atuar por uma perspectiva empreendedora. O mundo grego tem suas divisões, considerando iguais os detentores dos direitos políticos, reconhecendo-os como cidadãos, ao passo que os bárbaros eram excluídos e considerados como inferiores. Vale, portanto, dizer que são notáveis os esforços que os gregos (cidadãos) tiveram para consolidar seu ideal educativo.

Para Jaeger (1989), ninguém conseguiu, como os filósofos, tão elevados feitos para a sociedade ateniense. O cidadão idealizado por Platão é capaz de buscar, por meio da política, a justiça, tendo esta como a principal das virtudes de um homem ateniense. Por isso, seu ideal consiste em construir uma *polis* justa, com um grande espírito comunitário e de solidariedade. Vale lembrar que, na alegoria da caverna, retirada da obra “A República”, o homem que consegue sua libertação volta à caverna e liberta seus companheiros, sabendo que os propósitos feitos de modo individual não se tornam possíveis.

Se, por um lado, o mundo grego busca, através da Paideia, proporcionar a todos os cidadãos da sua comunidade um lugar melhor para viver; por outro, na modernidade, a matriz teórica é o individualismo epistemológico de Descartes. A questão da subjetividade na modernidade significa voltar os olhos para dentro do indivíduo, especificamente para a capacidade do indivíduo de pensar, raciocinar, elaborar hipóteses e teorias, tanto para explicar os fenômenos quanto para fazer com que eles aconteçam. Conforme Descartes cita na obra “Discurso do Método”, a subjetividade na modernidade gerou o termo “individualismo epistemológico”, isto é, o individualismo que se refere ao conhecimento e não à ética ou à política, diferente do que foi refletido pela Paideia grega.

Na elaboração do “argumento do *cogito*”, Descartes revela que a única certeza é o pensar individual. O isolamento do “eu” em relação ao todo mostra que o padrão de verdade não está no mundo exterior, mas no próprio sujeito, em sua mente. O médico vienense Frankl busca entendimento do homem não como padrão de verdade, conforme o “pai da filosofia moderna”, mas sim como um ser humano que tem a capacidade de entender a si mesmo. Desse modo, pode-se dizer que o sujeito será capaz de fazer suas escolhas de maneira consciente. Nas palavras de Frankl (2011, p. 27), o homem:

[...] é capaz de escolher uma atitude com respeito a si mesmo e, assim fazendo, consegue tomar uma posição, colocar-se diante de seus condicionamentos psíquicos e biológicos. [...] É a capacidade de posicionar-se dessa maneira que nos faz de nós seres humanos.

A visão de homem como sujeito é uma posição que Frankl atribui às pessoas que buscam ir além do determinismo. Durante a história da filosofia, muitos pensadores tentam buscar elementos para a explicação do estado de natureza. A visão contratualista de Hobbes é um exemplo disso. O autor inglês refere que o ser humano tem direito a tudo, prevalecendo sua vontade. Na sua principal obra, “Leviatã”, Hobbes (1974, p. 82) comenta:

O direito de natureza, a que os autores geralmente chamam de *jus naturale*, é a liberdade que cada homem possui de usar seu próprio poder, de maneira que quiser, para a preservação de sua própria natureza, ou seja, de sua vida; e, conseqüentemente, de fazer tudo aquilo que seu próprio julgamento e razão lhe indiquem como meios adequados a esse fim.

Conforme o contratualista, os homens são “maus” por natureza (“o homem é o lobo do próprio homem”), pois possuem um poder de violência ilimitado. Por essa perspectiva, um homem só se impõe a outro homem pela força; a posse de algum objeto não pode ser dividida ou compartilhada. Num primeiro momento, quando se dá a disputa, a competição e a obtenção de algum bem, a força é usada para conquistar.

O autor defende que inibir este estado de “guerra de todos contra todos” só se torna possível por meio de um Estado Forte. A intervenção do Estado é exercida pela força, por meio do poder soberano do Estado, capaz de criar leis. Hobbes sustenta a visão de que a barbárie está sempre presente, desacreditando em meios emancipatórios para que os sujeitos visualizem novos horizontes.

O pensamento hobbesmaziiano remete à vontade de poder, conceito que será retomado por Nietzsche. O alemão também conceitua a vontade de poder como vontade de “potência”, a qual desencadeará o desenvolvimento de outras ideias. Trata-se, no pensamento do alemão, de uma posição ontológica que sustenta toda sua teoria. No pensamento frankliano, a vontade humana transcende o entendimento das vontades de prazer e de poder. Dessa forma, as análises feitas tanto por Hobbes como posteriormente por Nietzsche não ganham proporções apropriadas pois podem ser suprimidas pela vontade de sentido.

Em diversas obras, Frankl faz seus relatos contando suas experiências vividas nos campos de concentração, nos quais passou por situações em que sustentou sua dignidade humana a partir da sua vontade de sentido. Por muitas vezes, Frankl deparou-se com as seguintes perguntas: qual é o propósito da vida? por que estamos aqui? temos alguma missão

a cumprir? As perguntas ecoaram em seus ouvidos, tanto em momentos de extrema felicidade quanto em momentos de desespero e desânimo sobre o porquê de ser o escolhido para passar por este momento. A motivação encontrada por Frankl estava não no sentido do poder ou mesmo no sentido do prazer, mas sim no sentido da vontade.

Suas análises ficaram conhecidas como “existenciais” e constituem-se como um método antropológico de pesquisa. em sua visão, não há nenhuma explicação ou síntese da existência, já que “[...] a pessoa também se explica a si mesma: se explica, se desdobra se desenvolve no transcurso da vida” (FRANKL, 1990 a, p. 63). Desse modo, o próprio ser humano em última instância procura ler sua vida, ou seja, o sujeito busca explicar-se a si mesmo, sendo o papel da análise existencial compreender a existência em suas possibilidades de ser no mundo, bem como em seus desdobramentos.

Em outra direção, o pensador Hegel tece as suas críticas ao pensamento de Hobbes. Em suas análises, o filósofo procura mostrar que há mais que do que uma relação de força (vontade de sentido) e a consciência da sua natureza, pois ele busca dinamizar a questão da “autoconsciência” nos sujeitos. A autoconsciência, ou seja, a certeza de que as determinações são tanto objetais, determinações da essência das coisas, quanto seus pensamentos próprios, é a razão; enquanto tal identidade, a razão é não só a substância absoluta, mas a verdade como saber. Com efeito, a verdade tem aqui, por característica, o conceito puro que existe para si, o eu, a certeza de si mesmo como universalidade infinita. Esta verdade é o espírito (HEGEL, 1992, p. 61).

Hegel busca superar a dicotomia “sujeito-objeto” por meio da dialética enquanto negação e suprassumir do sujeito e do objeto. O sujeito é o objeto e vice-versa, o objeto nega o sujeito, que se reconhece num outro ser distinto dele, mas que é ele mesmo para-si. Em outras palavras, o sujeito se exterioriza no objeto enquanto este supera a interioridade do sujeito, que guarda em si o conceito do objeto efetivo quando realizado dentro da relação sujeito-objeto, tomada dialeticamente. O autor afirma que “sujeito” e o “objeto” são a mesma racionalidade, uma vez que o sujeito se reconhece no objeto, pois é por meio do sujeito que o objeto é conhecido e é através desse mesmo objeto que o sujeito pode se reconhecer e reconhecer o que deve conhecer.

Contudo, no entendimento frankliano, a autoconsciência tem um sentido mais amplo em relação ao hegeliano. Para melhor compreensão de Frankl, é interessante fazer um arranjo sistemático de sua teoria, no interior da qual as categorias se organizam numa condição de dependência lógica entre si. Isso significa dizer que sua estrutura de pensamento está voltada para três aspectos que vão além da sistematização hegeliana. Em primeiro lugar, o austríaco

encara o homem como um ser espiritual-pessoal; o segundo aspecto compreende que o homem é capaz de autodeterminar-se; o terceiro meio está na autodeterminação, ao qual pode orientar, primariamente, para o sentido; e por fim, a autotranscendência, ao qual pertence essencialmente ao ser humano.

Partido da tese levantada pelo médico, a análise do ser humano é mais ampla e permite entender que o homem é livre e que, por meio da dimensão humana/material, não se chega à autoconsciência, mas sim por meio da dimensão espiritual. Fugindo dos condicionantes sociais, físicos, biológicos e até mesmo psicológicos, o homem tem a possibilidade de decisão a cada momento da sua vida. Assim, percebe-se que a liberdade humana é algo evidente na teoria de Frankl, pois o ser humano a busca para a realização do sentido. Isto é, enquanto seres livres, os homens têm sempre um horizonte de possibilidades na sua existência. Para cada situação concreta da vida, as possibilidades aparecem e, nessa perspectiva, o sentido sempre aparece como aquele “melhor possível”.

O questionamento que o homem faz a respeito do “para quê” da liberdade tem implicações radicais no pensamento ético e ontológico de Frankl; implicações essas que se condensaram, essencialmente, em sua obra sobre psicologia e teologia, “A Presença Ignorada de Deus”. Os aspectos descritos na obra citada e nas demais obras são caminhos “pedagógicos” que Frankl orienta para um melhor entendimento das condições humanas.

Vista pela ótica dos traumas e das catástrofes, a concepção de homem nas obras de Frankl são repletas de elementos. Seus pensamentos situam-se não nas respostas, mas sim na busca por ouvir as “diversas vozes”. Em um nível comparativo, os discursos desencadeados pela proposta de Frankl buscam fazer um entrelaçamento das catástrofes com as questões referentes ao âmbito da práxis humana, por meio de uma abordagem compreensiva do tema.

3.3 ARTICULANDO OS PROPÓSITOS EDUCATIVOS

Ao se tratar da educação associada às questões referentes aos traumas e catástrofes, primeiramente é preciso investigar por procedimentos participativos e reflexivos, elementos capazes de descrever compreensivamente os acontecimentos e suas decorrências para que, então, se possa almejar que os horrores e as barbáries não sejam mais parte do cotidiano. Esse modo de investigar por discursos participativos (saber expressar) é uma forma de educar, desapegando-se de certezas prévias, exigindo dos participantes renovados questionamentos e entrelaçamentos sobre barbárie e educação.

Com a pretensão de oferecer novos horizontes de possibilidades para a educação, a esfera do reconhecimento torna-se uma alternativa viável que procura ir além do conhecimento popular ou até mesmo da instrução escolar. Assim, acredita-se que a proposta de trabalhar na escola a dimensão do reconhecimento busca atitudes de escuta, nas quais os seres humanos não estão ligados de forma artificial, mas sim por um diálogo coletivo, questionando e respondendo.

É nessa perspectiva que a teoria de Honneth reconhece o projeto de Hegel na construção da teoria da intersubjetividade, bem como seus conceitos de reconhecimento e eticidade. Suas discordâncias em relação à teoria filosófica de Hegel estão em assumir um modelo de filosofia da consciência na fenomenologia do espírito.

Em linhas gerais, Honneth constrói sua teoria do reconhecimento buscando atualizar a tese hegeliana à luz de ideias que correspondem a um contexto de relações pós-tradicionais. Afinal, é só por meio da participação interativa que se os seres humanos podem se afirmar como sujeitos. Com base no pilar do reconhecimento, pode-se aspirar uma sociedade que se constrói justa, por meio da troca livre e permanente de pretensões de validade criticáveis. Assim, a proposta quer servir para ajudar a arejar a teoria crítica, repensando-a a partir da questão do reconhecimento (HONNETH, ano) e das lutas invisíveis que permeiam a comunidade e consideram o propósito adorniano “que Auschwitz não se repita”.

Por isso, o fato de se debruçar sobre o tema dos traumas provenientes das catástrofes exige um esforço para constituir um lugar seguro para abrigar as ansiedades e os possíveis dilemas que o tema pode suscitar. Em um primeiro momento, fica muito difícil falar sobre as questões traumáticas devido aos entraves entre o que realmente aconteceu e como perpassa o testemunho dos sujeitos envolvidos no “embate”. Wiesel afirma "Eu não contei algo do meu passado para que vocês o conheçam, mas sim para que vocês saibam que vocês nunca o conhecerão". Diante do testemunho ou dos traumas, é difícil ficar inerte ou indiferente. Nessa perspectiva, Charlotte Delbo constata: "Eu não pensava nada. Eu não olhava nada. Eu era um esqueleto de frio [...]". Assim, vale questionar: é possível ficar indiferente diante de um fato traumático? Ficar indiferente diante de tudo que causa ressentimentos pode fazer parte das relações humanas?

A catástrofe em relação à desvalorização do indivíduo percorreu longos momentos da história da humanidade, principalmente no advento da modernidade. Não se quer dizer que os terrores antes do período moderno não sejam levados em conta, mas que o projeto construído no referido período teve, em nome do avanço da ciência e, por conseguinte, a ideia de progresso, algumas patologias nas relações interpessoais. Adorno, em sua obra “Educação e

Emancipação” deixa claro que a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira de todas as “tarefas” para a educação. Ora, por este ponto de vista fica claro que a educação é um dos meios em que se torna possível a disposição de que o homem não fique inerte diante dos traumas e fatos que os mesmos acarretam.

Nesse sentido, as obras de Frankl podem contribuir para a discussão da catástrofe. Na obra “Em Busca de Sentido”, Viktor Frankl relata um acontecimento no campo de concentração em Dachau. O vienense encontrou um rapaz que estava planejando tirar sua própria vida, pois não estava mais suportando as condições indignas a que estava sendo submetido. Este confidenciou que, antes de ser capturado pela SS nazista e enviado ao campo de concentração, exercia a atividade de professor de geografia, no qual havia um projeto de escrever uma coletânea para a disciplina que ministrava e que sua grande vontade era de concluí-la. Partindo desse objetivo, Frankl o incentivou a continuar vivo, a prosseguir.

O que marca principalmente o século XX é o Holocausto, esse crime nacional-socialista contra a humanidade. O confinamento em campos de concentração e o massacre de milhões de judeus causaram estragos e sofrimentos inimagináveis para as vítimas. A ajuda terapêutica aos sobreviventes obrigou a um confronto com experiências extremas e suas consequências, até então ignoradas. Porém, somente após a guerra do Vietnã o diagnóstico de transtorno pós-traumático foi incluído na nomenclatura psiquiátrica, estimulando uma grande quantidade de pesquisas sobre essa síndrome.

As experiências nos campos de concentração ajudaram Viktor Frankl a elaborar seus pressupostos teóricos. Por meio da divulgação de suas impressões e experiências no campo de concentração, o autor obteve reconhecimento mundial. Frankl não só publicou sua obra com suas experiências sobre a vida no campo de concentração como também fundou uma escola de psicologia – a logoterapia, conhecida como a terceira escola vienense de psicoterapia – a primeira foi a psicanálise, com Freud, e a segunda foi a Psicologia Individual, com Adler (discípulo de Freud).

A violência individual e sua manifestação grupal, a guerra, vêm sendo praticadas por pessoas que passaram pelos sistemas educacionais. Por essa visão, pode-se verificar que a formação intelectual, em si mesma, não tem garantido um comprometimento dos sujeitos com as questões sublimes e éticas do processo civilizatório. É importante considerar que um posicionamento, por parte do educador, em relação aos aspectos filosóficos e pedagógicos, pode promover uma melhor compreensão para a discussão da problemática na formação dos educandos. As obras e a teoria de Viktor Frankl têm o intuito de propor uma reflexão sobre esses aspectos. A logoterapia esteve voltada à psicoterapia pela busca do sentido da vida,

porém seus postulados tomaram proporções maiores, sendo utilizados em outros campos de conhecimento. Os fundamentos educacionais de Frankl proporcionam o subsídio filosófico à fenomenologia, ao existencialismo, ao humanismo existencial e também à formação de professores, alcançando, portanto, o campo pedagógico.

Diante da posição esclarecedora mencionada, é necessário fazer um estudo para melhor compreensão dos fatos traumáticos, enfatizando que esta compreensão não está situada somente no paradigma da racionalidade epistemológica, mas na busca de elementos pelo diálogo intersubjetivo, além de aprofundar pelo viés da filosofia da educação, o compromisso com a expressividade que lhe é atribuída. Assim, analisando a filosofia no âmbito educativo, percebe-se que ela transcende a mera atividade escolar, mas sim, conforme a concepção de Adorno lhe é atribuída a questão da “resistência”. Vale então questionar: Que contribuições a filosofia e a educação podem proporcionar para que eventos traumáticos não se repitam?

A filosofia da educação fica diante desse quadro colocada como uma articuladora importante para reconstruir as mazelas provocadas pelo projeto inacabado da modernidade. Fica claro que a posição da educação não é a de estar como “juíza” ou “detentora” do saber, mas sim como uma “guardiã da racionalidade”. Nesse sentido, os propósitos pedagógicos não se tornam um fim em si, mas um elemento que está disposto a discutir os possíveis “engessamentos” que se encontram.

Entre as principais obras de Primo Levi, ex-prisioneiro de Auschwitz-Birkenau e reconhecido por seus trabalhos sobre o Holocausto, está “Se isto é um homem” (título da tradução portuguesa), no qual referenda: “Pela primeira vez, então, nos damos conta de que a nossa língua não tem palavras para expressar essa ofensa, a aniquilação de um homem” (LEVI, 1997, p. 16)

Pelo fato de Primo Levi ter sido um sobrevivente dos campos de concentração, assim como Viktor Emil Frankl, suas contribuições destacam-se entre os estudos sobre o paradigma do testemunho, no qual a perplexidade do trauma esbarra na necessidade da fala. Na devida medida, tanto a fala quanto o testemunho escrito feito pelos sobreviventes se vinculam à memória daqueles que sobreviveram. Logo, o texto testemunhal não se vincula, em nenhum momento, à ideia da capacidade do que pode ser comprovado, conforme se percebe na ideia do projeto moderno.

Na mesma linha de trabalho, muitos escritos de Frankl tiveram a intenção de narrar seus próprios testemunhos e de outros prisioneiros nos campos de concentrações. Entre as principais obras que retratam seus momentos de dificuldades nos campos está “Em busca de

sentido: um psicólogo no campo de concentração”. A primeira parte do livro relata a forma com que o austríaco foi deportado nos vagões dos trens que levavam os prisioneiros. Na chegada ao campo de Auschwitz, Frankl passou pela primeira seleção, quando perdeu todos os seus pertences: “Enquanto ainda esperamos pelo chuveiro, experimentando integralmente a nudez: agora nada mais temos senão este nosso corpo nu (sem os cabelos). Nada possuímos a não ser, literalmente, nossa existência nua e crua” (FRANKL, 2008, p. 29). Enquanto muitos companheiros tiravam a própria vida como forma de aliviar seus sofrimentos, Frankl ia pensando na possibilidade de dar um sentido maior à sua existência.

Os relatos da vida sofrida, em que era forçado a exercer trabalhos pesados, com temperaturas de até 20 graus negativos e comida escassa, recebendo maus-tratos dos soldados nazistas e convivendo diariamente com doenças e a morte eminente, indicam uma condição de vida que traz à tona instintos primitivos, ou seja, a necessidade de se concentrar apenas na preservação da vida. “Assim, constatava-se a ausência de sentimentos por parte dos prisioneiros, sendo ‘um dos reflexos da desvalorização de tudo que não serve ao interesse mais primitivo da preservação da vida’” (FRANKL, 2008, p. 51). Assim, com esse testemunho, fica claro que a liberdade é característica intrínseca do homem. Mesmo diante das condições mais difíceis e miseráveis, o ser humano pode decidir o que ele se tornará, ou seja, pode “configurar sua vida de modo que tenha sentido” (FRANKL, 2008, p. 89).

O homem não desviará seus olhares para o sofrimento, mas o ressignificará, nunca deixando de reconhecer as dificuldades da vida e tudo que estava perdido e pelo qual não valia mais a pena lutar. Diante de tudo, Frankl afirma que é possível uma pessoa crescer interiormente, para além de si, mesmo perante às tragédias interiores e exteriores. Diz ele: “Essas pessoas estão se esquecendo que, muitas vezes, é justamente uma situação exterior extremamente difícil que dá a pessoa a oportunidade de crescer interiormente para além de si mesma” (FRANKL, 2008, p. 96). Dessa maneira, procura promover dentro de cada um o questionamento sobre qual o sentido da vida e assim poder ouvir as perguntas feitas pela vida no interior humano. Assim, faz essas perguntas através da ação e de uma conduta correta que o momento está a exigir de cada sujeito. Percebe-se que ele concebe cada pessoa de modo diferente da outra, não sendo possível compará-las. Frankl (2008, p. 102) diz que “quando um homem descobre que seu destino lhe reservou um sofrimento, tem que ver nesse sofrimento também uma tarefa sua única e original”. Assim, cada indivíduo poderá descobrir qual é este sentido e que a vida está repleta de oportunidades para aplicá-lo.

A educação, nesse contexto, destaca-se como um terreno fecundo para que os sujeitos descubram o sentido para a sua existência. Assim, um propósito pedagógico voltado somente

para a dimensão intelectual ou racional impossibilita uma discussão mais ampla. A educação, buscando um caráter formativo para a educação, visa recuperar, por meio de entender, o sentido da vida em cada educando.

