

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA

GLEYDS SILVA DOMINGUES

**COSMOVISÕES: (IN) VISIBILIDADES DAS MARCAS DISCURSIVAS VOLTADAS
À FORMAÇÃO HUMANA EM PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE
INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

São Leopoldo

2015

GLEYDS SILVA DOMINGUES

**COSMOVISÕES: (IN) VISIBILIDADES DAS MARCAS DISCURSIVAS VOLTADAS
À FORMAÇÃO HUMANA EM PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DE
INSTITUIÇÕES DE ENSINO**

Tese de Doutorado
Para obtenção do grau de
Doutor em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação
Área de concentração: Religião e Educação

Orientador: Remí Klein

São Leopoldo

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D671c Domingues, Gleyds Silva
Cosmovisões: (in) visibilidade das marcas discursivas voltadas à formação humana em projetos político-pedagógicos de instituições de ensino / Gleyds Silva Domingues ; orientador Remí Klein. – São Leopoldo : EST/PPG, 2015.
189 p. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Doutorado em Teologia. São Leopoldo, 2015.

1. Cosmologia. 2. Educação – Finalidades e objetivos. 3. Educação – Filosofia. I. Klein, Remí. II. Título.

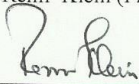
GLEYDS SILVA DOMINGUES

**Cosmovisões: (in)visibilidades de marcas discursivas voltadas à formação humana em
Projetos Político-Pedagógicos de instituições de ensino.**

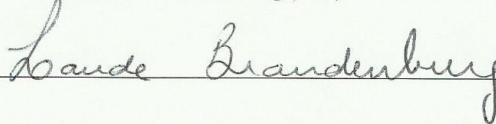
Tese de Doutorado
Para a obtenção do grau de
Doutora em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião e Educação

Data de Aprovação: 03 de março de 2015

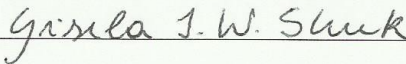
Prof. Dr. Remí Klein (Presidente)



Prof.^a Dr.^a Laude E. Brandenburg (EST)



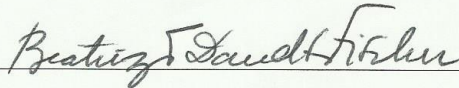
Prof.^a Dr.^a Gisela I. W. Streck (EST)



Prof. Dr. Antonio Renato Gusso (FTBP)



Prof.^a Dr.^a Beatriz T. Daudt Fischer (UNISINOS)



DEDICATÓRIA

[

*Ao autor da minha fé. A Ele, por Ele e
para Ele. Glórias sejam dadas.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão da minha existência.

Ao meu amado Emanuel, pela cumplicidade, pelo cuidado e pelo amor sempre presentes.

Aos meus filhos, Ana e Paulo, por serem expressão de uma linda história de amor.

Aos meus pais, Sebastião (*in memoriam*) e Ivone, pela formação de meu caráter e de minha cosmovisão cristã.

Às minhas irmãs, Kátia, Karla, Giselle e Geyza, presenças firmes nesta trajetória.

Ao meu orientador, Remí Klein, por suas interações, reações e por acreditar neste projeto.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, pela viabilização deste sonho.

À banca examinadora, por suas contribuições e interlocuções com o texto.

Às escolas, pela disponibilização de suas propostas pedagógicas.

Aos amigos e às amigas que de uma forma ou de outra participaram desta construção.

Meu muito obrigada, sincero.

*“Constituir-se na história, enquanto identidade
Sentir o pulsar da vida em movimento
Descobrir-se na coletividade impressa em sentimentos
Olhar para o Cosmos e ver a imensidão
Pensar a diversidade em suas múltiplas linguagens
Procurar aglutinar palavras atribuindo significados
Saber-se finito, diante da infinitude
Viver a vida em constante integração
Ater-se a uma lente de interpretação
De tudo isto, o resultado emerge
Na junção de dois belos nomes:
Cosmo - visão”.*

(Gleyds Silva Domingues)

RESUMO

Uma cosmovisão assenta-se num sistema de crenças que está presente na realidade social na forma como homens e mulheres tecem leituras sobre a vida. Isto indica que, as cosmovisões dizem dos sujeitos e neste dizer pode-se perceber a multiplicidade de vozes que se encontram, confrontam, complementam e desdizem sobre o sentido atribuído à vida. Tendo isso em vista, faz-se necessário investigar como estes sentidos ganham vida no contexto da escola, a partir do que é proposto nos projetos político-pedagógicos, com o fim de verificar a presença das cosmovisões nas práticas efetivadas, compreendendo a presença da (in) visibilidade das marcas discursivas construídas, no contexto de cinco escolas, de natureza pública e privada, a partir da veia de atuação: laica e confessional, a qual se torna defensora de uma proposta de formação humana. A problemática a ser perseguida tem como questão norteadora e central a seguinte reflexão: Como é possível identificar as cosmovisões que estão subjacentes aos projetos político-pedagógicos, a partir das fundamentações que delineiam as propostas de formação humana defendidas? Para este propósito de construção discursiva elegeu-se referenciais teóricos que se situam no contexto de discussão da questão levantada, a fim de apontar argumentos e conceitos basilares presentes nas cosmovisões investigadas; identificar as lentes de interpretação das cosmovisões eleitas, na tentativa de apontar a (in) visibilidade do processo educativo na construção das marcas discursivas voltadas à formação humana; analisar os projetos político-pedagógicos, a partir da análise discursiva da formação humana e a forma como explicitam o sistema de crenças no ato de ensinar e de aprender; e delinear possibilidades de aproximações entre as cosmovisões, à medida que provocam o confronto e apontam as lacunas existentes no ato de formação humana, evidenciados no currículo vivido e prescrito. O eixo teórico-metodológico da pesquisa é o da análise do discurso que tem como intenção compreender como os significados são construídos na realidade social. Há de se ressaltar que nem sempre os sentidos dados às ações educativas correspondem aos discursos defendidos nos documentos da escola, o que indica a presença de uma polissemia de sentidos, os quais podem ser manifestos pelos posicionamentos assumidos por homens e mulheres que carregam em si mesmos a sua própria cosmovisão.

PALAVRAS- CHAVE: cosmovisões – formação humana - projeto político-pedagógico.

ABSTRACT

A worldview is seated within a system of beliefs which is present in social reality in the way men and women weave readings about life. This indicates that the worldviews talk about the subjects and in this discourse one can perceive the multiplicity of voices which find each other, confront themselves, complement themselves and unsay things the meanings attributed to life. With this in view, it is necessary to investigate how these meanings gain life in the school context, based on what is proposed in the political-pedagogical projects, with the goal of verifying the presence of the worldviews in the practices carried out, understanding the presence of the (in) visibility of the constructed discursive marks in the context of five schools, public and private, based on the line of action: lay and confessional which become a defender of a human education proposal. The problem to be analyzed has as its guiding and central issue the following reflection: How is it possible to identify the worldviews which are underlying the political-pedagogical projects based on the foundations which delineate the proposals defended of human education? For this proposal discursive construction theoretical referentials were chosen which are situated in the context of the issues raised so as to point out arguments and foundational concepts present in the investigated worldviews; identify the interpretational lenses of the chosen worldviews in the attempt to point out the (in) visibility of the educational process in the construction of the discursive marks aimed at human education; analyze the political-pedagogical projects based on the discursive analysis of human formation and the way in which they explain the system of beliefs in the act of teaching and of learning; and delineate possibilities of approximations between the worldviews as they provoke confrontation and point to existing gaps in the act of human education, evidenced within the lived out and prescribed curriculum. The theoretical-methodological axis of the research is the discourse analysis which has as its goal to understand how the meanings are constructed in social reality. One must point out that the meanings given to the education actions do not always correspond to the discourses defended in the documents of the school, which indicates the presence of a polissemia of meaning which can be manifest by the positions assumed by the men and women who carry within themselves their own worldview.