Os teóricos da “Escola de Frankfurt”, Adorno e Horkheimer, na obra “Dialética do Esclarecimento” (1985), referendam muitos conceitos pertinentes para a discussão, entre os quais pode-se citar a ideia de “semiformação”. A partir do conceito elucidado, cabe outro questionamento: como a educação pode ir além do simples fato de informar (semiformação) e passar para um nível emancipatório? Ou, para dizer de outra forma: é possível uma educação emancipatória para o sentido da vida? Ora, deve se levar em conta que o próprio Adorno fala que depois de Auschwitz é impossível fazer um poema.

Se, por um lado, o sistema educativo deixou de lado o discurso da formação cultural (Bildung) não aproveitando suas potencialidades, por outro, algumas iniciativas buscam sanar essas carências com a tentativa de uma nova dimensão nos fazeres pedagógicos. Assim, a proposta formativa de Frankl não recai em mais um modismo pedagógico ou uma forma de propaganda mercadológica, mas é uma possível saída para o sistema educacional como um todo, buscando levar os paradigmas educacionais a entender a importância do sentido na vida dos envolvidos no processo pedagógico.

No texto “Educação e crise ou as vicissitudes do ensinar”, Shoshana Felman (2000, p. 67) afirma que “ensinar deve, por sua vez, testemunhar, fazer algo acontecer, e não apenas transmitir um conhecimento passivo, passar adiante informações preconcebidas, substancializadas, das quais se acredita saber de antemão, ou seja, ser (exclusivamente) algo dado”.

Na tentativa de repensar a questão do testemunho conforme essa citação acima, pode-se dizer que o “testemunho”, num ponto de vista pedagógico, toma como contorno “saber expressar” e não “saber reproduzir”, não apenas transmitindo um conhecimento passivo.

Diante do quadro reprodutivista, a relação sujeito-objeto fica estabelecida em diversos segmentos educacionais. Para Moraes (1997, p. 21), “quando os novos métodos de investigação [...] de educação experimental se tornarem generalizadamente aplicados e os resultados universalmente aceitos, deixar-se-á de impugnar à educação o direito de ocupar seu lugar entre as ciências”. A educação ganha um contorno positivista, o qual impossibilita, de certa forma, um “saber expressar”, valorizando o “saber fazer”.

A afirmação kantiana de que “cada geração seguinte dará um passo a mais para o aperfeiçoamento da humanidade” (KANT, 1956, p. 700) remete não para um olhar utópico, mas para a necessidade de que a educação busque formatar seus propósitos não somente pelo

viés racionalista. Para Kant (1956, p. 697), “o homem é a única criatura que precisa ser educada”. Vista por esse ângulo, a educação vai além do “saber fazer”, buscando um aprimoramento das suas relações. Assim, as experiências traumáticas vivenciadas pelo terror do genocídio da Segunda Guerra Mundial, por exemplo, podem servir de lição para que fatos como estes não se repitam. Comenta Bohleber (2007, p. 155):

O confinamento em campos de concentração e o massacre de milhões de judeus causaram estragos e sofrimentos inimagináveis para as vítimas. A ajuda terapêutica aos sobreviventes obrigou a um confronto com experiências extremas e suas consequências, até então ignoradas.

As tragédias acontecidas nos campos de concentração são irreparáveis para a humanidade e as experiências negativas e tudo que os conhecimentos proporcionados pelo trauma podem ajudar a repensar a vida e a própria sociedade e é nesse sentido que a partir da educação podem ser lançados instrumentos expressivos (saber expressar) para que as tragédias não venham novamente a acontecer.

Repensar um propósito educativo que transcenda simplesmente o fazer pedagógico é um dos vieses a ser defendido. A ideia de uma reforma no campo pedagógico é uma discussão que a comunidade educativa está fazendo nos últimos anos. Contudo, a formação ainda está alicerçada no mundo real, ou seja, no desenvolvimento de competências e habilidades que integram a ideia do saber-fazer.

A educação, por meio da sua normatividade e sua expressividade, potencializa o seu compromisso com a sociedade em geral. Não há uma defesa para a mera formalidade de transmissora do conhecimento, mas de pensar e expressar as barbáries da atualidade, tendo, além do olhar crítico, a vinculação com a formação de sujeitos que saibam expressar de forma autônoma e esclarecida os entraves do mundo da vida.

A importância do saber expressar reside na questão de representação. Em outras palavras, vale dizer que o propósito de uma educação é a busca por consolidar a expressividade como meio de evitar que os traumas e catástrofes venham novamente a fazer parte do cotidiano. Adorno (1995, p. 125), no artigo “Educação após Auschwitz”, afirma: “o perigo que tudo aconteça de novo está em que não se admite o contato com a questão, rejeitando até mesmo quem apenas menciona, como se, ao fazê-lo sem rodeios, este se tornasse o responsável, e não os verdadeiros culpados”.

Três pontos devem ser destacados na citação de Adorno diante do fato traumático: ignorar o fato, não promovendo a sua discussão; perdoar os culpados; deixar o fato ser

retomado por meio da expressividade. As três atitudes podem ser evidenciadas na formação de professores, quando este vira as costas para o problema e o trata como tema proibido, não envolvendo os sujeitos na educação. A educação simplesmente vê o fato e o dá por encerrado, perdoando, mas não refletindo sobre. Porém, é preciso retomar o fato e sempre alertar, refletir, compreender para que tais perigos não continuem acontecendo. É nesse sentido que a espiritualidade ganha sentido na educação e na formação de professores, buscando sair do senso comum estabelecido, no qual o saber expressar é algo distante da realidade.

Muitos cursos de formação de professores ficam distantes da expressividade, limitando-se ao fazer ou ao reproduzir, limitando a ação pedagógica nos conhecimentos e na sua transmissão (NÓVOA, 1992).

A pedagogia tradicional estava baseada nos conhecimentos e na sua transmissão. Assim, o paradigma sujeito e objeto estão presentes nessa concepção herdada da modernidade. A grande ruptura provocada pela pedagogia moderna foi a de colocar os conteúdos e não os alunos no centro do sistema. Portanto, na visão do autor português Nóvoa, a pedagogia moderna precisa ser reinventada.

Para ele, o ponto central é a aprendizagem, a qual implica em uma pessoa, em um aluno, no seu desenvolvimento e no seu bem-estar. Mas uma coisa é o objetivo estar centrado no aluno e outra coisa é estar centrado na aprendizagem do aluno. O ato de ensinar e educar é justamente ir além das fronteiras que do educando está vivendo, respeitando as origens, mas indo além. Por isso, na teoria de Nóvoa, a criança não pode sair da escola sem nenhuma aprendizagem, sem estar subsidiada de ferramentas mínimas de conhecimento para que possa interagir com a sociedade.

Mas o que seria conhecimento para Nóvoa? Quais são os conhecimentos essenciais para ensinar aos alunos? Esses conteúdos são definidos como os que “unem” e os que “libertam”. Os que unem são ligados à cultura em determinada comunidade enquanto que os que libertam são os que promovem a aquisição do conhecimento.

Os conteúdos que unem são importantes para a reflexão, bem como a criação de uma cultura do saber expressar na comunidade em que se está inserido. Assim, do ponto pedagógico, é interessante que a universidade não fique ligada somente às questões do conteúdo estático, racional, mas que toda a bagagem adquirida pelo aluno seja abordada, indo além das fronteiras. Os conteúdos que unem estão ligados à sociologia, à filosofia, à antropologia e à estética. Na tentativa de fazer uma releitura, parece que o pensamento do professor português pode perfazer uma ideia de saber expressar. Visto assim, a tarefa de

reconstrução do projeto da modernidade no campo educativo perpassa por uma ruptura do tradicional e, porque não dizer, um desatrelamento do conhecimento que recai por si próprio.

Dessa forma, percebe-se que a proposta de Habermas (1987) na obra “Teoria da ação comunicativa” vai além das de seus antecessores da tradição da Teoria Crítica, reconstituindo as pretensões modernas. Nas palavras de Trevisan (2000, p. 130):

O processo de reconstrução diz respeito às expectativas do projeto do iluminismo e não apenas da ilustração. Os instrumentos analíticos, incorporados da virada linguística, incorporados à hermenêutica, servem de aporte teórico básico para propiciar a reconstrução do discurso moderno.

Segundo as palavras de Trevisan, o projeto moderno está inacabado, precisando ser potencializado. As “patologias” recorrentes dos entraves que a modernidade gerou engessaram o processo pedagógico. Rouanet (1998, p. 344), mirando as críticas de Adorno diz:

A razão criticada por Adorno é a razão monológica, centrada no sujeito, que só se relaciona com o objeto para manipulá-lo. É uma razão atrofiada, que se limita ao aspecto cognitivo-instrumental. É a razão usurpadora, que se destacou da matriz mais rica da razão comunicativa, surgida com o advento da modernidade, e tentou realizar um *putch* da parte contra o todo.

O predomínio da racionalidade no campo educativo está (quase) em todos os contextos, dos procedimentos metodológicos até a positivação dos resultados que a educação quer atingir. Habermas visualiza uma possibilidade de saída por meio da ação comunicativa. O mundo intersubjetivo (a que o falante tem acesso privilegiado) busca, com a intenção expressada pelo falante, a sua comunicabilidade. Assim, a comunicabilidade não se torna uma via de mão única, pressupondo a linguagem como também meio de entendimento.

A linguagem tem um fim artístico (expressivo). Saber-expressar está na fronteira entre o empírico e o epistemológico. Sua intenção é de ver na arte um processo autocrítico e criativo. No pensamento, cada um dos “parceiros” de troca está engajado num processo recíproco, nunca simétrico, de modo que o reconhecimento do outro e a diferenças para com o outro sejam avaliadas não pela relação de sujeito-objeto, mas pela construção e pelo cruzamento de “novos olhares”. Se a educação possibilita o desencadeamento de “outros” ou “novos” olhares, da mesma forma equivale perguntar o mesmo que Montesquieu se atreveu a questionar: “como é possível alguém ser diferente de mim?”.

Quanto à questão do reconhecimento, Honneth (2003) enfatiza que Habermas troca o paradigma da produção central para a Teoria Crítica pelo paradigma da compreensão. Porém,

na concepção honnetiana, tal ideia de Habermas deixa pouco espaço para a atualidade do conflito social. Em consequência disso, a investigação do pensador alemão consiste em ampliar ou corrigir a trilha aberta por Habermas, rumo a uma concepção social calcada nas relações de comunicação pela orientação mais rígida de uma teoria do conflito. Assim, a proposta é substituir ou, quem sabe, aprofundar o modelo da compreensão pela luta por reconhecimento.

A pretensão, portanto, é que o indivíduo, ao reconhecer o outro de modo intersubjetivo, reconheça a sua identidade. A educação nos moldes da razão iluminista perdurou por muito tempo nos modelos educacionais na vida social. A intenção de uma educação emancipadora, com vistas a uma razão esclarecedora, não conseguiu alcançar os seus ideais e se colocou como produtora e disseminadora de discursos dominadores, privilegiando sempre a elite.

Na teoria frankliana, a capacidade de que somente o ser humano tem de se colocar no lugar do outro e buscar entender suas posições e, ao mesmo tempo, de ouvir atentamente, é algo fundamental, não só para a logoterapia, mas para todos os homens que estão no propósito de ajudar o outro, seja qual for a situação. Dessa forma, pode-se afirmar que a logoterapia tem como pretensão possibilitar o encontro eu-tu, esta situação de abertura ao outro, sendo, de certa forma, uma escuta ativa, a qual permite ao interlocutor escuta a si mesmo e confrontando com as suas descobertas.

Nas palavras de Frankl (1989, p. 102):

Só a existência que a si mesma se transcende e se realiza a si mesma; entretanto, aquele que intende tão só para si mesmo, isto é, aquele que unicamente tende à realização de si mesmo, decerto que fracassa. O ser do homem é, por sua essência, um ser que está ordenado a algo, que se dirige a algo, quer este algo seja alguém, quer seja uma ideia ou uma pessoa.

A citação mostra que a ajuda contribuiu para a sobrevivência do prisioneiro 119.104. No depoimento de Frankl, o sentido da existência humana não está no acúmulo de conhecimento ou de riquezas, mas em valores que podem dar um sentido de realização, fundamentais para a sobrevivência. A vida encontra sentido no reconhecimento do outro e é nesse sentido que a escola desempenha fundamental papel, promovendo o reconhecimento do outro em qualquer situação da vida.

Aos poucos, o espaço da educação vai ganhando múltiplas solicitações. No lugar de um sistema rígido e burocrático, espaço para a relação sujeito e objeto, vai surgindo gradativamente espaço para um sujeito investigador. A educação vem buscando, em suas

matrizes teóricas, encontrar novos métodos investigativos que atendam às novas demandas que surgem. Na obra “Pluralidade e ética em educação”, Hermann (2001, p. 133) refere-se ao legado deixado pela modernidade: “toda a forma de crítica ao pensamento totalizador e uniformizador, ao agir instrumental e manipulativo presentes na modernidade, criou as condições para que a pluralidade mostrasse a sua face, expondo o reducionismo de comportamentos niveladores”.

No lugar de uma meta-teoria herdada dos ideais da modernidade, entra em ação uma pluralidade significativa, ou seja, a educação passa a oportunizar a compreensão da realidade a partir das relações linguísticas que a constituem. Isso significa dizer que o reconhecimento da pluralidade procura não separar mais o sujeito do objeto. As teorias e as abordagens dão-se mais no nível qualitativo. Novas perspectivas educacionais vão se desenhando no atual momento.

4 A EXPERIÊNCIA DA ESPIRITUALIDADE

4.1 COMPREENDER A TEORIA PELO SENTIDO DA VIDA

A temática focalizada neste capítulo está em entender a produção de sentido e da espiritualidade na visão de Viktor Frankl. O termo “sentido” está acompanhado, na concepção frankliana, por vários verbos: dar, produzir, adquirir, perder, encontrar, descobrir, construir, inventar e extrair. A presente tese, mesmo sendo construída com muitos desses termos, terá como enfoque a produção de sentido a partir da questão da espiritualidade. Para Längle (1992, p. 57):

O sentido está no engajamento por algo que representa um valor. Assim, o sentido se localiza totalmente do lado do realizável, está sempre ao alcance do homem. O homem não está em ter-sucesso, mas no esforço decisivo por um valor (como, por exemplo, uma tarefa, uma pessoa amada). Ter sucesso significa: Com meu esforço tive sorte pelo fato de ter alcançado o objetivo visado. Por outro lado, viver com sentido significa: Eu me orientei e esforcei para alcançar algo que tem valor, e que permanece pleno de sentido, mesmo que o objetivo não tenha sido alcançado ou o trabalho não pudesse ser concluído.

Cada indivíduo, para Frankl, é vocacionado com uma missão específica na sua vida, procurado efetivar essa tarefa de maneira a atingir sua realização. No que se refere ao sentido, este vai mudando conforme a situação e a própria pessoa, ou seja, não é estático. Em outras palavras, pode-se dizer que a existência de cada um é apresentada como única e as situações não são caracterizadas como irrepetíveis, muito menos como um destino.

Por esta abordagem antropológica, Viktor Emil Frankl procura proporcionar uma sustentação com pressupostos teóricos que buscam propor o desenvolvimento integral do ser humano, tendo uma visão mais esperançosa diante da vida. No entender do pensador, o fato de viver com sentido pressupõe que o homem, com suas características, disposições, aptidões, emoções e vontades, coloque-se a serviço da proposta que é proporcionada naquele momento, valendo-se da sua criatividade. Dito de outro modo, toda pessoa que consegue (re)construir ou, nas palavras do autor, produzir um sentido na vida, tem a possibilidade de vivê-la em plenitude.

Para conhecer melhor a teoria de Viktor Frankl, é importante ressaltar a sua trajetória, pois sua teoria está ligada à sua própria existência. Metaforicamente, conhecer-se-á melhor a planta se se souber em que terreno ela está plantada. Na cidade austríaca de Viena, no dia 26 de março de 1905, nasceu Viktor Emil Frankl. Seu pai era Gabriel e sua mãe Elsa Lion. Tinha

dois irmãos, Walter e Estela. Sua educação foi moldada por princípios judaicos. O ambiente, juntamente com sua família, proporcionou momentos muito significativos: “... o sentimento de amparo e de apoio não me veio através de reflexões e de sofismas filosóficos, mas, com certeza, do ambiente familiar em que vivia...” (FRANKL, 2003c, p. 17).

Não há como negar que as vivências positivas com sua família possibilitaram um desenvolvimento para a formação de uma personalidade saudável, contribuindo, de certa forma, para a construção de sua base teórica a respeito do sentido da vida. O autor conta: “Eu estava tão ligado emocionalmente ao lar paterno, que sofri intensa saudade durante as primeiras semanas e meses, até mesmo anos, em que tive de pernoitar nos hospitais em que estava empregado” (FRANKL, 2003c, p. 7). Ora, fica evidente que a construção da personalidade desde a infância pode formar o caráter no indivíduo.

Logo após a Primeira Guerra Mundial, o vienense começou seus primeiros passos para seus estudos de psicologia, mesmo sendo formado na área de medicina, fazendo também estudos paralelos na filosofia, tendo como pensadores mentores de sua proposta Jaspers, Heidegger, Freud e Adler. Frankl relata (2003c, p. 36): “Logo que comecei a andar meus próprios caminhos, eu ia à Volkshochschule (Universidade Popular) para assistir às aulas de Psicologia Aplicada. A Psicologia Experimental também me interessava”.

No que se refere aos estudos psicanalíticos, Adler teve grande influência nos pressupostos teóricos sobre o sentido da vida. Nas suas próprias palavras, Frankl (2003c, p. 37) diz:

No início, eu hauria meus próprios conhecimentos de alunos famosos e diretos de Freud, como sejam Eduard Hitschmann e Paulo Schilder [...]. Em breve, iniciei correspondências com Sigmund Freud. Enviava-lhe material provindo de minhas amplas leituras interdisciplinares e que eu julgava poderiam interessar a ele. Ele respondia imediatamente a cada uma das minhas cartas. Nossa correspondência foi mantida ao longo de todos os meus estudos do ciclo superior do colégio secundário. Lamentavelmente, decênios depois, todas as cartas e cartões postais foram confiscados pela Gestapo, quando fui levado ao campo de concentração.

Contudo, não foram somente as influências adlerianas que formaram as bases de pensamento de Frankl, mas também as críticas feitas a Freud. Um dos manuscritos franklianos foi enviado por Freud para a Revista Internacional de Psicanálise, artigo publicado no mesmo ano em que Frankl ingressou no curso de medicina. Desde sua infância, o desejo pela medicina e as influências da psicanálise levaram-no a optar pela psiquiatria. Frankl (2003c, p. 41) explica: “Fui prendado com aptidões para a psiquiatria [...] portanto, era meu dever servir-me desta capacidade”.

Somente no ano de 1929 suas bases teóricas foram clareadas. Há três formas pelas quais o indivíduo pode encontrar o sentido para a vida: “O primeiro consiste em criar um trabalho ou fazer uma ação. O segundo está em experimentar algo ou encontrar alguém; em outras palavras, o sentido pode ser encontrado não só no trabalho, mas também no amor” (FRANKL, 2003, p. 124). Porém, o que mais proporciona o sentido é a terceira forma: “encontrar um sentido até mesmo no sofrimento”, isto é, nas palavras de Frankl (2003, p. 125), “... saber como sofrer, quando se faz necessário”.

Já especialista nas áreas de psiquiatria e neurologia, suas primeiras experiências profissionais dedicaram-se a um público mais jovem. Em sua cidade natal, organizou um serviço de orientação para a juventude, atendendo gratuitamente jovens com problemas psíquicos. Assim, como consequência de seus trabalhos o resultado foi, conforme relatado pelo próprio Frankl (2003 c, p. 57) “... boletins de qualificações. Como resultado, em Viena, depois de muitos anos, não se registrou nenhum suicídio de escolares”. Seu êxito proporcionou visitas e convites para partilhar suas experiências em diversos lugares do mundo. Frankl ainda chefiou a Clínica Neuropsiquiátrica da Universidade de Viena e, posteriormente, atendeu, durante quatro anos, em um hospital psiquiátrico, pacientes com pendores ao suicídio.

No ano de 1937, abriu seu consultório particular, atuando na neurologia e psiquiatria, mas atuou por pouco tempo devido à invasão das tropas nazistas na capital da Áustria. Frankl (2003c, p. 65) relembra do trágico episódio:

Nessa noite, politicamente tão significativa, eu estava proferindo uma conferência sem estar a par dos acontecimentos, tomando o lugar de um colega que, para apresentação, tinha escolhido o título: “O nervosismo como fenômeno da época”. De repente, alguém abriu abruptamente a porta. Apareceu um homem da SA trajado de uniforme completo. Mas será isto possível sob (o governo de) Schuschnigg? Evidentemente, esse homem queria perturbar o evento e obrigar-me a interromper a conferência. Pensei, então: tudo pode ser possível. Fale de tal maneira, que ele se esqueça de fazer o que tinha planejado! Atraia sua atenção! E olhei para a cara dele e falei e falei. E ele ficou parado à porta, até que eu, meia hora depois, finalizei minha conferência. Essa foi a obra retórica mais corajosa da minha vida! Às pressas voltei para casa. A rua Prater estava tomada de manifestantes que cantavam, festejavam e gritavam. Em casa, encontrei minha mãe chorando. Schuschnigg acabara de despedir-se do povo pela rádio...

Todo sofrimento passado por Frankl tornou-se ainda maior quando, em 1942, foi levado para os campos de concentração juntamente com toda sua família. Durante quase três anos, de 1942 até 1945, Frankl foi prisioneiro dos nazistas em diversos campos de concentração, entre eles, um dos mais cruéis: Auschwitz. Durante a permanência nos campos,

ficou sabendo que perdeu sua mulher, seus pais e um irmão. A classificação dada por Frankl a esse episódio é de *experimentum crucis*, no qual ele elabora ideias psicoterapêuticas. Reportando a Nietzsche, o vienense tomou uma frase de Nietzsche, a qual repetiu em muitas de suas publicações: “quem tem por que viver, suporta qualquer como”.

4.2 DESAFIOS DA ESPIRITUALIDADE: SENTIR PARA ENTENDER

Durante as aulas das disciplinas obrigatórias do doutorado, o presente autor comentava com os professores e colegas sobre o desejo de construir um projeto que tratasse sobre o tema da espiritualidade, tema este que gerava, em muitos, certa estranheza, pois era um assunto “proibido” na academia. O pesquisador explicava que a espiritualidade estava muito além do sentimento de uma crença religiosa, estando vinculada a qualidades humanas e virtudes. Eles diziam que entendiam, porém, havia algo estranho, parecia que se tratava de diversas espiritualidades.

Na modernidade, acentua-se o distanciamento entre teologia e filosofia, no qual a teologia cede seu espaço para a ciência. A filosofia busca seu desenvolvimento no conceito de pessoa e tem sua orientação voltada quase exclusivamente à autoconsciência, à liberdade e à dignidade do indivíduo. Basta conferir os pensadores iluministas para confirmar este entendimento. Dessa forma, fica claro que não tendo nenhuma base espiritual do sujeito nesse período histórico-filosófico, o “eu” é o ponto de partida, ou seja, o próprio indivíduo possui a autodeterminação no que diz respeito à relação de dependência com os outros. Na tese de Georg Simmel, o pensador busca fundamentos em análises histórico-sociais, tomando como base a construção simbólica da ideia de indivíduo. De forma mais geral, o pensador procura avaliar a valorização moderna sobre o conceito de liberdade.

Essa noção da singularidade do indivíduo conduz à conclusão de que é preciso recorrer à experiência para conhecer. Assim, inaugura-se a tradição empirista inglesa que encontrou em Locke a sua consolidação. Aos poucos, em oposição ao conceito de indivíduo, é estabelecida a definição de pessoa humana e, posteriormente, desenvolve-se o conceito de sujeito.

Contudo, o conceito moderno de sujeito (enquanto indivíduo autônomo), na verdade, aos poucos vai se exaurindo. As teorias propostas na obra “Holocausto e modernidade”, de Bauman (ano), buscam identificar como a razão instrumental desencadeou uma das mais aterrorizantes páginas escritas em nossa história. O período da Primeira e Segunda Grande Guerra é determinante para entender o esvaziamento do conceito de sujeito (pessoa). Mesmo

que a modernidade tenha refletido por meio de muitos pensadores sobre a ideia de sujeito, fica evidente que a razão instrumental prevaleceu diante da ideia de reconhecimento dos sujeitos.

Após as barbáries vislumbradas na Segunda Guerra Mundial, com o terror promovido pelo Terceiro Reich, desencadeou-se uma onda de pensadores que vão discutir a alteridade. Diante da morte de milhões de judeus, ciganos e poloneses, torna-se necessário um novo olhar sobre a reestruturação de paradigmas éticos e jurídicos de proteção à pessoa humana. Com o final da Segunda Guerra, surgiram mais dificuldades e incertezas em relação a como entender a pessoa humana.

O pensador polonês Bauman (1998, p. 266) procura refletir sobre o fato de que “o holocausto nasceu e foi executado na nossa sociedade moderna e racional, em nosso alto estágio de civilização e no auge do desenvolvimento cultural humano, e por essa razão é um problema dessa sociedade, dessa civilização e cultura”. O genocídio ocorrido durante a Segunda Guerra, do ponto de vista racional, pode ser justificado e, até mesmo, aceito como um meio para o progresso. Nesse prisma, a valorização dos ditames técnicos vai além da valorização do homem em outras dimensões, entre elas, a espiritual.

O legado moderno, o qual sustenta a primazia do físico sobre o espiritual quer evidenciar, em última instância, um homem sem alma, cujo psíquico não pode ser senão uma dimensão material. Sendo de forma puramente material, pode-se analisar uma insegurança a qual o ser humano pode ter chegado, recorrendo ao acaso o nosso destino e sorte. O homem contemporâneo está desprovido de espiritualidade, fortemente apegado ao material e carente de toda e qualquer situação de plena consciência.

Com o passar do tempo, banaliza-se a vida e torna-se as relações interpessoais como uma máquina de operações comerciais. Dessa forma, se está apelando fatalmente para uma destruição, marcada pelo descrédito e pela impotência do homem contemporâneo, caracterizando, dessa forma, uma época de grandes catástrofes. Se está indiferente ao outro, sendo estranho para o outro, criando-se um homem alienado, que não é aquilo que deveria ser, mas aquilo que os outros querem que ele seja.

O pensamento de Bauman é pertinente ao mundo atual. De acordo com sua análise, os valores presentes na cultura ocidental até então se estabeleceram como mais nobres e elevados diante dos outros povos. Porém, estão cada vez mais se diluindo, como a água que se escorre das mãos, sem que se possa detê-la. Para o pensador, a vida líquida é precária, não tendo certezas diante dos acontecimentos.

Nesse sentido, vale refletir sobre uma alegoria: um grupo de engenheiros procurou fazer o melhor ônibus que a humanidade iria conhecer. Para tanto, buscaram responder à

seguinte questão: quais seriam os critérios mais eficientes para que o automóvel se tornasse referência em turismo e engenharia? Uns diziam que era necessário ter tecnologia para auxiliar na sua navegação. Outros ponderaram que o lazer era um critério importante. Por sua vez, alguns referiram a necessidade de uma estrutura para o descanso. Após o trabalho executado, procuraram saber qual era o destino da viagem. Uns sugeriram conhecer o litoral nordestino. Outros analisaram a importância de conhecer a Floresta Amazônica. Por fim, outros mencionaram conhecer o pantanal ou o pampa gaúcho. Ao fim, não foram a lugar nenhum, pois não chegaram a um consenso.

A metáfora da liquefação dos valores mais elevados da condição humana atua em diversos segmentos da vida social. Por isso, a alegoria citada possibilita entender que a humanidade, em muitos casos, caminha no sentido da evolução da dimensão técnica e, ao mesmo tempo, fica perdida na questão de por onde caminhar para estreitar ainda mais as relações interpessoais. Assim, vê-se que uma das principais características que se visualiza no cotidiano é a incapacidade de se relacionarmos com o “outro” de maneira plena, sem nenhum tipo de barreira, buscando compreender a sua subjetividade e singularidade.

Há uma tendência de valorar a figura do “outro” tal como ela se apresenta diante das pessoas e não nela mesma, gerando, a partir daí, os preconceitos e as diversas formas de expressões de intolerâncias. Em outras palavras, a incompreensão do “outro” faz com que, aos poucos, perca-se o entendimento de que o “outro” tem sua própria natureza humana, que é singular, não se tornando uma “mera coisa”. Desse modo, reifica-se o outro, não avançando nos relacionamentos, mas tornando-os frios, egoístas e superficiais.

Aquilo que se expressa como “diferente” diante da sociedade pode ser declarado como “extravagante”, merecendo assim os juízos de valores que se atribuem. Em geral, a sociedade expressa reprovação imediata ao que é “diferente”, declarando intolerância sem que haja pelo menos um entendimento mais aprofundado sobre o julgado. A lógica excludente da sociedade pós-moderna, insuficiente para interagir com a diversidade de perspectivas, destaca um indivíduo que pensa ser muito mais fácil tentar modificar o outro do que a si mesmo. O “outro” torna-se culpado pela insegurança e derrota. Não é, então, de se estranhar que, no mundo atual, surja o espírito de tensão diante das ameaças terroristas, pois há nações e governos interessados no domínio político, elegendo heróis e inimigos da sociedade civilizada. Os medos estimulam a pessoa a assumir uma ação defensiva. Quando isso ocorre, a ação defensiva confere proximidade e tangibilidade ao medo, segundo Bauman (2007).

A morte, o medo e a violência tornaram-se categorias aceitáveis na sociedade atual diante do progresso e da técnica. As novas necessidades levaram o homem a sucumbir às

ordens do modelo capitalista. Assim, o egoísmo e o individualismo justificam-se diante da competitividade e da concorrência. Desse modo, a racionalização apresentada na sociedade ocidental contemporânea mostra-se um tanto quanto inofensiva; porém, em seu bojo, subjaz uma razão que não mede ou não dá conta de qualificar o que Hannah Arendt chama da “banalidade do mal”.

A “banalidade do mal” implica que o domínio total é mais opressor do que uma escravidão e/ou uma tirania e ela se torna mais destruidora que a miséria econômica e o expansionismo territorial. Dessa forma, Arendt (ano) ressalta que o controle total pretende atingir e capturar os humanos. Para ela, o recurso da categoria do mal tenta compreender o inexplicável e tem como meta aproximar-se reflexivamente da primeira tentativa de constituição de uma forma de governo no Ocidente, baseada na purificação e no extermínio dos seres humanos. Arendt procura pensar o mal nas sociedades secularizadas sem apelar ao teor teológico-religioso.

A questão preocupante, para Arendt, é o processo de naturalização da sociedade e de artificialidade da natureza, ocorrido por meio da massificação, da industrialização e do tecnicismo das decisões e das organizações humanas na contemporaneidade. O mal, desse modo, não é tratado numa visão moral ou religiosa, mas como ponto de vista político e ético.

Diante dos depoimentos de Eichmann, Arendt (ano) faz o seguinte questionamento: “o que faz um ser humano normal realizar os crimes mais atrozes como se não estivesse fazendo nada demais?” Como resposta, está o mal banal, prática de sociedades massificadas, infiltrado nas organizações econômicas, políticas e sociais mais potentes, o qual faz com que os seres humanos se sintam sem poder, solitários, submissos e quase condicionados. Procurando ir mais além, os homens que promovem o horror são como animais laborantes. São homens que estão dimensionados na questão técnica e burocrática, incapazes de pensar as consequências das ordens dadas pelos seus superiores ou grupos, em consequência dos fatores nos quais burocratizaram as relações humanas, causando entre os homens sofrimentos de todas as ordens.

4.3 POSSIBILIDADES DE SAÍDAS: A LOGOTERAPIA

Os fundamentos da logoterapia podem ser considerados o sustentáculo para entender a teoria de Viktor Frankl. O ponto de partida está em encontrar potencialmente a maior de todas as forças que o ser humano procura; em outras palavras, o próprio termo da teoria basta: “Sentido”. Nas palavras de Frankl (2005, p. 13), a logoterapia é:

Uma tradução literal do termo “logoterapia” é “terapia através do sentido”. Naturalmente poderia ser traduzido também como “cura através do significado”, mas isso implicaria num tom religioso alto demais que não está necessariamente presente na logoterapia. Em todo caso, a logoterapia é uma (psico) terapia no sentido.

A logoterapia é caracterizada como uma psicoterapia do sentido que propõe a compreensão da existência por meio dos fenômenos tipicamente humanos, especificamente das convergências de dimensões espiritual e religiosa. A teoria criada por Frankl possui cunho fenomenológico, existencial, humanista e teísta e é conhecida também como a “psicoterapia do sentido da vida”. A teoria concebe uma visão de homem diferente de outras concepções psicológicas do seu tempo ao propor a compreensão da existência mediante fenômenos especificamente humanos e a identificação de sua dimensão noética ou espiritual, que, por meio de uma dinâmica própria, pode despertar a vivência da religiosidade.

A forma encontrada pelo médico consiste em compreender o homem como um ser capaz de se relacionar com uma dimensão superior a ele, ponto que difere Frankl dos pensadores da primeira e segunda escola de psicanálise (Freud e Adler). Com essa essência espiritual, o homem tem uma natureza superior que não é tocada pelas neuroses ou pelas psicoses, mas se destaca pela capacidade de escolhas (livre arbítrio). A supremacia humana está além dos impulsos e das situações que reduzem a liberdade.

Não se pode negar que a logoterapia, ao tratar da questão do livre arbítrio, recorre ao campo que é próprio da filosofia, bem como da teologia. O debate sobre a liberdade ou a predestinação ocupou, por muitos séculos, o espaço para entender a compreensão da condição humana. Frankl, em muitas de suas análises, procura demonstrar que o indivíduo pode escolher agir diante da sua agressividade, mas não necessariamente descarregar a sua raiva em alguma coisa ou pessoa. Na sua teoria, a pessoa não é serva de suas emoções, mas pode tomar decisões diante dos fatos, não havendo nenhuma forma de recorrer ao destino ou às predestinações.

Fazendo uma comparação teórica, o pensamento de Freud caminha por um percurso diferente. Segundo David (2003, p. 27):

A “educação do eu” a que a psicanálise visa parte de duas descobertas: a de que as pulsões sexuais não podem ser inteiramente domadas e a de que os processos mentais são em si inconscientes. Isso, então, leva-nos à assertiva: “O eu não é o senhor da sua própria casa”. Portanto, a psicanálise não é uma pedagogia.

Contudo, o pensador vienense (FRANKL, 2005, p. 64) afirma: “De fato, não existe em meu psiquismo alguma coisa como uma agressividade que procure encontrar uma via de saída

constrangendo-me, como “simples vítima”, a encontrar objetos que se prestem à tarefa de expeli-la”. Tal declaração deixa claro que o homem tem poder sobre si próprio. Assim, se as vontades fossem uniformizadas, não haveria sentido em dominar a si mesmo. A teoria platônica, na obra “A República” (PLATÃO, 2009, p. 125) também elucida a importância do domínio de si:

Mas esta expressão parece-me significar que na alma do homem há como que uma parte melhor e outra pior; quando a melhor por natureza domina a pior, chama-se a isso “ser senhor de si”, o que é um elogio, sem dúvida; porém, quando devido a uma má educação ou companhia, a parte melhor, sendo menor, é dominada pela superabundância da pior, a tal expressão censura o fato como coisa vergonhosa, e chama ao homem que se encontra nessa situação escravo de si mesmo e libertino.

No ser humano, há uma parte superior aos impulsos, a qual tem total autonomia para saber o que fazer com ele. Para Frankl, não há como conceber que algo possa condicionar o ser humano ao ponto de deixá-lo sem liberdade, totalmente aprisionado. Sua teoria afirma que, por mais que a liberdade seja pouca, limitada, ainda resta à pessoa em caso de neurose ou mesmo de psicose. Na verdade, o mais íntimo cerne da personalidade de um paciente nem é tocado pela psicose (FRANKL, 1997, p. 113).

Chama a atenção que a liberdade é carregada, na concepção da logoterapia, da formação para a responsabilidade. Dessa forma, o caminho que a logoterapia segue é conscientizar o paciente quanto à responsabilidade, não promovendo a desculpa como artifício ou até mesmo proporcionar o esquivamento dos seus problemas a doença. Frankl (1991, p. 212) alerta que “a psicoterapia, e em especial a logoterapia, deve tratar de restabelecer a responsabilidade particular do doente, fortalecendo para isso a sua consciência da responsabilidade”.

Procurando os caminhos que podem ser percorridos pela logoterapia, analisa-se o sentido do sofrimento na Logoterapia, que consiste em ser uma psicoterapia do sentido, propondo a compreensão da existência por meio dos fenômenos tipicamente humanos, buscando especificamente a convergência na dimensão espiritual. Frankl, como um sobrevivente do genocídio da Segunda Guerra, usa suas experiências nos campos de concentração para apontar que só Deus pode mensurar, na fidelidade ao sentido da existência, a missão do ser humano sobre a face da terra.

Na logoterapia, “o método fenomenológico é o que deve ser tomado, pois o fenômeno não é a aparência, e sim a manifestação ou revelação de que há a coisa mesma ou o ser em si,

sendo o abrir-se e o manifestar-se da própria realidade vivida pelo sujeito” (PETTENGILL; ANGELO, 2000, p. 92).

Enquanto análise existencial, a teoria da logoterapia tem como origem a questão espiritual. É nessa perspectiva que a análise está localizada em dar sentido ao ser humano, não somente na situação de sofrimento, mas também na significação da vida.

Enquanto Adler afirma que a mola impulsora do homem é a vontade do poder e Freud afirma que é a vontade do prazer, Frankl constata que a impulsão humana está centrada na vontade de sentido. O caráter do sentido é objetivo e está no mundo vivido pelo sujeito. É nessa perspectiva que a vontade do sentido é orientada para uma realização de sentido. Assim, a pretensão passa a ser a busca da felicidade, que não deve ser meramente para o prazer ou o sucesso, mas sim uma razão verdadeira. Assim, ela ocorrerá espontânea e automaticamente. Dessa forma, a metáfora do bumerangue é utilizada pelo pensador: o objeto volta ao lançador apenas se o seu alvo não tiver sido atingido. Nas considerações de Frankl, quando o homem perde o sentido cai em um vazio existencial e sofre, ocorrendo uma frustração existencial, que pode desembocar em uma sintomatologia neurótica denominada de noogênica.

Figura 1 -

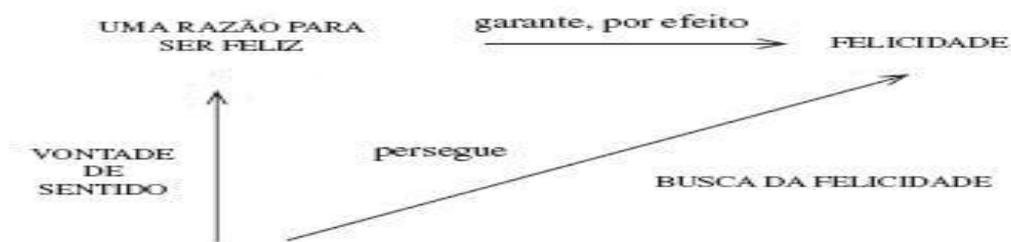


Figura 1. Extraído de: Frankl (1988, p. 34)

O contrário do sentido é a sua negação, ou seja, o niilismo. “Todo o niilismo se caracteriza pelo ceticismo em relação ao sentido, ceticismo esse acompanhado de um relativismo quanto aos valores” (FRANKL, 1978, p. 261). Ora, dessa forma, o pensamento frankliano é paradoxal, pois toda forma de relativo, em vez de constituir uma refutação do absoluto, na verdade, necessita dele. É na mesma direção que o sentido passa pela questão do sacrifício. É por isso que, por mais paradoxal que possa parecer, as coisas devem ter valor para serem sacrificadas. “O que sacrifica dá ao sacrifício sentido, valor, preço. Dar sentido quer dizer entregar-se. Não é o que eu guardo comigo que retém valor; é o que eu sacrifico que adquire valor” (FRANKL, 1978, p. 263).

Fazendo uma análise da sociedade contemporânea, percebe-se que muitas das necessidades do homem são satisfeitas pela facilidade e algumas são criadas pelo consumismo desenfreado. Contudo, somente a necessidade de sentido do homem realmente procura dar uma “vontade de sentido”. Frankl exemplifica que não é o desemprego em si que deprime as pessoas, mas a sensação de falta de sentido decorrente disto. Sendo assim, o que mais pesa não é o problema econômico que sofre o desempregado, mas suas pressões psíquicas (FRANKL, 1990). Embora as situações sejam complicadas na vida, o indivíduo pode encontrar o sentido. Até diante daquilo que Frankl (1993) chamou de “tríade trágica” – a dor, a culpa e a morte – é possível encontrá-lo.

Mas o que é, a priori, o sentido ou a mente? Na concepção do pensador, o sentido não é moldado pela mente, mas a mente pelo sentido. Em vez de criar um sentido, a mente tem de submeter-se a ele, uma vez encontrado. Para Frankl, o sentido da vida não está situado no plano cultural, ou seja, depende de uma moral que é estabelecida por uma sociedade, mas é sim uma realidade ontológica. O sentido ganha uma dimensão universal no seu valor e individual no seu conteúdo. Em outras palavras, o sentido da vida é encontrado mediante uma investigação do indivíduo interrogado pelo terapeuta em busca de respostas a questões que somente o paciente, e absolutamente mais ninguém, pode fazer, sendo intransferível o problema. Nenhum homem inventa o sentido da vida: cada pessoa é impelida pelo sentido da própria vida. “E nessa busca o homem é orientado pela consciência. Em uma palavra, a consciência é o órgão do sentido, é a capacidade de descobrir o sentido único e irreprodutível que se esconde em cada situação” (FRANKL, 1978, p. 19).

Vale dizer que a teoria de Frankl atribui ao ser humano a capacidade de decisão. A decisão da pessoa procura elementos para responsabilidade e somente quando esta é responsável, pode-se dizer que está sendo “ela mesma”. A vontade de sentido pretende estabelecer tanto uma relação entre os conceitos de *pathos*, finitude e morte quanto sua articulação com a perspectiva do *Homo patiens*, na logoterapia. Ademais, considerando a natureza do sofrimento como intrínseca à constituição humana, Frankl acena para a resiliência, uma adaptação positiva do homem em resposta às adversidades, que possibilita a ele se superar. Então, o pensador austríaco pontua as dimensões essencialmente humanas, enfatizando a dinâmica do *Homo religiosus* e a dimensão noética como fatores fundamentais no processo de identificação, enfrentamento e superação do sofrimento.