Keywords: worldviews – human formation – political-pedagogical project.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
I COSMOVISÕES: DO ESTADO DO CONHECIMENTO ÀS PRIMEIRAS DISCUSSÕES	27
1.1 Mapeamento e descritores	28
1.2 Ensinar e aprender	34
1.3 A busca pelo(s) conceito(s)	41
1.4 Cosmovisão e cultura	52
II SISTEMAS DE CRENÇAS: AS LENTES DE INTERPRETAÇÃO DAS COSMOVISÕES	61
2.1 A perspectiva secularista	63
2.2 A perspectiva teísta na ótica da revelação geral	74
2.2.1 Sistema de crenças cristão	83
2.2.2 Sistema de crenças não cristão	88
2.2.2.1 Lente de interpretação muçulmana	88
2.2.2.2 Lente de interpretação judaica	93
III FINALIDADE EDUCATIVA E FORMAÇÃO HUMANA: A PROPOSTA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	101
3.1 O lugar do projeto político-pedagógico	110
3.2 Chegou a vez do currículo	118
IV UM OLHAR DA ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E AS COSMOVISÕES	129
4.1 O discurso dos projetos	134
4.1.1 A escola pública e os seus discursos	136
4.1.2 A escola cristã católica e os seus discursos	142
4.1.3 A escola evangélica e os seus discursos	148
4.1.4 A escola muçulmana e os seus discursos	154
4.1.5 A escola judaica e os seus discursos	160
4.2 Ausências sentidas	165
4.3 Depois do silêncio, possibilidades	169
CONCLUSÃO	173
REFERÊNCIAS	181

INTRODUÇÃO

“Toda arte e toda investigação e, da mesma forma, toda ação e busca, é pensada para ter como meta algum bem.” (ARISTÓTELES)

Adentrar no mundo da pesquisa é perceber-se como um artista diante da matéria bruta, ausente de forma, cor, espessura e vida. É compreender, ainda, que a obra não poderá ser definida até que os primeiros rabiscos surjam, dando origem aos contornos que se transformarão naquilo que um dia se projetou em forma de uma ideia. A ideia é o início de toda a composição de uma obra. Ela é o germe que faz crescer a necessidade de enfrentar o desconhecido, de aventurar-se e apostar em escolhas que se definem como possibilidades.

É a ideia que humaniza e que mobiliza a ação reflexiva, a partir da prática da criatividade. Criar, então, é o ato que se impõe a cada ser humano que se descobre como alguém, que se encontra em processo de formação. Este processo de formação é a tônica do ato educativo, imbuído de significados, os quais são compartilhados por diferentes grupos sociais.

A forma como os grupos sociais compartilham os significados pode ser expressa no ato educativo, o qual se materializa nas relações sociais que são tecidas em diferentes instituições, destacando-se, dentre elas, a escola. A escola é o espaço ímpar do fazer educativo e por conta disto investigar suas práticas torna-se imperativo para se conhecer o fim destinado à formação humana.

O ato educativo e a formação humana são duas peças que se complementam no complexo mundo da escola e que por tal motivo precisam ser sempre alvo de inquietação, principalmente por conta das finalidades e das intencionalidades desenhadas no seu interior e que por isso mesmo podem ser consideradas como uma obra de arte (in)conclusa, mas que tem muito a dizer e representar na realidade.

Ao assumir o ato educativo e a formação humana como uma obra de arte assume-se, aqui, os riscos que envolvem o ato de composição, porém, o próprio ofício da arte é um risco, mas que seja um risco que objetive o bem, em nome de uma educação transformadora e defensora do princípio mais precioso: a vida. Esta é a aposta que se faz neste processo singular de investigação.

Assim é que o ato educativo está implicado de concepções¹ sobre a realidade social, as quais podem ser expressas na forma como homens e mulheres desenvolvem os sentidos dos seus saberes, fazeres e dizeres em suas práticas cotidianas. Isso torna-se ainda mais evidente no espaço formal de educação, em que são delineadas, num documento norteador, legitimado com a nomenclatura de projeto político-pedagógico, as fundamentações que sustentam o saber-fazer daqueles que assumem o processo de formação humana.

O projeto político-pedagógico projeta uma visão² enquanto expressão da identidade da escola, à medida que descreve suas concepções, sua cultura e suas crenças sobre o ato educativo e a forma como este se concretizará na realidade, a partir da escolha e da descrição das linhas norteadoras que darão base à formação humana.

Compreende-se que, ao falar de formação humana, se deve estar atento para o modo como este espaço formal de educação materializa suas percepções e defesas discursivas, muito embora se tenha consciência de que nem sempre o que está descrito e formalizado num documento é o que de fato se corporifica na realidade educativa, visto a multiplicidade de visões de mundo presentes, assim como das múltiplas referencialidades que compõem o universo da escola.

As concepções de mundo³, então, podem ser compreendidas como as lentes que sustentam o trabalho educativo e que são elas, incorporadas nos discursos defendidos por aqueles que protagonizam o processo pedagógico, envolvido na relação entre ensinar e aprender, o que sinaliza para a intencionalidade deste processo.

Estas concepções de mundo tornam-se, então, referências de análise do processo pedagógico e por isso serão compreendidas nesta investigação como cosmovisões, visto que as cosmovisões se pautam em lentes de interpretação sobre

¹ Segundo o Dicionário Houaiss, a palavra concepção designa “ato ou efeito de conceber; obra da inteligência, produção, teoria, fantasia, imaginação, ficção; faculdade ou ato de apreender uma ideia ou de compreender algo, compreensão, percepção; modo de ver ou sentir, ponto de vista, entendimento, noção”. HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro Salles. *Dicionário Houaiss*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 784.

² Existem muitas visões, mas apenas uma no jogo de disputa é eleita como hegemônica. Esta, ainda, não agrega as diferentes visões, sempre ficando algo que não foi incorporado, mas excluído, silenciado.

³ A concepção do mundo é definida pelo Dicionário Houaiss como “a maneira subjetiva de entender o mundo, especialmente as relações humanas e os papéis das pessoas e seu próprio na sociedade; e também as respostas às questões filosóficas básicas, como a finalidade da existência humana, a existência de vida; visão de mundo, cosmovisão”. (HOUAISS, VILLAR, 2001, p. 784).

a realidade, concernentes às questões mais fundamentais da existência e da essência do ser humano. A palavra cosmovisão é traduzida do alemão *Weltanschauung*, que significa o modo de olhar o mundo, cuja composição origina-se das palavras alemães *Welt* – mundo; e *Schauen* – olhar.

Isso implica em pensar que o conceito de cosmovisões, neste estudo, ganha maior significação em relação ao uso da palavra concepções, pois envolve muito mais do que um ponto de vista ou corpo teórico e basilar de ideias, visto que o termo cosmovisões de fato se materializa na realidade social e pode ser evidenciado nas crenças, nos valores, nos comportamentos e nas tradições mantidas por diferentes grupos e bandeiras defendidas. As cosmovisões, então, podem ser consideradas como marcas identitárias que exprimem o jeito de ser destes grupos e por isso são projetadas no âmbito da cultura.

As cosmovisões, ainda, situam-se em um nível mais profundo da cultura, pois são elas que dão sustentação e dinamicidade à forma como homens e mulheres significam a vida, visto que assumem um conjunto de pressuposições que fazem parte das explicações que pautam suas formas de ver, sentir e agir, ou seja, uma identidade que se destaca em uma coletividade. Em termos práticos, pode-se compreender como uma individualidade aquela que se situa dentre um conjunto de individualidades, o que se pode presenciar na composição de diferentes etnias, nações e povos, pois mesmo na sua particularidade, ainda, pode-se identificar traços individuais, plurais e diversos que estão presentes nestas composições.