Na perspectiva religiosa, Frankl busca compreender o homem em suas respostas às situações reais e concretas que a vida proporciona. O ser humano, enquanto um ente religioso, torna-se capaz de assumir a sua vida com um propósito de cumprir a sua missão, vivenciando

esta como uma busca do encontro com a instância religiosa. O *Homo religiosus* busca completar a dinâmica ontológica.

Na tentativa de ressignificar a logoterapia, vale dizer que ela não concebe da mesma forma o fenômeno da fé como crença em Deus, mas busca uma compreensão da crença ampliada em seu sentido. Sendo assim, é legítimo que sua preocupação não esteja voltada apenas à “vontade de sentido”, mas também à vontade de um sentido último, um “super-sentido”, conforme propõe o autor. Pode-se perceber que, segundo esta perspectiva, a fé religiosa está situada em uma “crença no super-sentido”. Para Ludwig Wittgenstein (apud FRANKL, 1990, p. 58), “crer em Deus significa ver que a vida tem um sentido”. A rigor, o super-sentido não necessita de comprovação; a ausência de sentido da totalidade, sim, é que deveria ser provada. “O super-sentido aparece no “efeito”, não na intenção. O super-sentido, porém, impor-se-á independentemente do que eu venha a fazer ou deixe de fazer, com minha ajuda ou sem ela, com minha cooperação ou sem me levar em consideração” (FRANKL, 1978, p. 235).

Em Frankl (2003), o começo da dimensão supra-humana, fundamentada na fé, situa-se na dimensão do amor. A fé tem um caráter criador e, quando fruto de uma força interior, esta fé torna o homem mais forte. Para tanto, é importante dar sentido ao que o homem faz.

Para que o homem entenda o sentido da vida, é necessário criar um sentido de resiliência. O conceito de resiliência foi retirado da física moderna, na qual o indivíduo busca superar todos os enfrentamentos negativos da vida. Isto é, refere-se à capacidade do homem de enfrentar as situações, sobrepor-se e sair fortalecido pelas experiências adversas. Na logoterapia franklliana, a resiliência é usada como fator protetor do psiquismo e de transformação dos comportamentos negativos em novas possibilidades. A logoterapia pode “através da atitude da pessoa de buscar sentido para a vida, pode-se desenvolver resiliência – a resistência diante da adversidade” (SILVEIRA, 2007, p. 81). É por meio do sentido que o indivíduo machucado por problemas da vida motiva-se para reconstruir-se, mantendo a esperança em busca dos recursos que fomentem a resiliência.

Diante da relação entre o homem e a resiliência, pergunta-se: é possível, a partir do sofrimento, o indivíduo superar a si mesmo e a relação com o contexto em que está inserido e a existência? Sim, desde que o foco da dor seja deslocado para além dela, ou seja, para as possibilidades de superação. É necessário buscar artifícios que mudem a linha de raciocínio, ou seja, é preciso não se centrar nos problemas ou nas necessidades do sujeito, mas sim buscar um modelo de prevenção nas potencialidades da pessoa e do meio em que vive.

Nos entendimentos de Frankl, a resiliência está ligada ao conceito de autotranscendência. Assim, o homem sempre pode avançar para além das suas dificuldades quando encontra um sentido para ir adiante. Nenhum sofrimento humano é comparável, ou seja, cada problema é único e intransferível. “Falar das diferenças de grandeza do sofrimento seria por princípio sem sentido; uma diferença, porém, que realmente importa, é a diferença entre sofrimento com e sem sentido” (FRANKL, 1990, p. 105)

Entende-se que a logoterapia é uma análise essencialmente existencial, que busca restituir a imagem do homem, procurando superar os reducionismos e, por meio de sua visão, englobar as dimensões biopsicoespiritual. Nessa perspectiva, o austríaco contribui com uma ideia de ser humano mais amplo, verificando que os indivíduos são seres livres e responsáveis, que constroem a sua história, posicionando-se diante dos condicionamentos biológicos, psicológicos e sociológicos. Logo, pode-se afirmar que a logoterapia é uma teoria mais otimista e humanizadora.

5 EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE

Na sua obra “A Busca do Homem por Sentido”, publicada pela primeira vez em 1946, Frankl relata suas experiências como interno de campo de concentração, descrevendo seu método psicoterapêutico para encontrar sentido em todas as formas de existência (mesmo as mais sórdidas) e, a partir daí, encontrar uma razão para continuar vivendo. Para ele, o homem tem que buscar forças na dimensão espiritual, pois somente por meio dessa força pode encontrar sentido nos momentos em que a vida exigir respostas.

A espiritualidade traz de volta a busca de sentido, que é a principal motivação do homem. É preciso começar a mudar as próprias atitudes e abrir nossa compreensão para outros paradigmas que, como diria Frankl (1987), estão acima e além da compreensão humana. Ao longo do estudo, percebe-se que há muito a se investigar sobre a espiritualidade e que, assim como ela, a Educação pode transformar pessoas, auxiliando-as a evoluírem. Portanto, por meio da espiritualidade, pode-se educar para saberes ainda pouco explorados no sistema pedagógico, que são o “saber expressar” e o “saber prevenir”.

Ao abordar o papel da educação para a humanização, é fundamental compreendê-la como um processo de desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, visto que a educação não pode ser encarada somente como transmissora de conhecimentos, como meio para alcançar um fim, mas também como formadora de um ser humano que responda aos seus anseios de profundidade com sentido.

No mundo atual, paira uma sensação de falta de sentido. Mesmo vivendo numa época de fácil acesso à informação e de promoção de conhecimentos no que se refere às maneiras de agir, aos procedimentos morais e aos comportamentos éticos e valores, percebe-se que a crise ainda persiste. Verifica-se, então, a necessidade de recorrer à educação: “numa época em que as tradições e os valores universais que elas encerram se vão esboroando, educar significa, portanto, no fundo e em última instância – e até diria, mais do que nunca – formar a consciência pessoal” (FRANKL, 1989, p. 30). Fica claro, nas palavras de Frankl, que a consciência é o “órgão” de sentido e que o ser humano com uma consciência atenta e bem formada torna-se capaz de compreender a realidade.

Permeada por um contexto, a educação não pode limitar-se a ser entendida somente enquanto escolaridade, com saberes que ficam limitados a conteúdos estáticos, que não desenvolvem nos educandos uma visão mais ampla de mundo. Por meio de fazeres educativos mais complexos, as pessoas poderão encontrar caminhos que lhes darão forças para acreditar que podem combater possíveis tragédias.

Partindo do pressuposto de que o ser humano é constituído pela materialidade da relação interpessoal, pode-se afirmar que ele reflete a imagem que se forma a partir de uma complexa rede de relações: consigo mesmo, com o cosmo, com os outros e com Deus.

A análise existencial de Frankl e sua visão de homem podem nos ajudar a compreender o ser humano como uma unidade antropológica, embora, numa noção ontológica, sejam consideradas as diferentes dimensões. A contribuição intelectual pode melhor promover relações interpessoais, “re-humanizando” o indivíduo por meio de uma educação que promova trabalhos e projetos nas diversas áreas do saber e da formação humana.

Pode-se dizer que, para Frankl, a educação é constituída de medidas e processos que ajudam o ser humano a alcançar sua maturidade, seu desenvolvimento pleno. Assim, um projeto educativo busca concretizar e realizar os potenciais e as possibilidades do homem, atualizando suas forças e assumindo sua humanidade de maneira integral e significativa.

Partindo do ponto de vista das teorias críticas referentes à educação, verifica-se que a busca da eficiência pedagógica, abrangendo todas as dimensões da vida humana, é uma das utopias que a pedagogia enfrenta nos seus fazeres. Por isso, na perspectiva de não oferecer respostas prontas e pré-estabelecidas, pode-se focar o ensino de forma cultural, ressaltando aspectos que, no entendimento de Frankl, contribuirão para uma educação essencial à formação de sujeitos criativos, empenhados no desenvolvimento da potencialização de atitudes vivenciais e capacidade interpretativa, crítica e produtiva, no sentido estético e ético dos valores socioculturais nas suas diversas formas de expressão e manifestação, fomentando a formação integral do sujeito.

As proposições de Frankl ajudam a pensar um indivíduo que pode encontrar o sentido na vida de três formas distintas: 1. criando um trabalho ou praticando um ato – caminho da realização; 2. experimentando algo – como a bondade, a verdade e a beleza –, experimentando a natureza e a cultura ou encontrando alguém – amando-o; 3 tomando atitudes em relação ao sofrimento inevitável – sendo desafiados a mudar a si mesmos e a dar testemunhos do potencial especificamente humano.

Partindo do pensamento de que toda ação educativa visa uma intencionalidade, o processo pedagógico vivenciado na escola pode estar voltado para a reflexão. Dessa maneira, é possível afirmar que não há neutralidade em nenhum processo pedagógico, sendo válido pensar que é pertinente ter um processo que possibilite a superação da fragmentação de saberes, buscando ampliar os horizontes culturais dos educandos.

Uma educação que busca ser mais humanizadora coloca tanto o educando quanto o educador como sujeitos em seus propósitos. Nesse sentido, Frankl (2011, p. 10) contribui afirmando que “A vida tem um sentido potencial sob quaisquer circunstâncias”. As diversas situações vividas e experimentadas podem ser transformadas em saberes, os quais darão sentido à vida e formarão identidades. A educação consiste, primeiramente, em formar um cidadão com olhar voltado para a comunidade, para a vida, promovendo-o enquanto pessoa.

Para que ocorra uma educação mais integral, o ser humano procura buscar um sentido potencial, algo que o ressignifique. Por isso, é necessário promover modelos de estruturas psicopedagógicas que levem em conta elementos necessários à construção da identidade do indivíduo, como as necessidades afetivas, cognitivas, sociais, ideológicas e um método educativo integrado.

Para que tudo isso se torne possível, contudo, é necessário desenvolver nos indivíduos a responsabilidade, a qual implica a prática da liberdade, a qual promove a possibilidade de escolha que impulsiona a decisão e a ação. Segundo Frankl (2010, p. 88), “de uma forma ou de outra, mais do que nunca a educação é uma educação para a responsabilidade”.

O motivo que leva pensar dessa forma é o fato de se viver em uma sociedade com grande influência de informações e bens materiais que estão a serviço do homem. A responsabilidade pode levar o homem a definir o que é importante para si, o que tem ou não sentido.

Visto que a responsabilidade é uma chave de leitura para o entendimento educativo em Frankl, a primeira de todas as metas da educação é a formação humana em sua plenitude, respeitando a identidade, a cultura e as necessidades dos indivíduos. “(...) o ser humano é uma criatura responsável e precisa realizar o sentido potencial de sua vida (...)” (FRANKL, 2013, p. 135).

Uma educação pensada pelo viés de Viktor Frankl é aquela que proporciona aos sujeitos a capacidade de eleger e saber discernir os diversos caminhos apontados. Isso implica na educação para a responsabilidade, seja pela sua própria vida ou pelo futuro das sociedades. Assim, a educação procura orientar os educandos quanto ao que fazer e como fazer, diferentemente da educação do passado inserida num tecido cultural unitário. A educação para a responsabilidade oferece aos homens a dignidade perdida quando foram “expulsos do paraíso”. Assim, o homem busca encontrar roupas que o protejam do frio da existência.

A responsabilidade, por sua vez, trará a capacidade de autonomia. Frankl pensa que o homem é um ser capaz de decidir o que deseja ser. É por meio dessa consciência que o homem usa a sua responsabilidade e, por ser responsável, procura ser capaz de dar respostas à

própria vida. Assim, a educação desempenha papel importante, pois nas reflexões feitas por Frankl cada pessoa é considerada como um ser único, não só no que se refere aos seus traços pessoais, mas também quanto à missão particular de sua vida.

O ser humano, quando interessado em ressignificar a sua vida, encontra na educação um chão fecundo para buscar uma melhor compreensão dela. Por isso, a educação cumpre um papel significativo, não somente como uma instituição que visa trabalhar conhecimentos básicos para os sujeitos, mas também como espaço que pode agregar valores existenciais importantes aos sujeitos.

A partir do pensamento de Frankl, um sujeito que é capaz de comprometer-se com uma causa precisa saber a quais causas vale a pena se dedicar. A educação ganha, desse modo, um sentido pessoal. Se é, para o educando, um meio de realização e projeção de vida, então, este irá se ver atraído pelo sentido. A educação procura orientar os sujeitos a encontrar sentido em muitas outras realidades, capacitando-os para impetrar propósitos.

De modo geral, o propósito da educação brasileira consiste na preocupação em desenvolver nos educandos habilidades e competências e trabalhar a transmissão de conhecimentos. A educação virou, de certo modo, um adestramento, visando os aspectos cognitivos e não os pessoais, o que revela o reducionismo presente na educação. A proposta de educação para o sentido visa implicar na preparação para a liberdade responsável, tornando os educandos sujeitos aptos para fazer escolhas e traçar projetos de vida.

Com um olhar mais crítico, pode-se notar que há um mercado que se beneficia do vazio existencial e da falta de uma educação voltada à responsabilidade com a sociedade de modo geral; e por que não pensar num Estado e em leis que se organizam e se constituem a partir de um vazio existencial que atinge amplamente a cultura, como também a política? É nessa perspectiva que a educação pensada por Frankl é um bom meio para afinar a consciência ou, quem sabe, ouvir a “voz” da consciência.

Preconiza-se uma educação que capacite o homem a guiar-se pela consciência, capaz de fazer frente aos instintos, impulsos, estímulos sociais e pautar-se no que tem ou não sentido no que é essencial ou não. A saber, uma educação para liberdade e responsabilidade. Liberdade porque o homem é aquilo que faz de si, nas palavras de Frankl (2009, p. 273), “Es un ser que siempre decide lo que es”. Quanto à responsabilidade a que o homem é chamado a assumir, diz Frankl (2010, p. 112): “Responsabilidad ante la sociedade, ante la humanidad, ante la conciencia, o bien no ante algo, sino ante alguien, ante la divindade”.

5.1 A PRÁTICA DA ESPIRITUALIDADE

5.1.1 O ensino religioso

Desde a vinda dos primeiros colonizadores até os dias atuais, a questão da religião na educação foi alvo de muita discussão. Não obstante a isso, o Ensino Religioso percorre o mesmo caminho. Esse tipo de educação religiosa, por meio da disciplina, funcionou, em muitos casos, como uma forma de doutrinação e imposição das ideologias colonialistas, baseadas seus valores sociais cristãos. Com a proclamação republicana (1889), a nova concepção de Estado laico (em certos aspectos) e as influências da Escola Nova, a qual pregava a separação das questões religiosas da escola, o Ensino Religioso traça caminhos diferentes do que até então estava formatado no Brasil. Novos pontos críticos e questionamentos passam a fazer parte das diversas formas de manifestações culturais e religiosas, principalmente dentro da sala de aula. Já por volta das últimas décadas do século XX, houve muitas mudanças sobre o tema, entre elas a criação da lei que rege a questão (Lei nº 9.394/96 – artigo 33). A lei, porém, não contempla a clareza dessa importante área do conhecimento; por isso, em muitos casos, não é bem interpretada ou é até mesmo vista com repúdio dentro dos estabelecimentos de ensino básico e da própria academia.

Considerando as diversas mudanças históricas da disciplina que ocorreram no país, a teoria do vienense pode remeter a uma discussão inovadora. A teoria do sentido da vida pode servir de fundamento à ação docente, podendo representar um avanço para a pedagogia do Ensino Religioso. Segundo essa “nova” compreensão para a disciplina, esta se destacará como uma possível alternativa, capaz de contemplar a diversidade religiosa, bem como a questão da espiritualidade, que busca transcender a mera especulação religiosa eclesial.

É nessa perspectiva que o Ensino Religioso no Brasil insere-se na trajetória da educação nacional, procurando estabelecer um desenvolvimento advindo das relações estabelecidas entre o Estado e a Igreja Católica. Assim, os três primeiros séculos de história do país promoveram uma ação colonizadora e a Igreja teve um papel importante para esse ideal, visando à exploração das riquezas e a propagação do Evangelho. Considerando a questão histórica, classifica-se esse período como a primeira etapa do “surgimento” do Ensino Religioso no Brasil.

Conforme as palavras de Junqueira e Oliveira (1998, p. 2), o Ensino Religioso dos períodos (séculos XV a XIX):

é efetivado como cristianização por delegação pontifícia, justificando o poder estabelecido. A educação foi implantada e ministrada sob os auspícios dos Jesuítas. O governo não intervém diretamente como primeiro interessado, nem propõe uma filosofia educacional, pois compete aos religiosos, controlados pelo governo, organizar e fazer funcionar o processo de escolaridade. A grande característica desta fase é uma educação humanista, que se caracteriza por ser individualista, centrada nos valores propostos pelo Renascimento e favorecer a ideologia reinante, empregando métodos tradicionais. O ensino da Religião é questão de cumprimento dos acordos estabelecidos entre a Igreja Católica e o Monarca de Portugal. As leis, decretos e instruções em geral põem em primeiro plano a evangelização dos gentios. O caráter disciplinador de toda Catequese concorre para a transmissão de uma cultura que visa à adesão ao catolicismo”

Com a vinda dos jesuítas, por volta do ano de 1549, os primeiros passos foram dados para a educação religiosa no Brasil. A premissa básica das “escolas jesuítas” era promover, por meio dos ensinamentos religiosos, a concordância aos costumes e à cultura dos colonizadores portugueses. Severino (1986, p. 71) defende que as verdades católicas compreendidas nesse período tinham:

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

A educação religiosa, neste momento, liga-se ao pensamento ideológico do Estado, que privilegia uma elite, passando a ser pensada com um ideal das classes dominantes, baseadas em seus valores e interesses. Por essa ótica, tanto a escola como o educador estão situados em um projeto unitário, que tem como meta visar apenas à escravidão dos nativos e dos negros que trabalham como mão de obra escravista. Dessa maneira, a administração estava nas mãos da coroa portuguesa em parceria com a Igreja, o que os leva a entender o seguinte:

A religião passa a ser um dos principais aparelhos ideológicos do Estado, concorrendo para o fortalecimento da dependência ao poder político por parte da Igreja. Dessa forma, a instituição eclesial é o principal sustentáculo do poder estabelecido e o que se faz na Escola é o Ensino da Religião Católica Apostólica Romana. (PCN: ER, 2004, p. 13)

Esse modelo educacional religioso pouco contribuiu para a formação de cidadãos no país. Também o entendimento espiritual se tornou efêmero na forma adotada pelos portugueses. A religião na educação brasileira apropriou-se dos paradigmas aristotélicos que

buscavam uma ordem no universo, o qual conteria uma parte perfeita e eterna. O mundo pregado pelos colonizadores e líderes religiosos cristãos situava-se em uma ordem “supralunar”¹⁰, enquanto que o caos e o imperfeito estavam em uma ordem “sublunar”, na qual a configuração está nos nativos dessa terra, bem como nos negros escravos.

O caminho pedagógico usado pelos jesuítas buscava trazer seguidores para o catolicismo. O “Ensino Religioso” caracterizava-se como “doutrinação”, promovendo as “aulas de catequese” aos nativos e negros “pagãos”. O enfoque central da sua proposta era promover uma “Verdade de Fé”, tendo um conhecimento vinculado à religião cristã.

Muitos professores de Ensino Religioso, por não terem referenciais nas suas práticas pedagógicas, encontram-se perdidos. Em muitos casos, as aulas são elaboradas a partir de valores cristãos, desvinculadas dos novos paradigmas educacionais. As aulas ocorrem a partir desses valores catequéticos correndo o risco de um proselitismo. Por muitas vezes, os cursos de formação de professores não apresentaram uma proposta para seus acadêmicos. Ao se defrontarem com os problemas do dia a dia nas escolas, muitos argumentos dos docentes entram em sintonia com os valores provindos das religiões cristãs, o que pode gerar embates nada confortáveis para os problemas levantados na sala de aula.

Por sua vez, no período da monarquia, o qual pode ser considerado a “segunda etapa” do processo do Ensino Religioso no Brasil, o entendimento dessa disciplina, conforme a determinação oficial do Império, é que deve ser dada a partir da fé expressada pela Igreja Católica Apostólica Romana.

Durante esse período, o Ensino Religioso ainda estava atrelado ao Estado; porém o catolicismo passa a ser a religião oficial do Império e, desse modo, o componente pedagógico passa a ser acobertado e submetido à metrópole como aparelho ideológico, devido a todo o poder que a Igreja detém, tanto patrimonial quanto cultural e social. A Igreja, nessa época, tinha o interesse de evangelizar pregando ou impondo a doutrina católica romana. O Ensino Religioso, da mesma forma que no período colonial, ainda continuava sob a forma de catequese, objetivando doutrinar os índios e os negros, bem como as classes menos favorecidas.

¹⁰ Para um melhor entendimento dos conceitos “supralunar” e “sublunar” a diferença está entre a matéria que é constituída. Na matéria sublunar é constituída a potência dos contrários, sendo dada pelos quatro elementos (terra, água, ar e fogo), visto que Aristóteles pensa de forma contrária a Empédocles, o qual considera transformáveis um no outro, de maneira mais profunda do que o pré-socrático, a geração e a corrupção. Por sua vez, a matéria de que é constituído o céu é o “éter”, que possui só a potência de passar de um ponto para outro, sendo, portanto suscetível de receber apenas o movimento local. Essa por sua vez foi denominada “quinta essência” ou “quinta substância” por estar colocada entre os outros quatro elementos (água, ar, terra e fogo).

As aulas de Ensino Religioso eram promovidas por professores ligados à Igreja. A esse respeito, Casseb (2009, p. 69) observa:

O texto da Carta Magna de 1824 mantinha a Religião Católica como a Religião oficial do império. O Ensino Religioso era desenvolvido como meio de evangelização dos gentios e catequese dos negros (aparelho ideológico), em concordância com os acordos estabelecidos entre o Sumo Pontífice e o Monarca de Portugal.

O fundamento do Ensino Religioso tem como pretensão ir além das doutrinas religiosas, tradicionais e históricas. Não quer dizer que dessa forma tudo tem que ser “jogado fora” ou ser desqualificado, muito menos que toda forma de sincretismo religioso se torna ingênuo levando ao inócuo. Os fundamentos do Ensino Religioso estão além do ecumenismo, assim como mais que o macroecumenismo, procurando-se entender seus propósitos no próprio ser humano, dando sentido a sua existência e a sua autotranscendência. Depois da Independência, a Constituição Imperial de 1824 manteve, no artigo 5º, a religião católica como religião oficial do Império, além de restringir a vivência das outras religiões ao culto doméstico e particular.

Para Cinfuentes (1989, p. 238-239), havia “a intervenção excessiva do clero na política do país” e a “ingerência da autoridade civil em assuntos eclesiásticos”, no qual era utilizado “amplamente o privilégio do padroado (o direito de conferir benefícios eclesiásticos) e do beneplácito (a necessidade de licença imperial para se publicar atos na Cúria)”. Assim, “a Igreja perdeu a autonomia e o Estado a sua legítima laicidade”. O Estado tornou-se uma “vítima do regalismo (doutrina que defendia a ingerência do Estado em questões religiosas)” (DANTAS, 2002, p. 36).

O Decreto Imperial do dia 15 de outubro de 1827, mais especificamente no artigo 6¹¹, define que os professores devem ter quatro competências para ministrar suas aulas, além do ensino confessional.

O Ensino Religioso cometeu sucessivas violências simbólicas contra os educandos e educadores, impondo credo e religião. A identidade construída ao longo desses anos teve grande fortalecimento do *status quo*. Ainda hoje os educadores, em muitos casos, por não estarem convictos da sua prática pedagógica, são vítimas dessa violência simbólica. Visto

¹¹ O Artigo 6º, na forma original da lei, prevê que: “Os Professores ensinarão a ler, escrever as quatro operações de arithmetica, pratica de quebrados, decimaes e proporções, as nações mais geraes de geometria pratica, a grammatica da lingua nacional, e os principios de moral chritã e da doutrina da religião catholica e apostolica romana, proporcionandos á comprehensão dos meninos; preferindo para as leituras a Cosntituição do Imperio e a Historia do Brazil” (BRASIL, 1827).

pela ótica atual, no início da educação básica fica o dilema de que é necessário para as “aprenderem”.

Analisando os índices do = Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), o qual busca mensurar a qualidade do ensino no país nas escolas de ensino básico, os números são alarmantes. Cabe então aos gestores e aos educadores analisar, rever e repensar suas ações pedagógicas na escola, visto que a aprendizagem está defasada e, a partir daí, qualificar a aprendizagem dos estudantes, a fim de que estes alcancem melhores níveis de alfabetização e de letramento. Se, na proposta do governo imperialista, os professores ensinavam a ler, escrever e saber as quatro operações, além da moral cristã, hoje a educação e os cursos de formação de professores podem contribuir para todas as discussões pertinentes aos problemas contemporâneos, inclusive a formação humana e o próprio ensino religioso.

Destaca-se que, conforme o art. 32, da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Ensino Fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- 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 (BRASIL, 1996).

Considerando-se os incisos III e IV, pode-se dizer que a presente pesquisa não identificou, na matriz curricular do Curso de Pedagogia da UFSM, nenhum componente que se aproxime dessas orientações. Assim, destaca-se a importância do Ensino Religioso como elemento que pode contribuir para a formação básica, diferentemente da proposta imperialista do século XIX. Com um curso de formação de professores que promova a discussão do tema de modo hermenêutico, pode-se alcançar uma aprendizagem mais significativa e emancipadora, capaz de promover saberes como o expressar e o prevenir.

Por sua vez, a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891, teve forte influência do positivismo e o jurista Rui Barbosa foi um dos grandes responsáveis por sua promulgação. Se, por um lado, o artigo 72, parágrafo 6º da Constituição de 1891, foi baseado nos princípios de liberdade religiosa provenientes da Constituição estadunidense, por outro, a sua interpretação teve uma tutela francesa, pois evidenciava o Ensino Religioso leigo, sendo responsabilidade de cada instituição religiosa.

A proclamada laicidade dos estabelecimentos oficiais de ensino indica que o Ensino de Religião sempre esteve comandado pelos princípios estabelecidos pela Igreja Católica. Analisando a primeira redação da Constituição da República (ano), o Ensino Religioso só poderia ou deveria ser ministrado em alguns estabelecimentos escolares específicos, ou seja, nas escolas confessionais, não mais nas mantidas pelo Estado. A liberdade, um dos ideais da Revolução Francesa, foi colocada em prática por meio da laicização do Estado. Nas palavras de Cury (2001, p. 76), o Estado:

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

O senso comum compreende a laicidade como separação de Estado e Igreja, isto é, a neutralidade estatal no que se refere aos assuntos religiosos. Isso vale até para o momento contemporâneo, no qual o Supremo Tribunal Federal (STF) leva todas as questões de Ensino Religioso ao Judiciário. Tais argumentos, inclusive, estão presentes na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.439¹².

A laicidade proposta pela primeira Constituição Republicana não teve total êxito na “República Velha”, período compreendido entre 1889 e 1930. O catolicismo ainda exercia muitas influências no Brasil, fazendo com que o Ensino Religioso retornasse aos “bancos” escolares. A intenção católica era travar um embate para que o tema da religiosidade não fosse retirado dos espaços públicos. Um exemplo concreto aconteceu no estado de Minas Gerais, no qual, por meio da Lei nº 1.092, de 12 de outubro de 1929, foi permitida a instrução religiosa nas escolas públicas mineiras no horário das aulas.

Em 1930, vinda a Revolução, aconteceram mudanças significativas na relação entre a Igreja e o Estado, principalmente no que se refere ao Ensino Religioso nas escolas públicas. Nesse período, houve fortes pressões da Igreja para retomar seu espaço até então sem maiores influências. No governo de Getúlio Vargas, a Igreja Católica aproximou-se do governo e, por meio do Decreto nº 19.941, do dia 30 de abril de 1931, a instrução religiosa voltou às escolas públicas. O decreto promovia o Ensino Religioso de modo facultativo nos estabelecimentos educacionais, tanto em nível primário como no secundário e no normal.

O fato de se tornar uma modalidade de ensino facultativo representa, de certa forma, um desprezo ao conhecimento religioso. De tal forma, em muitas universidades, não há uma

¹² Confira o documento completo em: <http://www.stf.jus.br/portal/geral/verPdfPaginado.asp?id=635016&tipo=TP&descricao=ADI%2F4439>

valorização nos cursos de formação de professores, o que nada que justifique a sua falta nas matrizes curriculares dessas instituições.

A Constituição de 1937 promoveu uma ruptura radical entre Estado e Igreja. Ficou estabelecido que o Ensino Religioso fosse contemplado como uma matéria do curso ordinário das escolas primárias, secundárias e também do ensino do normal. Um detalhe importante para a disciplina escolar é que este não poderia constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores nem de frequência compulsória por parte dos alunos. O Decreto-Lei nº 4.244, do dia 9 de abril de 1942, instituiu a lei orgânica do ensino secundário, cujo artigo 21 dispõe que o ensino religioso constituía parte integrante da educação, sendo lícito às escolas de ensino secundário incluir tal disciplina nos estudos do primeiro e do segundo ciclo. Os conteúdos trabalhados, assim como sua didática, seriam promovidos pelas autoridades eclesiásticas.

Como na Constituição de 1937, a próxima Carta Magna não teve vida longa, fazendo poucas referências à questão da educação religiosa. O artigo 168, inciso V, dispõe que “o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável” (BRASIL, 1946). A Lei nº 4.024, do dia 20 de dezembro de 1961, delegou que as diretrizes e bases da educação no país seriam baseadas nos princípios de liberdade com os ideais de solidariedade humana. Assim, o Ensino Religioso, sendo sem ônus para o Estado, determina que:

Art. 97. O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável.

§ 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos.

§ 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva (BRASIL, 1961).

Fica evidente, a partir desse arcabouço legislativo, que o papel do entendimento que esse componente curricular pode promover ficou esvaziado. A própria concepção de Ensino Religioso a partir desse entendimento é vista pelo termo latino “*religare*”, ou seja, “religar” as pessoas a uma tradição religiosa, no caso, a Igreja Católica Apostólica Romana, uma vez que no parágrafo 2 deixa claro que “o registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva”. Evidencia-se, assim, que o Ensino Religioso tem por finalidade tornar as pessoas mais religiosas, ligadas a essa forma de doutrina e crença. A Igreja Católica Apostólica Romana ganha terreno na busca por “fiéis” dentro da escola.

Desde a colonização, passando pelo Brasil Imperial e com os passos dados promovidos pelo Brasil Republicano, a Igreja sempre teve seus espaços dentro da sala de aula. A disciplina centrava-se na vivência de valores cristãos, podendo, dessa forma, caracterizar o ensino como uma “pastoral”, haja vista a posição exercida na escola. Continua, nessa visão, um aprendizado que visa ter mais informações sobre a religião, caracterizando a forma de obter o conhecimento pela memorização.

Com o golpe civil-militar no ano de 1964, a educação no Brasil ganha novos e traumáticos contornos. As principais mudanças aconteceram quando o governo militar programou reformas no Ensino Superior, no ano de 1968, e, logo em seguida, no ensino de primeiro e segundo graus, em 1971. Leis e decretos foram implementados para “condicionar” (ensinar) e inculcar valores considerados fundamentais para o exercício de uma “boa cidadania”.

Para tanto, uma nova disciplina no currículo escolar do primeiro e do segundo graus tornou-se de matrícula obrigatória, a Educação Moral e Cívica. O objetivo dessa disciplina na escola era promover e fortalecer o civismo no Brasil, tendo como meios o “culto” aos símbolos nacionais e suas tradições. Além dessa “formação cultural”, outro propósito era estimular os educandos a obedecer às leis, desenvolvendo um senso moral baseado em pressupostos religiosos. Com essas atividades realizadas nas escolas de todo país, o governo procurou estimular nos alunos o senso de patriotismo, fortalecendo a unidade nacional. As escolas estavam organizadas a promover desfiles, apresentações cívicas, além de estudar os “heróis” nacionais da história. Entre as ideias básicas publicadas no Diário Oficial da União (1968, p. 2856), o item 2.6 destaca a importância dos seguintes aspectos:

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

Fica evidente a pretensão que os governos autoritários tinham e o papel que a educação promovia nesse processo. Filgueiras (2006, p. 3377-3378) adverte sobre as diversas medidas adotadas pela educação no Brasil:

Os militares utilizaram a educação de forma estratégica, controlando-a política e ideologicamente. A concepção de educação do regime militar estava centrada na formação de capital humano, em atendimento as necessidades do mercado e da produção. A escola era considerada uma das grandes difusoras da nova mentalidade a ser inculcada - da formação de um espírito nacional. A reforma do ensino propôs

um modelo de socialização, que tinha como estratégia educar as crianças e jovens nos valores e no universo moral, conformando os comportamentos do homem, da mulher e o vínculo familiar.

Nesse período, houve novamente uma reaproximação entre Estado e Igreja, sendo a Educação Moral e Cívica um meio para veicular as ideias das duas instituições aos alunos. Cabia à Igreja a função de ensinar os preceitos morais, tão importantes para a consolidação das forças militares. A responsabilidade eclesial era a de estimular e desenvolver nos estudantes o seu caráter.

Contudo, o Ensino Religioso não obtém o *status* devido, não obtendo espaço como disciplina obrigatória nos currículos escolares. O artigo 176, § 3º, inciso V, da Emenda nº 1/1969, afirma que o Ensino Religioso é de matrícula facultativa, tendo suas aulas nos horários normais das escolas oficiais, tanto no ensino de primeiro grau como no de segundo. Nesse período, ainda foi editada a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus no país e estabeleceu para o Ensino Religioso a mesma diretriz constante na Emenda nº 1/1969.

Assim, o Ensino Religioso passa a ter uma finalidade muito clara, que é tornar um cidadão capaz de cumprir com suas obrigações, não desrespeitando as autoridades e vivendo os valores da sociedade. Sua metodologia consiste em estimular a vivência de valores espirituais e morais, combatendo toda forma de subversão, civil ou religiosa: “projetar os valores espirituais e morais da nacionalidade na educação, tendo em vista conter o egoísmo, a corrupção e a subversão, no trato adequado do bem comum dos brasileiros, e eliminar os privilégios” (BRASIL, 1968, p. 2856). O conhecimento de Ensino Religioso está vinculado a uma visão antropológica dos valores religiosos, procurando valorizar toda forma de boas ações e gestos concretos para o dia a dia dos alunos. Analisando essa proposta, verifica-se uma ideologia baseada em princípios acrílicos, que não proporcionaram emancipação aos sujeitos envolvidos na educação. A base da educação brasileira no período dos governos militares estava centrada no tecnicismo, propondo uma visão limitada, restrita e reduzida para o sistema educacional. Segundo Ghiraldelli (2000, p. 155):

A educação pública tem de ser, pois, reestruturada para contribuir também, como lhe compete para o progresso científico e técnico, para o trabalho produtivo e o desenvolvimento econômico. A reivindicação universal da melhoria das condições de vida, com todas as suas implicações econômicas, sociais e políticas, pode permanecer insensível ou mais ou menos indiferente à educação de todos os graus se nesse ou naquele setor, como no ensino de grau médio e, especialmente, o técnico, a precária situação em que ainda se encontra a educação, está ligada ao estágio de desenvolvimento econômico e industrial, ou por outras palavras, se deste dependem os seus progressos, é legítimo indagar em que sentido a medida a educação, em

geral, e, em particular, a preparação científica e técnica pode ou deve concorrer para a concepção econômica do país. Os povos têm demonstrado que “o seu poder e sua riqueza dependem cada vez mais de sua preparação para alcançá-los”.

A educação, como um todo, no Brasil, teve um objetivo central: o de formar mão de obra especializada em um pequeno espaço de tempo, tendo em vista os investimentos trazidos pelas multinacionais que estavam sendo instaladas no país. Não é de estranhar, portanto, que a educação e, conseqüentemente, os alunos foram vistos como um alvo em potencial para suprir as novas necessidades da economia brasileira.

Dessa forma, os professores deveriam formar mais trabalhadores, necessários à crescente industrialização brasileira. Uma solução encontrada pelo governo para atender às necessidades imediatas do mercado foi criar “cursos de licenciaturas curtas” e também especializar os alunos egressos do segundo grau. O governo não possuía nenhum interesse em promover algum modelo de discussão relativo ao tema da religiosidade, pois a finalidade do Ensino Religioso consistia, além de formar cidadãos com atitudes morais adequadas ao *status quo*, em moldar um sujeito acrítico aos propósitos governamentais.

Para entender melhor como o Ensino Religioso estava organizado, basta verificar que este procurava alinhar-se com os modelos de educação em vigência naquele momento histórico (década de 1970). Nesse sentido, justificava-se o seu caráter “moral”, pois juntamente com a disciplina de Educação Moral e Cívica visava formar moralmente cidadãos cômicos de suas responsabilidades para com o Estado. Vale dizer que então o Ensino Religioso poderia favorecer os poderes vigentes da época.

Em muitas literaturas, percebe-se o caráter acrítico promovido pelo ensino no período compreendido entre 1964 e 1985. Um bom exemplo é a obra de Kazumi Munakata (2001), cujos textos estavam centrados em mostrar a ideologia vinculada aos conteúdos didáticos dados pelos professores. “Histórias que os livros didáticos contam depois que a ditadura militar acabou” chama atenção justamente pelo seu título e dá conta de como os livros didáticos promoviam a discussão, considerado por ele como “as belas mentiras”. A obra de Munakata ainda expressa grandes controvérsias e polêmicas, pois denuncia uma visão fantasiosa e irreal relatada nos didáticos do ensino do primeiro grau durante o período da ditadura militar.

Contudo, com a chegada do período de redemocratização brasileira, muita esperança começou a ser vivida pela sociedade brasileira. Durante as décadas de 1980 e 1990, grandes mudanças aconteceram no panorama social, político e cultural do país. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã”, e a aprovação da Lei

nº 9.394 (BRASIL, 1996), novos rumos passaram a definir diretrizes e bases que regem a educação nacional, modificando as estruturas e o funcionamento escolar e, conseqüentemente, o Ensino Religioso.

Em tese, com esse processo de abertura política e social, o Ensino Religioso também poderia se constituir como um elemento emancipador, pois a escola, como uma instituição “autônoma”, com seus próprios princípios e objetivos, ofereceria as condições necessárias para que o conhecimento religioso fosse além da “catequese”. Não é mais compatível com o mundo contemporâneo compreender um currículo escolar que doutrine seus alunos. Atualmente, a busca está em conduzir uma visão mais ampla do ser humano.

Com a publicação Lei nº 9.475/97, que alterou o Art. 33 da LDB, o Ensino Religioso é formatado de forma que passa a privilegiar a diversidade religiosa e cultural presente na sociedade:

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

§ 1º Os sistemas de ensino regulamentarão os procedimentos para a definição dos conteúdos do ensino religioso e estabelecerão as normas para a habilitação e admissão dos professores. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

§ 2º Os sistemas de ensino ouvirão entidade civil, constituída pelas diferentes denominações religiosas, para a definição dos conteúdos do ensino religioso. (Incluído pela Lei nº 9.475, de 22.7.1997)

Apesar da tentativa de superar alguns impasses das concepções anteriores, tanto a nível legal como pedagógico, a atual normativa é um tanto quanto contraditória em sua redação, podendo gerar controvérsias na formação. Um ponto a ser explorado consta já no início da lei, cujo texto diz: “O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão”. Pode-se dizer que é um tanto paradoxal uma disciplina se constituir como uma forma integrante para a formação básica do cidadão e, ao mesmo tempo, ser de matrícula facultativa.

Na perspectiva da formação plena do cidadão, o contexto que estabelece a redação não respeita uma formação ampla dos alunos, a qual superaria as bases instrumentais e poderia sinalizar a possibilidade de novos discursos. Considerando, então, as diversas formas de ouvir, não se pode compreender a disciplina como matéria facultativa. Há um esvaziamento da proposta da educação no âmbito das ciências humanas. Seguindo o ideal kantiano, o homem só se torna realmente homem pela educação.

As categorias centrais do discurso religioso promovido pela disciplina de Ensino Religioso decorrem de uma compreensão sobre a natureza humana. Os paradigmas apresentados pela razão moderna não ofereceram à educação um chão seguro; então, pode ser que o Ensino Religioso possa se constituir como esse aporte em suas multiplicidades de visões. Sendo um dos eixos da educação, não se pode desprezar os potenciais do Ensino Religioso, o qual pode renovar o sentido da educação. O elemento religioso não tem pretensões “messiânicas” ou de “salvação” das práticas pedagógicas, mas pretende superar, se possível, algumas “patologias” que estão alicerçadas na educação brasileira.

Na obra “Emílio”, Rousseau diz não ser uma tarefa fácil a educação. O ideal arquitetado pelo pensador francês consiste em promover um modelo formativo baseado no aperfeiçoamento moral. Dessa forma, seria assegurada uma formação que preparasse os homens para assumir posicionamentos, sendo mais virtuosos na sociedade.

Recaindo sobre o conceito alemão de *Aufklärung* (Iluminismo), a “iluminação” seria alcançada pelo total abandono das bases religiosas, voltando-se tão somente ao pensamento secular, sendo, nesse contexto, a razão o único e melhor caminho para conduzir o homem ao “melhor dos mundos”¹³. Contudo, a razão por si não garantiu esse “paraíso”. Nesse sentido, a educação teria como fim promover a “capacidade de virtudes” no homem.

A lei deixa algumas lacunas que não promovem essa formação de indivíduos, de modo que o Ensino Religioso, o qual poderia se caracterizar como uma disciplina curricular, com metodologia adequada para promover virtudes e experiências que ajudem a compreender o sentido da vida, por ser de matrícula facultativa, perde seu posicionamento ético, respeitoso e responsável diante da vida.

Um aspecto que vale ser considerado é o fato que as aulas de Ensino Religioso não apresentam nenhuma forma de proselitismo. Como é sabido, não há entidade civil ou pedagógica que atue como consultor dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula por essa disciplina. O que há como referência é o Fórum Nacional Permanente do Ensino Religioso (Fonaper), que estimula a criação, nos diferentes estados da federação, de Conselhos para o Ensino Religioso (Coner), a fim de assessorar as secretarias de educação.