Sendo assim, não há como se falar de uma cosmovisão, mas de uma multiplicidade de cosmovisões, que coabitam a realidade, o que pressupõe, também, a existência de uma diversidade de sentidos presentes na formação humana, principalmente quando estes sentidos estão sendo delineados no ato educativo presentes na prática do ensinar e do aprender.

Diante disto, busca-se investigar como estes sentidos ganham vida no contexto da escola, a partir do que é proposto nos projetos político-pedagógicos, cujo objetivo geral se volta para verificar a presença das cosmovisões na educação, compreendendo a presença da (in) visibilidades das marcas discursivas construídas, no contexto de diferentes escolas, de natureza pública e privada, a partir da veia de

atuação: confessional e laica, a qual se torna defensora de uma proposta de formação⁴ humana.

A proposta de formação humana torna-se o ponto central da finalidade educativa, visto que no seu interior estão delineados os objetivos, as fundamentações basilares sobre o ato educativo, o currículo a ser concretizado e o processo de avaliação a ser efetivado, e que pode demarcar tanto uma postura centrada no resultado ou no desenvolvimento e na aprendizagem deste ser humano em formação.

A problemática a ser perseguida tem como questão norteadora e central a seguinte reflexão: Como é possível identificar as cosmovisões que estão subjacentes aos projetos político-pedagógicos, a partir das fundamentações que delineiam as propostas de formação humana defendidas? E, ainda, como questão secundária: Será possível identificar as (in) visibilidades das marcas discursivas, a partir das pressuposições defendidas em tal documento formal?

A proposta de investigação envolve um olhar minucioso sobre aquilo que pode não estar evidenciado de maneira clara e direta; antes é preciso um esforço para interpretar as entrelinhas, pelas quais se podem compreender as intenções que circunscrevem ao ato educativo, o que demanda lançar mão da análise do discurso neste processo de compreensão teórico-metodológica.

A análise do discurso tem como intenção compreender⁵ como os significados são construídos na realidade social. Para tal, situa seu olhar na prática da linguagem, pois nela homens e mulheres apresentam suas ideias e, ainda, revelam-se, mostram-se e significam-se por meio dos discursos travados.

A análise do discurso fundamenta seus estudos em três momentos significativos: a língua, a história e o sujeito da linguagem, o que sinaliza para compreender como estes três elementos interagem na construção do discurso, como portadores de uma mensagem a ser significada.

O discurso é assim palavra em movimento, prática da linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. [...] procura-se

⁴ Insiste-se na ideia da formação humana, devido ao significado que lhe é atribuído, isso porque a palavra formar atrai os seguintes conceitos “ato, efeito ou modo de formar, constituir (algo); criação, construção, constituição; maneira como uma pessoa é criada; tudo que lhe molda o caráter, a personalidade; criação, origem, educação” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1373).

⁵ “Compreender é saber como um objeto simbólico produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta já se está preso em um sentido”. (ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2003, p. 26).

compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico [...] constitutivo do homem e da sua história.⁶

Ao incorporar este conceito de discurso, ele de fato aponta para a necessidade de perseguir neste ato investigativo os seguintes objetivos específicos, visando constituir o processo de tessitura teórico-metodológica: Apontar argumentos e conceitos basilares presentes nas cosmovisões investigadas; identificar as lentes de interpretação das cosmovisões eleitas, na tentativa de apontar as (in) visibilidades do processo educativo na construção das marcas discursivas voltadas à formação humana; analisar os projetos político-pedagógicos, a partir da análise discursiva da formação humana e a forma como explicitam o sistema de crenças no ato de ensinar e de aprender; e delinear possibilidades de aproximações entre as cosmovisões, à medida que provocam o confronto e apontam as lacunas existentes no ato de formação humana, evidenciados no currículo vivido e prescrito.

A finalidade a ser alcançada ao abordar a problemática da influência das cosmovisões no contexto da educação formal volta-se para compreender de que maneira o processo educativo se constitui e se perpetua na sociedade, como resultado efetivo de um dizer discursivo. Isso porque o ato educativo pressupõe a ideia de fazer marcas e essas se apresentam como sinais carregados de intencionalidade, às vezes visíveis ou não. O que remete a entender que no interior das marcas acontecem construções simbólicas representadas por diferentes linguagens que se manifestam na cultura e podem ser assumidas como prática de discurso e poder.