A finalidade da proposta legal consiste em reler o fenômeno religioso a partir de outras ideias que não sejam somente as do ponto de vista católico-cristão. Nesse sentido, parece interessante a proposta normativa, visto que, até então, toda ideia centrada na disciplina recaia somente essa expressão doutrinal. Contudo, o tratamento didático que pode ampliar a

¹³ Otimismo leibniziano: o mundo nada mais é do que uma harmonia estabelecida por Deus no momento da criação.

disciplina consiste em considerá-la um grande bloco de conteúdos das mais diversas expressões religiosas. A religiosidade seria, então, saber como essa ou aquela religião está configurada, quais são seus líderes e como elas oram.

Uma aula de Ensino Religioso voltada ao conhecimento de diversas religiões pode facilmente ser substituída por uma aula de “história das religiões”. Ao falar da história das religiões, corre-se o risco de uma parte do conteúdo de uma aula ser da disciplina “História” e não da disciplina “Ensino Religioso”. Nos parâmetros estabelecidos pelo Fonaper (1998), lê-se que a finalidade do ensino religioso é:

subsidiar o conhecimento através do tratamento didático de eixos de conteúdos que incluem: culturas e tradições religiosas; escrituras sagradas e/ou tradições orais; teologias; ritos e ethos, para ir sensibilizando para o mistério, capacitando para a leitura da linguagem mítico simbólica e diagnosticando a passagem do psico-social para a metafísica/Transcendente.

Com a legislação atual sobre o Ensino Religioso, alguns entraves proporcionados pelos decretos legais do passado foram, de certa forma, corrigidos, como, por exemplo, a resolução que contempla uma visão mais ampla de outras crenças e doutrinas religiosas. A atual configuração permite ao Ensino Religioso trabalhar conhecimentos ligados às tradições e desenvolver no educando a capacidade de escolha em relação ao seu futuro religioso, estudando aspectos das diversas crenças. Incontri e Bigheto (2011, p. 41) comentam:

As religiões em geral respondem que qualquer pessoa do mundo é o nosso próximo! O hinduísmo e o budismo vão ainda mais longe e dizem que devemos amar mesmo os outros seres vivos e toda a natureza, além do ser humano. No cristianismo, Francisco de Assis também pensava assim – tanto que chamava o Sol, a Lua, as estrelas, as flores e os animais de “irmãos”. Essa ideia faz parte de uma ideia maior: se todos foram criados por Deus, então há uma irmandade entre os seres.

Parece, porém, pouco para a possibilidade formativa que essa área do conhecimento pode proporcionar. As aulas seriam somente um aprofundamento dos valores religiosos que cada crença foi construindo ao longo do tempo.

A parte formativa estaria ligada à relação cultural das tradições religiosas e assim os saberes se resumiriam ao entendimento do fenômeno religioso da doutrina apresentada. A concepção não ameniza a crise cultural instaurada no sistema de educação. Diante da crise, a análise do Ensino Religioso pouco contribui para a formação cultural e, mais do que isso, não aponta saídas e gera mais incertezas na educação religiosa. A disciplina é vista como mais uma repleta de repetições conteudistas, muitas vezes, sem teor crítico e emancipatório. Ela não assegura ao educando assumir um papel de protagonista no processo de ensino e de

aprendizagem, havendo poucas intervenções significativas para o sentido da vida e a atuação social dos alunos.

Outra questão seria a do diálogo inter-religioso. Para melhor entender o que significa e qual é a importância do diálogo inter-religioso, é necessária uma melhor compreensão sobre os valores espirituais e éticos, os quais devem ser respeitados e praticados. Não basta somente o conhecimento sobre as doutrinas, é preciso também conhecimento sobre valores naturais e essenciais à vida de qualquer ser humano. Assim, partindo da premissa que o objetivo do Ensino Religioso consiste em levar aos educandos a necessidade de conhecer outras crenças, facilitando a convivência entre pessoas de credos diferentes, não há como afirmar que os conteúdos por si só resolvem essa problemática.

Apesar do Brasil, sendo um país de múltiplas religiões e crenças e que tem o Ensino Religioso atuante nas instituições de ensino público e privado em todo território nacional, percebe-se ainda muitos preconceitos na aceitação do diferente, da alteridade e de sua diversidade. Duas perguntas podem ser feitas: a) embora seja matéria facultativa, essa área poderia contribuir para tentar amenizar os problemas recorrentes vistos na atual sociedade? b) quais as formas possíveis para que o Ensino Religioso possa contribuir para a formação do cidadão e sua boa convivência com a diversidade religiosa e étnica no nosso país? Pensando sobre essas questões, pode-se afirmar que o Ensino Religioso, na perspectiva da lei, não abre espaço para uma compreensão mais formativa, uma vez que a sua preocupação consiste em proporcionar somente aspectos epistemológicos, não passando de um bloco de conteúdos técnicos e pouco reflexivos.

Tabela comparativa nas formas legais

Para uma melhor compreensão histórica e legal do Ensino Religioso, a tabela serve como uma síntese. Nela, ressaltam-se as quatro principais fases da religiosidade do nosso país, procurando mostrar as diferenças entre cada momento histórico e social e analisando as contribuições do Ensino Religioso no Brasil. Durante toda trajetória do Ensino Religioso no Brasil, pode-se perceber, por meio da tabela que segue, que o componente curricular pouco avançou em termos legais, sempre em um movimento de idas e vindas da legislação que, de certa forma pouco contribuiu com os avanços reflexivos da disciplina escolar.

Primeira Fase:

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

Segunda Fase:

1890	Com a proclamação da República Federativa do Brasil, os interesses positivistas dominam o cenário brasileiro. Com o Decreto 119-A, o presidente Manoel Deodoro da Fonseca deixa claro que há uma proibição dos estados, bem como das autoridades federais, no que se refere às matérias religiosas e declara plena liberdade de cultos de quaisquer manifestações de crenças.
1891	Com a Carta Magna Republicana, o Estado separa-se de quaisquer religiões ou cultos e declara que o ensino será leigo, sendo ministrado nos estabelecimentos públicos de ensino. A normativa prevê que todas as religiões são aceitas no país, tendo suas práticas livres e abertas.

Terceira Fase:

1931	O Ensino religioso é novamente introduzido nas escolas públicas, sendo ele de matéria facultativa.
1934	Com a nova Constituição, o Ensino Religioso terá frequência facultativa e será ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno, cuja manifestação será declarada pelos pais ou responsáveis. A "aula constituirá como matéria dos horários normais das escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais".
1946	A Constituição determina que: "O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável".
1961	Esse período é marcado pela primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61) e o artigo 97 propõe: O ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado sem ônus para os poderes públicos, de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável. § 1º A formação de classe para o ensino religioso independe de número mínimo de alunos. § 2º O registro dos professores de ensino religioso será realizado perante a autoridade religiosa respectiva.
1967	A "Constituição Militar" prevê que o Ensino Religioso continua sendo de matrícula facultativa e será disponibilizada a disciplina nos horários normais das escolas de primeiro e segundo graus.

1969	A emenda constitucional número 1/1969 deixa o mesmo texto da Constituição de 1967.
1971	Para manter o <i>status quo</i> , os militares criam disciplinas que formatará seu caráter “alienador”. A segunda LDB (5692/71) obriga a inclusão da disciplina de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de primeiro e segundo graus. Quanto ao Ensino Religioso, este continua com as matrículas facultativas e constituirá disciplina dos horários normais dos estabelecimentos oficiais de primeiro e segundo graus.
1988	Proclamada a “Constituição Cidadã”. Com ela, o Ensino Religioso no artigo 210, parágrafo primeiro diz: "O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental". Por sua vez, o artigo 5 define: "é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias". No artigo 19, consta: É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: I - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público; II - recusar fé aos documentos públicos; III - criar distinções entre brasileiros ou preferências entre si.
1996	A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), de dezembro de 1996, definia pontos novos na sua redação: O ensino religioso, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, sendo oferecido, sem ônus para os cofres públicos, de acordo com as preferências manifestadas pelos alunos ou por seus responsáveis, em caráter: I - confessional, de acordo com a opção religiosa do aluno ou do seu responsável, ministrado por professores ou orientadores religiosos preparados e credenciados pelas respectivas igrejas ou entidades religiosas; ou II - interconfessional, resultante de acordo entre as diversas entidades religiosas, que se responsabilizarão pela elaboração do respectivo programa.
1997	Em julho, uma nova redação para o artigo 33 da LDB 9394/96 passa a vigorar. Essa lei é a de número 9.475: 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.

Quarta fase

2009	O Congresso Nacional Brasileiro, em um acordo com Brasil – Santa Sé, assinado pelo Executivo em novembro de 2008 aprova a criação de um novo dispositivo, discordante da LDB em vigor: Artigo 11 - A República Federativa do Brasil, em observância ao direito de liberdade religiosa, da diversidade cultural e da pluralidade confessional do País, respeita a
------	--

	<p>importância do ensino religioso em vista da formação integral da pessoa. §1º. O ensino religioso, católico e de outras confissões religiosas, de matrícula facultativa, constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, em conformidade com a Constituição e as outras leis vigentes, sem qualquer forma de discriminação.</p>
--	---

5.2 O ENSINO RELIGIOSO COMO ELEMENTO FORMADOR

O tema relativo ao Ensino Religioso como elemento formador situa-se atualmente em um assunto extremamente complexo, o qual envolve uma série de variantes para sua abordagem. Não há como abordar o tema sem levar em conta a questão do Estado Laico e suas conquistas de liberdade de expressão religiosa, além de procurar reconhecer cada vez mais a pluralidade religiosa que vem crescendo no país. O Brasil vem sofrendo uma série de mudanças no que se refere à questão religiosa e isto passa, de certa forma, para a disciplina de Ensino Religioso. No dia 27 de setembro de 2017, o Supremo Tribunal Federal (STF), por seis votos a cinco, contraria a Ação Direta de Inconstitucionalidade da Procuradoria Geral da República, que cobrava que o ensino público religioso fosse sempre de natureza não confessional e facultativo, sem predomínio de nenhuma religião, como já estabelece a Constituição. Analisando as diversas conjunturas de expressões religiosas, é paradoxal ainda perceber que ainda se insista na defesa de um Ensino Religioso de caráter confessional nas escolas públicas, com garantia do controle doutrinal.

Muitos pressupostos teóricos formadores foram e ainda estão sendo discutidos, tanto em nível legal como nas instituições de ensino básico ou superior, além de entidades que norteiam o Ensino Religioso. Entre vários pressupostos, elencaram-se alguns: a) compreender que um, entre vários objetos de estudo é a busca do absoluto; b) perceber e entender que o fenômeno religioso é parte integrante da vida do ser humano, portanto, essencialmente antropológico; c) despertar nos educandos o valor dessa área como patrimônio cultural; d) relacionar a importância do fenômeno religioso à vida e à história da humanidade; e) proporcionar, para os estudantes e toda a comunidade escolar, ambientes mais fraternos e com acolhimento às diferenças, tanto étnicas, religiosas, gênero, entre outras; f) identificar e respeitar as diferentes manifestações religiosas, sabendo que cada uma faz parte de um contexto histórico e cultural; g) compreender o Ensino Religioso como elemento que pode contribuir para refletir a questão do sentido.

As aulas de Ensino Religioso, devido à sua abrangência, proporcionam debates interdisciplinares, desenvolvendo saberes mais amplos, o que evidencia o seu potencial de “formador cultural”. Conforme o PCN do ER, (1998, p. 39) a proposta aponta para:

a abordagem didática se dá numa sequência cognitiva, possibilitando a continuidade das aprendizagens que deve considerar: a bagagem cultural religiosa do educando, seus conhecimentos anteriores; a complexidade dos assuntos religiosos, principalmente devido à pluralidade; a possibilidade de aprofundamento.

Por muito tempo, a supremacia dos conhecimentos racionais e instrumentais fez parte do cotidiano escolar no país. Não obstante a essa hegemonia, o Ensino Religioso também ganhou esse *status*, procurando enfatizar aspectos mais epistemológicos em lugar, muitas vezes, de promover leituras e diálogos em uma dimensão mais formativa e significativa da vida dos estudantes. Fica claro, desse modo, que o Ensino Religioso não exclui a dimensão cognitiva, visto que é uma disciplina que faz parte do contexto educativo, nem mesmo trata das culturas e história das religiões e suas formas de crenças e costumes.

É preciso provocar nos educandos anseios por “águas cristalinas” e apresentar caminhos para que possam saciar sua sede por sabedoria, pois o *homo religiosus*, que não se contenta somente com os fatos mensuráveis, busca a compreensão do Sagrado. Por isso, é válido afirmar que a necessidade da busca é um elemento desafiador do ser humano. Assim, o entendimento vai mais adiante, pois consiste em promover através desse espaço a abertura para perceber a grandeza da vida, valorizando-a.

Os pilares que podem ajudar os educandos na construção desse grande e importante edifício teórico formativo que é o Ensino Religioso são: a) ser: ajudar na descoberta do sentido da vida; b) fazer: assumir suas contribuições para a sociedade; c) saber: interpretar as realidades e saber proceder diante dos desafios que surgem no decorrer da existência; e) conviver: proporcionar reflexões que ajudem a ver a vida em relação aos outros; f) expressar: proporcionar a autocompreensão, de modo que os alunos sejam capazes de se expressar e tomar decisões; g) prevenir: diante do trágico, elaborar elementos que possibilitem a melhor e a mais saudável escolha.

Analisando o componente curricular em questão, por esse viés, o processo educativo ganha um novo sentido, podendo, quem sabe, transformar a vida social e pessoal, retomando o caráter crítico, autocrítico, criativo e emancipatório. O Ensino Religioso deve ser visto através de um olhar que encontre o devido sentido que a educação pode proporcionar aos seus interlocutores.

O Ensino religioso não fica detido na catequização dos alunos, tampouco pode se limitar a ser um elemento que promova o ecumenismo, embora possa parecer um avanço enquanto área de conhecimento. Contudo, por seu caráter dialógico, verifica-se que a disciplina escolar pode ser um chão fecundo para desenvolver na sala de aula um diálogo inter-religioso. Visto que o Brasil vem passando por mudanças significativas no campo religioso nas últimas décadas, não há como defender um Ensino Religioso puramente confessional ou até mesmo que dialogue somente entre religiões de dimensão cristãs. É nesse sentido que, contrapondo-se com o Ensino Religioso confessional ou ecumênico, mas reconhecendo uma disciplina que manifeste conhecimentos amplos e que possam abordar todos os segmentos da história das religiões e valorizando suas forças espirituais, que possam ser também conferidoras de um horizonte de sentido para as pessoas, é que se percebe a importância de considerar o caráter inter-religioso da disciplina.

Pode-se afirmar que a educação escolar nos últimos anos vem se caracterizando por buscar possibilidades de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade e, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do indivíduo enquanto pessoa, através de valores e atitudes. Dessa forma, discutir o Ensino Religioso na perspectiva de diálogo inter-religioso é uma das possíveis saídas que a educação pode encontrar em um mundo dilacerado por problemas que poderiam ser amenizados pelo reconhecimento. Como diz Berkenbrock, (1996, p. 327): “É importante que o diálogo inter-religioso seja impulsionado pelo desejo de um melhor entendimento humano (...) que contribua para uma melhor convivialidade humana.” Nas palavras do pesquisador, o Ensino Religioso, pelo viés do diálogo inter-religioso, pode ser um artifício para uma melhor convivência entre os envolvidos no processo pedagógico dentro das salas de aula. Dessa maneira, é válido pensar que, com um olhar sobre as questões da compreensão humana, uma das grandes possibilidades de amenizar as questões de preconceito e de toda a indiferença ainda seja o conhecimento.

Ora, assim, é importante ressaltar que, desde o início do século XXI, o diálogo inter-religioso constitui-se como um desafio para as questões sociais e pedagógicas. Nunca, como agora, a harmonia entre as religiões vem sendo caracterizada como condição fundamental para a paz no mundo. Contudo, o que se percebe é que, infelizmente, este horizonte de fraternidade e diálogo encontra-se ainda bem distante dos ideais sociais. O quadro do tempo atual é revelador de um espectro de violência e fascínio do mal. Mais trágico ainda é perceber a presença de determinadas religiões e seus adeptos cometer em nome da Divindade embates e conflitos.

Assim, a tolerância para o respeito à diversidade religiosa, visto que se vive em uma sociedade pluralista, parece ser o grande desafio da atualidade. Considerando que, em termos gerais, as religiões não são apenas diferentes, mas também apresentam características valiosas para o relacionamento interpessoal, analisa-se o valor de uma aula que considere o pluralismo religioso como um direito e princípio para uma melhor convivência entre todos os cidadãos.

Assim sendo, o diálogo inter-religioso pode se caracterizar como uma das possibilidades de um horizonte de conversação alternativa. Pode também ser um elemento que consiga nortear as religiões e seus seguidores a repensar que a violência religiosa não faz parte da essência da religião. Por isso, a diversidade religiosa deve ser reconhecida com traço de riqueza e valor, um valor que é irrevogável. Assim, o desafio consiste em assumir um Ensino Religioso que se destaca como um caminho enriquecedor para a ampliação do diálogo. Nesse momento, exige-se uma perspectiva de sensibilidade. Percebe-se que não há mais espaços para narrativas absolutas e autoritárias, as quais podem segregar pessoas e até mesmo identidades religiosas. É nesse sentido que Haight (2003, p. 385) considera:

Em nenhuma outra época as pessoas tiveram tanto senso da diferença dos outros, do pluralismo das sociedades, das culturas e das religiões, bem como da relatividade que isso implica. Já não é possível postular a centralidade da cultura ocidental, a supremacia de sua perspectiva, ou o cristianismo como a religião superior, ou o Cristo como o centro absoluto em relação ao qual todas as demais mediações históricas são relativas.

Pelas palavras de Haight, é importante lutar por um Ensino Religioso que esteja a favor da busca de uma relação dialogal no qual a linguagem possa ser permeada pela acolhida da alteridade, com ações de solidariedade e cordialidade, tendo atitudes de respeito ao patrimônio religioso de toda a humanidade. Para melhor expressar a questão da tolerância, Lyon (1998, p. 117) diz que “a única esperança real por uma tolerância verdadeira está em descobrir o que ‘nós’ temos em comum e também em respeitar a diversidade”. Assim, nas palavras de Lyon, fica claro que, no mundo de tantos conflitos e desrespeito ao outro, percebe-se pontos em comum que se tornam um elemento fundamental.

Por isso, o desafio que existe diante do quadro apresentado consiste em proporcionar um espírito de abertura para compreender a realidade diversificada, procurando romper com qualquer forma de resquícios de intolerância, estando fundamentado no processo dialogal pedagógico o valor positivo do diálogo promovido pelo Ensino Religioso, promovendo atitudes que buscam acordos entre os interlocutores, sendo que o acolhimento se torna um dos elementos importantes para que a disciplina passe a tornar-se um dos elementos pedagógicos importantes. Essa forma de compreender o Ensino Religioso não significa, necessariamente,

direcionar para o indiferentismo religioso ou o relativismo. O problema pode somente ocorrer quando há uma renúncia de convicção da identidade religiosa. Por isso, diálogo inter-religioso pressupõe convicções assumidas, mas abertas, pois implica a interlocução de sujeitos que se comunicam com a integralidade da própria fé, mas que não exerçam o proselitismo.

5.3 FORMAÇÃO DO DOCENTE DE ENSINO RELIGIOSO

No século XX e, por que não dizer, no atual, o Ensino Religioso sempre foi alvo de inúmeras polêmicas no meio educacional do país. Passando por diferentes etapas de discussão acerca da sua identidade, a disciplina recebeu um tratamento que lhe imprimiu profundas marcas. Retomando a historicidade da prática do Ensino Religioso nas escolas públicas brasileiras, o estudo foi marcado, em grande parte, pela presença católica, com pretensão pedagógica de dimensão confessional. O que se pode mencionar de positivo para a “sobrevivência” do Ensino Religioso na educação nacional é o fato de que a Igreja Católica sempre buscou defender a permanência do componente curricular em todas as fases da educação brasileira. Contudo, a partir da Constituinte de 1988, os educadores não ligados a alguma confessionalidade têm seus espaços garantidos, o que condicionaria o estudo a estarem inseridos nos diferentes meios sociais, o que garantiria a buscar mais abrangência e especializações no assunto. Se, por um lado, o que a Igreja promovia o ensino religioso de modo muito peculiar e específico, com seus próprios educadores, por outro, a nova lei perpassa uma conquista a novos educadores, com pretensões nada proselitistas, contribuindo para um sujeito que faça das aulas de Ensino Religioso novas conquistas, o que permite dizer que vá além do propósito doutrinário. Tanto os professores bem como a própria disciplina podem procurar se caracterizar por sua abrangência nas questões dialógicas, situando-a como parte de um contexto democrático, no qual a liberdade de pensamento seja a sua base. Neste sentido, deve-se estimular o diálogo e a interação entre os alunos de diferentes tradições religiosas, buscando superar os preconceitos e revelar seus pontos de distintos, não se detendo, conforme frisado anteriormente, a uma determinada forma doutrinal. Em uma época marcada por conflitos e guerras em nome de religiões, o diálogo pode se tornar uma ferramenta humanizadora nas mãos do professor de Ensino Religioso, dispondo-se de formas culturais, discursos, símbolos e costumes, os quais ajudam a defender valores universais.

Qualquer oferta de curso de formação para professores de Ensino Religioso deve observar este embasamento legal dado pelas Constituições, pela Lei de Diretrizes e Bases e por pareceres e resoluções dos sistemas de ensino, seja do Conselho Nacional de Educação ou

dos Conselhos Estaduais e/ou Municipais de Educação, de acordo com o sistema a que está vinculado o estabelecimento de ensino. Por isso, no aspecto legal da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, o professor de Ensino Religioso não está ligado a nenhuma doutrinação ou instituição religiosa, embora, como foi frisado no item anterior desse capítulo, haja a possibilidade de haver a confessionalidade dentro das escolas públicas brasileiras, conforme a determinação do Supremo Tribunal Federal. É por esse motivo que ainda pode-se perceber que, em muitos casos, a realidade ainda perpassa por denominações eclesiais, sendo muito comum nas escolas de ensino confessional. Segundo Figueiredo, (1995, p. 23), há uma grande dificuldade de entendimento do papel do professor de Ensino Religioso: “Assim sendo, torna-se, na visão de muitos educadores, um elemento estranho ao sistema de ensino, acarretando dificuldades de natureza pedagógica e administrativa”. A carência de cursos de formação de professores para a especificidade da área é um dos fatores para que os educadores, de modo geral, estejam perdidos em relação à disciplina e suas características próprias.

Em muitos casos, a própria denominação da disciplina é um agravante para que os professores não saibam como traçar seus objetivos. Retomando Figueiredo (1995, p. 46), “toda e qualquer reflexão sobre a pessoa humana, como sujeito da educação, não pode perder de vista a sua dimensão religiosa, ou seja, as predisposições do ser para a experiência religiosa individual que nasce do eu mais profundo”. Do ponto de vista do autor, uma das características que não é visualizada em muitos estabelecimentos de ensino é a formação de um professor suscetível à sensibilidade. Na modernidade, a razão instrumental passou a ser semeada nos cursos de formação de professores, bastando a eles deter conhecimentos. Nessa perspectiva, Caron (1999, p. 38) propõe “colocar-se a serviço do desenvolvimento da religiosidade do ser humano, isto é, do desejo de busca do sempre mais, de algo que o impulsiona ao translimite, ao transcendente dentro ou fora da religião”. A disciplina não quer um professor que somente tenha os conhecimentos técnicos da área, mas que também esteja atento às necessidades e aos saberes dos educandos, não cumprindo o papel de ser apenas um informante de crenças ou doutrinas. Assim, a formação de professores de Ensino Religioso procura conectar os temas propostos a outros conteúdos, à realidade e à sensibilidade, dispondo de meios para que os saberes prevenir e expressar sejam colocados na prática pedagógica. Libâneo (2003, p. 28) complementa a função do educador, ressaltando que “como mediador, o educador deve propiciar condições favoráveis para a apropriação crítica, criativa, reflexiva, significativa e duradoura do conhecimento, condição para o exercício consciente e ativo da cidadania”.

Saberes esquecidos, de certa forma, ao longo do processo pedagógico brasileiro, podem contribuir para o processo de ensino e de aprendizagem, podendo transformar-se em um agente de mudança social e pessoal, importante na educação como um todo. Dessa forma, os resultados do trabalho docente buscam promover a autonomia e, ao mesmo tempo, a realização pessoal, sendo de responsabilidade do professor a mediação entre o saber e o conhecimento. É necessário cultivar no profissional da educação uma paixão pela “causa”, para que este busque, mais do que resultados, meios que possam moldar uma pessoa flexível, criadora, humana, sensível, que tenha confiança no que pode vir a enfrentar no futuro.

O Ensino Religioso, em muitos momentos históricos, tratou seus conteúdos e a formação de professores com base em tradições religiosas ou em valores. O Conselho Nacional de Educação, em seu Parecer nº 5, de 1997, tem o entendimento da necessidade de se ter um professor habilitado e não mais um representante de uma denominação religiosa. Por sua vez, o artigo 33 da Lei de Diretrizes e Bases de 1997 prevê a capacitação dos profissionais para a atuação na área. A formação de professores é um dos desafios que os cursos terão que assumir. Para tanto, o aluno/professor de Ensino Religioso terá que atender às exigências legais, bem como as do mundo que os cercam.

A formação desse aluno/professor transcende a transmissão de modos de conduta, indo além da doutrinação ou catequização. Por isso, um dos aspectos importantes é que o profissional seja pesquisador, o que vale para professores de todos os campos do conhecimento, como também para o Ensino Religioso. Sendo assim, aprofundar conhecimentos ligados a disciplina compete a ele, buscando informações e conhecimentos a respeito de religiões, pois poderão surgir questionamentos sobre o tema. Contudo, a grande contribuição desse profissional está na busca do sentido da existência. Muitos momentos de debates e conferências podem também pautar a formação de professores. Esse desafio passa pela via da formação do professor e do compromisso com a formação ampla. É indispensável, dessa forma, o investimento na formação do profissional que vai assumir uma sala de aula para trabalhar com a disciplina de Ensino Religioso.

Considerando que o processo de formação de professores não se resume a um único momento, a importância da formação de professores de forma continuada é importante elemento para o processo formativo. Partindo da premissa de que educar ultrapassa a mera transmissão de informações, incluindo promover uma tomada de consciência de si mesmo, dos outros e da sociedade, os cursos que formam alunos/professores para o Ensino Religioso podem oferecer várias ferramentas para a compreensão de uma constante busca do conhecimento religioso, partindo do princípio de que todo ser humano traz em si uma

experiência pessoal. A formação continuada de qualquer professor é necessária, o que dizer então do docente que trabalha com esta disciplina, visto que o Ensino Religioso permeia por vários saberes, tais como histórico, filosófico, antropológico, ambiental, psicológico, linguístico, sociológico, político, econômico e cultural. Nesse sentido, as diversas experiências podem perpassar a diversidade cultural, levando em conta os que estão presentes no convívio diário, valorizando o sentido da vida. Os cursos formativos de professores não devem se limitar a oferecer conteúdos instrumentais, devem entender e respeitar as diferentes tradições religiosas, favorecendo o diálogo inter-religioso e contribuindo para que ocorra o respeito entre as religiões e as pessoas. Ora, sendo assim, deve haver um conjunto de orientações para o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, a partir do diálogo e com o estabelecimento de relações entre os saberes culturais e científicos, podendo alcançar valores da identidade do profissional da disciplina de Ensino Religioso e de todos daqueles que participam do ambiente escolar.

Por isso, outro elemento que vem a somar é a questão da ética, não a ética ligada às proibições e regras, mas como interioridade da consciência humana, a qual pode ser manifestada em todas as formas culturais e religiosas, com suas diversas formas de expressão.

Com esse modo de pensar a formação de professores da disciplina em questão, pode-se formatar no contexto educacional contemporâneo, um Ensino Religioso que pode, conforme analisa Oliveira (2007, p. 36) como:

...um dos lugares e espaços em que se destacam e discutem posições sobre o sentido da vida, do ser humano, na perspectiva da liberdade do ensino, como forma de construção da liberdade humana. Esta é, seguramente, uma das maiores dificuldades que a humanidade enfrenta: permitir ao outro ser sujeito de sua cultura e de seus desejos, de modo especial quando os desejos dele interferem na vontade e nos interesses de outrem.

O diálogo pressupõe uma interação, não prevalecendo um discurso diante do outro. Por isso, foi nessa perspectiva dialógica que a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) criou-se um curso para atender a essa demanda¹⁴. Vinculado ao Centro de Educação, o curso de Ciências da Religião, na modalidade de Educação a Distância (EaD) busca, com suas possibilidades, atender às possíveis necessidades que possam aparecer no campo pedagógico. O curso de Ciências da Religião busca ir além da docência. No que refere ao campo de

¹⁴ O projeto da criação do curso de Ciências da Religião da Universidade Federal de Santa Maria teve como ponto de partida o grupo GPFORMA, com a liderança do Professor Doutor Amarildo Luiz Trevisan. Com discussões baseadas nessa tese, houve um esforço muito grande para sua concretização. Dessa forma, pode-se dizer que um dos grandes resultados dessa pesquisa foi a criação desse curso de licenciatura, que proporciona horizontes práticos e teóricos para a consolidação de um Ensino Religioso mais amplo e menos catequético.

atuação, o licenciado pode atuar em consultorias de projetos e até mesmo nos cursos de formação na área de Ciências da Religião e no Ensino Religioso, bem como em comunidades e movimentos sociais. Quanto à formação de professores, o curso visa promover o compromisso com esse profissional, sendo integrante do sistema de educação na escola da qual faz parte, tendo conhecimentos e habilidades apropriadas para a realização dos propósitos pedagógicos, apontando para a necessidade de uma formação ampla e sensível para as demandas do mundo contemporâneo.

O Ensino Religioso, pelo viés deste curso da UFSM, visualiza uma educação que prepara sujeitos para o pleno exercício da cidadania, sustentada pelos pressupostos educacionais que não se reduzem a meras “aulas de religião”. A partir das diferentes áreas de conhecimento, buscando integrar os conhecimentos específicos relativos às Ciências da Religião, os futuros professores poderão compreender o fenômeno religioso em todas as situações da existência humana, bem como desenvolver a sensibilidade, além dos saberes expressar e prevenir, necessários para as novas demandas. Na questão formativa, é importante ressaltar que a abordagem do curso é caracterizada pela interdisciplinaridade, permitindo o diálogo entre as diversas áreas.

5.4 ENSINO RELIGIOSO E O SENTIDO DA VIDA

5.4.1 Pensar o ensino religioso a partir da teoria frankiliana

Ao longo de toda a história da humanidade, acontecimentos trágicos sempre ocorreram. Além de grandes catástrofes, a sociedade sofre com a ausência de paradigmas, com o vazio existencial, com pessoas carentes e relações pessoais e interpessoais sem significado, estando condenada ao fracasso e à morte. Registros negativos marcaram o último século e o começo do atual, como transformações de natureza socioculturais e as mudanças aceleradas de valores. As duas Grandes Guerras mundiais, a ofensiva nazista, as guerras sangrentas, a Guerra Fria e o aumento das ações terroristas são fatos que comprovam o abismo provocado pelo vazio existencial.

A espiritualidade não pode ser vista como ferramenta indispensável do horizonte educativo, nem aprisionada ao foro íntimo. Ela busca entendimentos e saberes capazes de levar à compreensão de que o progresso e o desenvolvimento humano passam, sobretudo, pelo reconhecimento do outro, visando proporcionar um sentido maior para o homem e o futuro do planeta. A espiritualidade na educação tem como pretensão dissipar o “frio”

existencial, fazer derreter o inverno gélido do coração do homem contemporâneo, fazer saltar aos olhos do homem o sentido comunicante do mundo.

O sentido da vida não é somente uma prática psicoterapêutica que pode ser aplicada, mas também procura sua formatação em uma orientação pedagógica que seja capaz de ser uma linha formadora de consciência e personalidade. Pressupõe-se uma pedagogia que procure orientar valores significativos no ser humano, desenvolvendo um espírito robusto ante a patologia do tempo, que tem grande valor na sociedade atual.

Enfim, na atual sociedade, que é plural e líquida, a educação tem como meta fortalecer o indivíduo no processo de constituição da sua identidade pessoal. Assim, o objetivo da experiência formativa reside em despertar as potencialidades que habitam em cada um, levando-os a desenvolver todas as formas de crescimento e de realização.

A busca por uma educação preventiva e expressiva ajuda o fortalecimento dos valores do ser humano como base para o desenvolvimento de sua força interior. É capaz de habilitar o homem a superar as dificuldades que a vida apresenta. Ora, assim, é importante propiciar vivências educativas ligadas à espiritualidade, que, como foi mencionado, é onde residem todos os princípios éticos e filosóficos, ajudando na construção de um contexto positivo, no qual poderá brotar a integralidade em sua multidimensionalidade.

Com essa visão mais ampla e otimista, o trabalho quer transcender os limites do tecnicismo, apostando na integralidade do ser humano, que talvez possa dar vida a uma prática educacional voltada não apenas ao aprendizado dos conteúdos, mas também à humanização dos educandos, interlocutores. Assim, promove-se um pensar educativo que dimensione aos homens estratégias para que estes lutem para evitar novas tragédias.

Desse modo, a teoria frankiliana auxilia na discussão sobre o Ensino Religioso frente aos desafios de uma nova época, marcada por problemas de todas as ordens e na qual, infelizmente, a educação ainda pouco contribuiu para repensar as problemáticas. Frankl não deixou nenhum legado para o campo educativo; porém, suas obras podem contribuir imensamente para a formação pedagógica, em especial à religiosidade (espiritualidade) na escola.

Pode-se dizer que a teoria consiste em explicitar o conhecimento existencial. Para entender sua concepção, é necessário conhecer a existência humana, diferentemente do que propõem seus antecessores Freud e Adler. A existência, segundo o vienense, configura-se em

três âmbitos: física, mental e noético/espiritual. A “noologia”¹⁵ ocupa centralidade em sua proposta, sendo ela capaz de nortear todas as condições possíveis da existência humana.

A primeira parte da dimensão humana (física) também pode ser definida por Frankl como somática. Ela implica a dimensão corpórea do ser humano, a qual procura atender às demandas fisiológicas. A segunda, mental ou da psique, contempla aspectos ligados a sentimentos, instintos, desejos, afetos e emoções. A dimensão noológica ou espiritual, por sua vez, engloba o que é essencialmente humano, os fenômenos humanos, ou seja, aquilo que realmente proporciona ao homem elementos superiores às suas capacidades. Esta última é a que Frankl coloca como importante para que o ser humano tome suas decisões, pois é a partir dela que o indivíduo cria seus sentidos estéticos e religiosos, apreende valores e toma decisões éticas.

Graças à dimensão noética, o homem é capaz de reconhecer sua existência, buscando elementos que podem ir além do simples niilismo, tornando-o um ser livre e responsável pelos seus atos, possibilitando a abertura para a transcendência e revelando, dessa forma, o desejo de ultrapassar os limites mensuráveis. Por isso, vale dizer que, pela espiritualidade, os instintos podem ser substituídos pelos valores. Em forma alegórica, pode-se dizer que, da mesma forma que os olhos enxergam o material, a noeticidade permite ver o sentido da vida humana, criando vontades e procurando eliminar os efeitos do vazio existencial. Reconhecendo o nós como uma instância superior no homem, pode-se afirmar que cada indivíduo, por meio da sua cultura ou de seu modo de entender, reconhece um sentido último para a sua existência, sentido último que pode ser chamado de Absoluto (Deus).

Diante disso, considera-se que o pensamento frankliano está situado em uma dimensão antropológica. Partindo da premissa de que somente o homem pode dar significado às coisas e procurar interpretar tudo que há no universo, a necessidade dos homens de dar sentido às suas experiências de vida torna-se tão premente quanto suas necessidades biológicas. A afirmação feita por Geertz (1989) de que não existe nenhuma religião que seja apenas de ordem metafísica, estando sempre carregadas de simbologias, objetos, traços culturais e profundamente vinculados com códigos morais, induz ao pensamento de que o compromisso religioso tem um entendimento a partir das implicações que orientam as ações e as condutas humanas. Assim, em todas as religiões, há uma relação significativa entre os valores de um povo e a forma como esses valores se organizam.

¹⁵ A dimensão noológica/espiritual não significa necessariamente que a espiritualidade esteja ligada aos aspectos religiosos ou doutrinários, mas sim ao que há de superior no ser humano, criando a possibilidade de ir além de si mesmo, não limitando as dimensões bio-psíquicosociais, caminhando em direção ao sentido da vida.

Entende-se, dessa forma antropológica, que a experiência religiosa fica intimamente ligada na relação distinta entre o sagrado e o profano. Graças a essa diferenciação, há valores qualitativos para o espaço sagrado e para o dessacralizado, podendo haver também a neutralidade. Fundado nesses espaços é que a compreensão do homem, enquanto ser religioso, busca ser a de entende-se como um valor existencial, pois diz respeito à fundação ontológica de todas as coisas. Ainda segundo Geertz (1989), a tarefa da antropologia, no âmbito religioso, consiste em ressignificar valores de uma cultura e torná-los mais relevantes, procurando proporcionar a exata medida em que busca fornecer bases empíricas e conceituais.

5.4.2 Religiosidade como busca de sentido

Muitas obras chamam a atenção devido ao seu propósito teórico. Porém, no livro “Como vejo o mundo”, Albert Einstein (1981, p. 13) indaga sobre um chão minado na problemática humana:

Tem um sentido a minha vida? A vida de um homem tem sentido? Posso responder a tais perguntas se tenho espírito religioso. Mas, “fazer tais perguntas tem sentido?” Respondo: “Aquele que considera sua vida e a dos outros sem qualquer sentido é fundamentalmente infeliz, pois não tem motivo algum para viver.

Não obstante ao pensamento de Einstein, segue a linha de pensamento do Viktor Frankl na teoria do sentido humano. Apresentando de modo didático a teoria frankliana, o tripé que a sustenta é: a liberdade da vontade, a vontade de sentido e o sentido da vida. A liberdade da vontade vai ao encontro das possibilidades de escolhas que vão aparecendo no dia a dia e identifica as reações que se tem diante das situações apresentadas. Por sua vez, a vontade de sentido pode ser considerada como a motivação primária que a pessoa possui e é inerente às condições humanas. O sentido da vida corresponde à logoterapia. Pode ser que aqui o Ensino Religioso se constitua como um chão fecundo, indo além das dimensões trabalhadas pelos propósitos das leis ou dos modismos pedagógicos e culturais.

O propósito frankliano consiste em mostrar que o sentido nasce de uma tensão interior, podendo variar de pessoa para pessoa. É necessário que haja um sentido a ser encontrado, que seja feita uma busca por realização, aquilo intitulado pelo psicanalista como dimensão “noodinâmica”. O contrário, ou seja, a falta de sentido, é classificada como “vazio existencial”, podendo gerar, segundo Frankl, não exatamente as doenças, apesar de gerar um potencial para elas, mas as neuroses noogênicas, ou seja, o conflito da pessoa com seus

valores. Nas palavras de Frankl (1990, p. 21), “sofrer de vida sem sentido nunca significa na realidade estar doente”. É inerente ao ser humano se perguntar sobre o sentido da vida, embora fique evidente que, no mundo contemporâneo, há grandes vazios existenciais e percebe-se que, de certa forma, as pessoas estão perdidas sobre a sua vida e seus ideais, não sabendo o que realmente querem ou que devem fazer, levando o ser humano a ter atitudes que não são próprias, a fazer uma espécie de mimetização do que é oferecido pelos meios comunicativos.

A necessidade de repensar o Ensino Religioso como uma possível saída é de grande urgência, devido às problemáticas que o novo século apresenta. Compreender que a vida pode ser dotada de um sentido incondicional, indo além dos aspectos intelectuais, destaca-se como um grande desafio. Não é por meio das concepções de “*reeligere*” (re-escolher), “*religare*” (religar) ou “*reelegere*” (reler), que o Ensino Religioso pode ajudar os estudantes a encontrar o sentido da vida. O sentido da vida está ligado ao princípio “*Nous*” ou “*Noético*”, que não está vinculado a nenhuma relação confessional religiosa ou doutrinal.

A teoria do vienense é uma tentativa de estudo que se baseia na compreensão do fenômeno religioso especificamente humano, considerando que o seu interesse pela religião está no simples fato de que o “*logos*” é o “sentido”. O homem tem que encontrar sentido na sua existência e isso não necessariamente passa pela escolha de uma determinada religião. Citando Tillich (1996, p. 68), “ser religioso significa fazer a pergunta apaixonada pelo sentido de nossa existência”. Nesse sentido, religião e logoterapia se encontram.

Nas afirmações de Frankl, o homem procura caminhar ao encontro de uma religiosidade pessoal, que, em muitos casos, independe de religiões, conceitos e atribuições de sagrado ao mundo. Para ele, cada indivíduo, quando busca sentido para sua vida, pode ou não encontrá-lo na religiosidade, visto que a busca é algo próprio e único de cada indivíduo, mesmo que haja ritos e simbologias comuns uns aos outros. Em meio a tantas crenças e rituais, cada indivíduo poderá descobrir, em sua singularidade e individualidade, valores que podem nortear suas vidas.

5.4.3 O Ensino Religioso além humano

A experiência proporcionada pela dimensão noética abre a perspectiva de uma vida além finita, portanto, levando o homem à infinitude. Considerando a investigação do transcendente, a vivência do ser humano enquanto descrição religiosa não se esgota à passagem do homem somente na materialidade, mas abre a possibilidade de outras formas de

manifestações. Frankl afirma que essa realidade está situada na dimensão sobre-humana, que é o sentido último da existência.

Em questão comparativa, Freud classifica a religião como uma categoria das neuroses humanas. Já na visão do psicólogo estadunidense Abraham Maslow (ano), era anormal um indivíduo não ter nenhum interesse sobre a religiosidade. Contudo, partilha-se da opinião de Plutarco (apud PFEIL, 1962, p. 167) (45-125 d.c.) de que “é possível encontrar cidades sem muralhas, sem ginásios, sem leis, sem moedas, sem cultura literária; mas um povo sem deus, sem orações, sem juramentos, sem ritos religiosos, sem sacrifícios, jamais foi encontrado”. O ser humano sempre teve sede pelos conhecimentos inatingíveis à sua natureza. As grandes civilizações sempre buscaram explicações para suas origens e recorriam ao mistério, analisando as situações por meio de um conjunto de experiências religiosas.

Para Frankl, da mesma forma que a dimensão sobre-humana é universal e infinitamente superior ao próprio ser humano, o homem é um animal acima dos outros animais. Ora, sendo um animal que não compreende os outros animais, pode-se dizer que ele próprio não se entende, visto existir a questão sobre-humana e as finalidades e intencionalidades religiosas. Dessa maneira, o homem, por mais que tente explicar de modo racional e cognitivo a dimensão transcendental, precisa de uma experiência real da transcendência que o consiga.

Um dos primeiros a investigar a questão psicológica da experiência religiosa foi Maslow. Essa experiência, por ser de grande intensidade, pode levar o homem a uma vivência de êxtase, na qual se abre o seu sentido para o universo e para outros seres, caracterizando-se pela união entre as pessoas. Para o estadunidense, a consciência religiosa vivida por cada indivíduo pode despertar alguns sentimentos: culpa, angústia, plenitude, satisfação e felicidade. Os locais que proporcionam momentos sagrados são vistos por Maslow como elementos que provocam sensações de felicidade. Afirma-se, portanto, que a dimensão sobre-humana pode proporcionar a experiência da segurança diante das incertezas que aparecem no cotidiano. As posições defendidas pelo psicólogo vão mais além, ao ponto de dizer que, se o homem não tiver experimentado a realidade transcendental ou estiver integrado a ela, estará exposto a sofrer de uma neurose.

Em todas as épocas, sempre houve uma tendência inconsciente da humanidade em direção a Deus, isto é, o ser humano sempre tentou, embora de modo não consciente, desvelar a presença de um Ser Superior. Desde os pensadores pré-socráticos, muitas tentativas de manipular a natureza para uma maior compreensão do mundo-físico e religioso provocaram sentimentos de angústias.

O homem que se apoia na dimensão sobre-humana tem um sentido para a sua existência. De acordo com Frankl, a espiritualidade influencia até mesmo na saúde física e psicológica. Seus propósitos teóricos levam em consideração muitas experiências vividas nos campos de concentração, onde, segundo ele, os sobreviventes estavam íntegros e tinham um olhar positivo diante dos acontecimentos. Em outras palavras, tudo que os sobreviventes passavam ganhava outro sentido quando estavam confortados pela dimensão sobre-humana. Sua teoria é, portanto, chamada de humanista, visto que apresenta uma visão muito otimista do ser humano.

Por ser um ser espiritual, o homem tem, em seu interior, um desejo de sentido para a sua existência. Em leituras aprofundadas, Frankl encontra em Karl Jaspers um fundamento antropológico para sua teoria, quando o filósofo afirma que o homem somente se torna homem quando se dá aos outros. Nas dimensões físicas e psicológicas, o homem não contempla esse antropologismo jaspersiano, encontrando somente na noética valores superiores que significam sua vida.

O convite que o pensamento da terceira escola psicanalítica faz é para compreender que a completude humana só é atingida quando o homem não se limita a ser um “escravo” dos instintos corporais e dos desejos da mente, mas quando entende e não ignora a presença noética, que faz parte da pessoa humana.

A teoria de Frankl ajuda a perceber sentido até mesmo nos sofrimentos e entender que estes não são destrutivos se forem ressignificados. Nesse sentido, vale dizer que o autor aponta para a raiz do problema, ou seja, o que pode ser destrutivo ao ser humano não é o sofrimento, mas um sofrimento sem sentido. Uma das diversas crises que o homem contemporâneo está vivendo é provocada pela falta de sentido (vazio existencial); por isso, o Ensino Religioso, sendo entendido não somente em uma dimensão cognitiva, pode atuar para aliviar as carências ou dificuldades que o mundo atual apresenta.

Quadro comparativo do Ensino Religioso

O quadro que segue apresenta as diferentes concepções e épocas do Ensino Religioso, além de apresentar uma proposta para a disciplina, conforme segue a tese, com base na teoria de Viktor Emil Frankl. O quadro tem a pretensão de mostrar como foi “desenhado” o Ensino Religioso ao longo das questões pedagógicas. Pode servir como uma referência comparativa e os possíveis entendimentos formativos que a disciplina pode ter.

Concepção	Reeligere Re-escolher	Religare Re-ligar	Relegere Re-ler	Noética Espiritual
Finalidade	Buscar seguidores à religião	Fazer pessoas religiosas	Ler os fenômenos religiosos	Experimentar a busca espiritual
Entendimento	Doutrinal e catequético	Vivência de valores éticos	Religião como epistemologia	Encontrar sentido na vida
Enfoque	Na verdade revelada	No propósito religioso	Na busca do fenômeno religioso	No sentido da vida
Características	Evangelizar	Pastoral	Epistemologia	Interpretação
Didática	Recursos e conteúdos	Dinâmicas de grupos com conteúdos	Objetivos com encaminhamentos para avaliação	Troca de saberes e interpretar a realidade
Metodologia	Textos	Ver, julgar e agir	Reflexão sobre as informações	Leitura de testemunho e sabedoria de vida
Aprendizagem	Memorizar	A partir de gestos concretos	Relação entre conhecimentos e as tradições religiosas e culturais	Trocas de vivências e experiências de vida
Conhecimento	Informação doutrinal sobre a religião	Antropológico da religião	Dados do fenômeno religioso a partir do social	Saberes do “eu”, do outro e das relações de convivências

Considerando as diversas concepções de entendimento do Ensino Religioso, a proposta com base na teoria frankliana pode se destacar como um chão produtivo para que as relações estabelecidas em um mundo com conflitos e acontecimentos catastróficos possam reestabelecer o propósito dialógico e promover reflexões pautadas de sentido da existência humana. Com a finalidade de promover aulas em que os educandos buscam fazer a experiência com a dimensão espiritual, baseada em uma concepção noética e não dogmática, o enfoque apresentado está na busca do sentido da vida, no qual sua didática é a de interpretar e trocar saberes da realidade, visando uma aprendizagem que valoriza a experiência de cada indivíduo, favorecendo as relações de convivência e tendo uma metodologia que busca escutar e valorizar a vida do ser humano. Os conhecimentos não ficam somente no campo epistemológico, mas promovem a busca por saberes baseados na convivência recíproca entre todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem. Há, também, na proposta apresentada, uma troca dialógica entre as áreas de Teologia/Religião e Pedagogia/Educação, perfazendo um Ensino Religioso que promova o desafio formativo e ofereça sentido aos educandos e educadores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS

O tema das catástrofes está ocupando cada vez mais destaque no âmbito da educação, tanto em vastas proporções como nas pequenas tragédias que ocorrem em âmbito pessoal. O dilema situa-se em uma educação que permanece na reprodução de modelos ou uma educação que desperte os educandos para visualizar novos horizontes, que permite que novos saberes aconteçam nos ambientes escolares, entre eles, o saber expressar e o saber prevenir. Assim, a educação, procurando como suporte a espiritualidade, pode transitar de forma mais produtiva nos currículos, para que haja um “espírito” mais participativo nas instituições de ensino.

Dessa forma, com a capacidade de oferecer ao homem e à educação novos horizontes, procuraram-se entendimentos e saberes capazes de auxiliar a compreensão de que o progresso e o desenvolvimento humano passam, sobretudo, pelo reconhecimento do outro, e visam proporcionar um sentido profundo para o homem e o futuro do planeta.

Analisando a logoterapia, a qual se constituiu como a escola de psicoterapia, percebeu-se que esta tem como principal preocupação a busca do sentido do ser humano. É uma teoria que se apresenta como base em três princípios: liberdade da vontade, vontade de sentido e sentido da vida. Assim, é importante considerar que o sentido da vida, para o vienense, não é somente uma prática psicoterapêutica que pode ser aplicada, mas também procura sua formatação em uma orientação pedagógica que seja capaz de ser uma linha formadora de consciência e personalidade. O próprio Viktor Frankl, quando ele próprio estava em uma situação impossível de sobrevivência no Campo de Concentração, buscava forças e encontrava um sentido maior para a sua vida. Frankl (2014, p. 22) considera que a “psicoterapia trata-se de mobilizar, a todo momento, a existência espiritual no sentido de uma responsabilidade livre...”. A vida só é realmente vivida quando apresenta uma vontade, uma direção, um objetivo, um sentido. As reflexões de uma vivência realmente vivida possibilitam o nascimento de um dos mais impressionantes sistemas de terapia criados no século XX, a consciência de que a vida tem sentido. A teoria frankliana pode ser traduzida como uma “pedagogia” que procura orientar valores significativos no sujeito, desenvolvendo um espírito humano robusto ante a patologia do tempo, com grande valor na sociedade atual. Se for analisado, o conceito de espiritualidade é tão amplo e inatingível que aparentemente não cabe em nossa mente. A expressão da espiritualidade ganha contornos mais significativos na compreensão de Viktor Frankl, o qual permite transitar sobre o sentido da vida e sobre as mais variadas formas de amor incondicional.

Assim, a pesquisa não se caracterizou como relato de teoria ou até mesmo de pretensão historiográfica, mas de modo hermenêutico-interpretativa, principalmente quando se destaca ao buscar compreender a importância da espiritualidade para entender as catástrofes. Assim, a espiritualidade possui a função de realizar existencialmente o ser humano, pretendendo servir como fator de proteção contra o desespero e o vazio existencial. Considerando a concepção de homem para Frankl como ser constituído de uma totalidade que abrange as dimensões biológica-psicológica-espiritual ou noética, esta última é incondicionável.

A logoterapia e a análise da dimensão espiritual mostra-se como a pedra angular para a compreensão da visão antropológica de Frankl. A logoterapia apresenta-se como uma conceituação psicológica, fundamentada filosoficamente, mas tendo como elemento principal a “Espiritualidade”, a qual, para o vienense, acrescenta à pessoa a dignidade humana. Essa compreensão abre possibilidades e ressignifica a imagem humana no cenário rígido da ciência e abre possibilidade a um discurso que busque redimensionar o sentido da vida.

Por meio da dimensão noética ou espiritual é que abrem-se as possibilidades para falar de sentidos e valores, liberdade e responsabilidade. Desse modo, a questão espiritual, enquanto ontologia, é o fundamento e, ao mesmo tempo, o próprio "objeto" no qual a Logoterapia se edifica e se direciona no campo da disciplina de Ensino Religioso.

Por isso, a temática que percorre as páginas desta tese busca estreitar as ações educativas com o mundo vivido pelos estudantes, investindo em uma perspectiva teórico-prático que vai além da relação sujeito-objeto. Com esse esboço interpretativo, pode-se resgatar o sentido pedagógico do ensino religioso, desmistificando sua aparente finalidade catequética e acentuando seu potencial de intérprete da realidade e potencializando sua dimensão humana. A partir da temática esboçada, o interesse que percorreu estas páginas não foi o de buscar compreender a espiritualidade para seguir ou não uma determinada doutrina ou segmento religioso, mas sim o de buscar sentido para sua existência, no qual o indivíduo pode valorizar essa dimensão puramente humana, desenvolvendo sua espiritualidade.

Levando em conta as preocupações de “saúde humana”, o bem-estar do homem está relacionado à dimensão espiritual. Dessa forma, como uma maneira de apontar os pressupostos que o ato educativo pode promover em relação a questão da espiritualidade, oferece-se elementos que possam ressaltar a intersubjetividade na discussão, vendo que a espiritualidade não é apenas uma dimensão vertical entre o homem e o Ser Superior. Nesse sentido, o trabalho procurou suscitar algumas ideias críticas a partir da teoria frankliana. No momento em que Frankl reordena a questão do sentido da vida, abre a possibilidade de

oferecer à educação uma nova guinada, de modo que possa assumir uma posição junto a outras formas de conhecimento, não se situando acima nem abaixo de outras ciências, mas ao lado, como parceira de investigação das grandes catástrofes.

A tese quer sugerir um olhar mais cuidadoso que a educação pode ter diante da espiritualidade, pois a mesma constitui um núcleo importante no modo de ser no mundo, proporcionando maior valorização diante da vida. Assim, a tese é considerada uma provocação para a realização de novas pesquisas que buscam compreender as funções da espiritualidade na educação bem como no cotidiano do homem contemporâneo. Enfim, na atual sociedade plural e líquida, conforme Bauman, a educação tem como meta fortalecer o alicerce do indivíduo no processo de constituição da identidade pessoal. Assim, o objetivo da experiência formativa reside num projetar das potencialidades do humano que habitam em cada um, levando a desenvolver formas de crescimento e de realização.

A busca por uma educação preventiva e expressiva ajuda o fortalecimento dos valores do ser humano, como base para o desenvolvimento de sua força interior. É capaz de habilitar o homem a superar as dificuldades que a vida apresenta. Ora, assim, é importante propiciar vivências educativas ligadas à espiritualidade, que, como foi mencionado, é onde residem todos os princípios éticos e filosóficos, ajudando na construção de um contexto mais favorável, no qual poderá brotar a integralidade, em sua multidimensionalidade.

Conceder um caráter relevante à educação, que procure ir além da instrumentalização ou do ingresso no mercado de trabalho, é um desafio no início do novo milênio. Dessa forma, desencadear uma aprendizagem que busque formar um indivíduo no âmbito prático e teórico, individual e social, ética e esteticamente, na dimensão interior e exterior, é o grande desafio da educação da espiritualidade, que pode oferecer uma saída à educação que, em muitas instituições de educação, ainda se faz presente.

Com essa visão mais ampla e, por que não dizer, mais otimista, é importante transcender os limites do tecnicismo, apostando na integralidade do ser humano que talvez possa dar vida a uma prática educacional voltada não apenas ao aprendizado dos conteúdos, mas também à humanização dos educandos, interlocutores. Assim, promove-se um pensar educativo que dimensione aos homens estratégias para que estes lutem para evitar novas tragédias.

Por isso, o texto procurou esboçar um debate que pode servir como um “pontapé inicial” para a discussão de algumas ideias sobre a temática. Dessa forma, a espiritualidade é uma das tentativas de contribuir com outros diversos pontos de vista que podem fomentar o debate sobre o processo educativo. A proposta apresentada está aberta ao diálogo com aqueles

que estão interessados em caminhar no mesmo sentido, que não estão satisfeitos em ver o papel que está reservado ao ensino religioso nas instituições de ensino, que querem descortinar novos horizontes para a educação. Enfim, a tese quer abrir saídas inacabadas e investigar outras inquietações que permanecem silenciosas no campo pedagógico, para que a dinâmica da espiritualidade possa trazer, aos estabelecimentos de ensino, não uma afirmação, mas questionamentos saudáveis a respeito do sentido da vida; não uma certeza, mas uma provocação para quando não se enxerga mais saídas. Busca, enfim, iniciar um novo diálogo, em busca de autoesclarecimento dos sujeitos que compõem o ato educativo.

O fato de buscar conhecer cada vez mais os significados e as implicações da espiritualidade no dia a dia remetem a um indispensável e imprescindível entendimento do pensamento de Viktor Frankl, o qual considera que a educação pode atuar de maneira responsável para a vida dos envolvidos no processo formativo. O apelo do pai da Logoterapia, no trajeto da sua abordagem teórica, foi pela tematização do sentido da vida na humanidade potencialmente presente no homem. Sua luta pela humanização e pela ressignificação do conceito de humanismo acrescentou uma melhor compreensão sobre a dignidade da vida. O conceito da espiritualidade presente na teoria da logoterapia constitui um legado de grande importância dentro da abordagem do sentido da vida e para a educação e na formação de professores.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANTOINE, J. M.; DESAILLY, B.; GALTÍÉ, J. **Les mots des risques naturels**. Toulouse: Presses universitaires du Mirail-Toulouse, 2008.

ARENDT, H. A crise na educação. In: _____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. **Responsabilidade e julgamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 fev. 2002a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 02/2002, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 mar. 2002b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1 de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006.

_____. Decreto- Lei nº 68.065 de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto- Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jan. 1971.

_____. Decreto- Lei nº 869 de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 set. 1969.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Religioso**. 3. ed. São Paulo: Ave Maria, 1998.

BOHLEBER, Werner. Recordação, trauma e memória coletiva: a luta pela recordação em psicanálise. **Revista Brasileira de Psicanálise**, São Paulo, v.41, n.1, 2007.

BERKENBROCK, Volney J. A atitude franciscana no diálogo inter-religioso. In: MOREIRA, Alberto da Silva (org.) **Herança franciscana**. Petrópolis, Vozes, 1996.

CAPRIOGLIO, C. A. et al: Análise da LDB, da Educação Nacional, Lei nº 9394/96: Visão Filosófico-política dos pontos principais. **Revista Eletrônica Metavnoia**, São João Del Rei, n. 2, jul. 2000.

CARON, L. **O ensino religioso na nova LDB**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CASSEB, S. A. **Cultura de paz e não-violência no ensino religioso**: possibilidades através da vida e obra de Mahatma Gandhi. 2009. 98 f. Monografia (Graduação em Ciências da Religião). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2009.

CROCHÏK, Jose. L. **Preconceito**: indivíduo e cultura. 2. ed. São Paulo: Hobbe, 1997.

CURY, C. R. J. A educação e a primeira Constituinte Republicana. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2001. p. 69-80.

DAVID, S. N. **Freud e a religião**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2003.

DOMINGUES, J. L. **O cotidiano da escola de primeiro grau**: sonho e a realidade. São Paulo: PUC/SP, 1988.

DUSSEL, I. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 351-365, maio/ago. 2009.

EINSTEIN, A. **Como vejo o mundo**. Tradução de H. P. de Andrade. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

FIGUEIREDO, A. P. **Ensino religioso**: tendências pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FILGUEIRAS, J. M. A Educação Moral e Cívica e sua produção didática: 1969- 1993. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FONAPER. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino religioso. São Paulo: Ave-Maria, 1998.

FRANKL, V. E. **Psicoterapia e sentido da vida**. 3. ed. São Paulo: Quadrante, 1989.

_____. **Logoterapia y análisis existencial**. Barcelona: Editorial Herder, 1990.

_____. **A psicoterapia na prática**. Campinas: Papirus, 1991.

_____. **A questão do sentido em psicoterapia**. Campinas: Papirus, 1990.

_____. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. 2. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Um sentido para a vida**: psicoterapia e humanismo. 14. ed. Aparecida: Idéias & Letras, 2005.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo, Olho d'água, 1997.

_____. **Uma educação para a liberdade**. Porto/Portugal: Textos Marginais, 1974.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GHIRALDELLI, P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

GRACINDO, R. V. Os sistemas municipais de ensino e a nova LDB: limites e possibilidades. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Cortez, 1998. p. 153-204.

HABERMAS, J. 2002. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo, Loyola, 2002.

_____. **Entre naturalismo e religião**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro. 2007.

_____. **Nachmetaphysisches denken II**: aufsätze und repliken. Frankfurt a. M., Suhrkamp. 2012.

HERMANN, N. **Pluralidade e ética em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HOBBSAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX : 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

HONNETH, A. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

_____. Observações sobre a reificação. **Civitas**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 68-79, jan/abr. 2008.

_____. **Reificación**: un estudio en la teoría del reconocimiento. Buenos Aires: Katz, 2007.

INCONTRI, D.; BIGHETO, A. C. **Todos os jeitos de crer**: ensino inter religioso: valores. São Paulo: Ática, 2011.

- JUNQUEIRA, S. R.; OLIVEIRA, L. B. **A construção histórica de um componente curricular brasileiro: o ensino religioso.** 1998. Disponível em: <http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/422SergioJunqueira_e_LilianBlanck.pdf> Acesso em: 07out.2017.
- KUENZER, A. Z. Currículo, trabalho e profissionalização docente. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES E VIII COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- LÄNGLE, Alfred. **Viver com sentido: análise existencial aplicada: guia para viver.** Tradução de Helga Hinkenickel Reinhold. Petrópolis: Vozes, 1992.
- LEVI, P. **É isto um homem?** Tradução de Luigi Dei Re. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LYON, David. **Pós-modernidade.** São Paulo, Paulus, 1998.
- MACEDO, E. Currículo e competência. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, educação e neoliberalismo.** São Paulo: Cortez, 1996.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1999.
- MUNAKATA, K. Histórias que os livros didáticos contam depois que a ditadura militar acabou. In: FREITAS, M. (Org.) **Historiografia brasileira em perspectiva.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, L. B. **Ensino religioso: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Fundamental).
- PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação & sociedade**, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PFEIL, H. **O humanismo ateu na atualidade**. Tradução de Schneider. Petrópolis: Vozes, 1962.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PLATÃO. **A república**. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2009.

ROUANET, S. P. **As razões do iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras. 1988.

ROUSSEAU. J.J. **Emílio ou da educação**. 2. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973.

SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

UFSM. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. **Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Santa Maria: PROGRAD, 2006. Disponível em: < <http://www.ufsm.br/>>. Acesso em: 10 set. 2012.

ZANOLLA, S. R. S. **Teoria crítica e epistemologia: o método como conhecimento preliminar**. Goiânia: UCG, 2007.

WIESEL, Elie. “A história como trauma. In; SELIGMANN SILVA, Marcio; NESTROVSKI, Rosemblat (Orgs.). **Catástrofe e representação**. São Paulo: Escuta, 2000 p 73-98.