Nesse entendimento, as cosmovisões situam-se mais uma vez como suposições sobre a realidade material e imaterial, carregadas de significações que lhes são próprias e que expressam uma forma de codificar e decodificar a realidade, ou seja, apresentam-se como lentes específicas, utilizadas por diferentes grupos sociais, para ler e olhar a realidade e seu entorno.

Ao pensar nas cosmovisões e na forma de ler e olhar a realidade pode-se assumir a educação como um canal tanto de propagação, como de refutação e de desestabilização de ideias, tradições e imposições, as quais são transmitidas de geração em geração, porém, a forma como isso ocorre concretamente deve ser alvo de contínua reflexão e investigação, uma vez que uma ideia não é substituída por outra de forma descompromissada, automática e nem mesmo romântica.

⁶ ORLANDI, 2003, p. 15.

A discussão que gira em torno de uma cosmovisão e do seu processo de consolidação e legitimação não é tampouco simples e distanciada de uma fundamentação teórica e histórica, antes deve ser tratada com base nos argumentos e nos discursos construídos ao longo de uma trajetória de tempo e que, por isso mesmo, já remete à existência de uma cultura, de uma forma de pensamento e de uma tradição que a sustenta.

Falar em cosmovisões na educação é olhar para a realidade marcada por tradições e crenças. É compreender como de fato ela pensa, organiza e estrutura seu conhecimento. É desvelar sua identidade, seu jeito de ser, suas linguagens e expressões, quer de forma concreta e/ou abstrata, no sentido de procurar entender o espaço em que se configura o seu discurso.

A identidade desvelada pode ser apreendida, então, como um conceito que sustenta e regula as relações estabelecidas, quer sejam de caráter familiar, social, econômico, espiritual e cognitivo. Isso abrange a totalidade do sentido de ser humano. Um dos canais disponíveis para o desenvolvimento e a efetivação dessas propostas formativas é a educação.

A constatação desta interação entre identidade e educação permite eleger como objeto de estudo as cosmovisões monoteístas por seu caráter confessional e a cosmovisão secularista por seu caráter laico, na tentativa de compreender a centralidade de suas propostas educacionais presentes nos projetos político-pedagógicos e no currículo escolar, no tocante à formação humana.

A intenção da eleição destas cosmovisões não é o embate entre seus sistemas de crença apresentados, mas a explicitação do que acreditam, defendem e viabilizam no interior de seus projetos educativos. Esta percepção pode conduzir ou tornar esta exposição investigativa numa proposta de aprendizagem, que resulta da capacidade de ouvir o outro ou o que ele tem a dizer sobre a formação humana.

A escolha do projeto político-pedagógico deve-se à sua natureza político-social, que se manifesta nos princípios e nos fundamentos a serem seguidos pela instituição escola. E o currículo⁷ por sua ação intencional que revela a base sócio-

⁷ “O currículo tem-se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes”. (SACRISTÁN, Jose Gimeno (Org.). *Saberes e Incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 20).

histórico-cultural que sustenta os saberes, fazeres e dizeres a serem desenvolvidos na prática educativa.

É por este motivo que a análise recai sobre a proposta educacional que se materializa no processo educativo, a qual é marcada por dois momentos: o ensino e a aprendizagem. Esses momentos tornam-se expressões concretas do currículo eleito e que na sua objetividade apresentam visões de mundo que se manifestam na forma de ser e fazer da prática educativa.

Nesta incursão sobre a investigação, a proposta da pesquisa pretende trabalhar na perspectiva da metodologia qualitativa que se apresenta como “aquela que produz dados descritivos: as próprias palavras das pessoas; faladas ou escritas, e a conduta observável”.⁸

A metodologia qualitativa possibilita, ainda, ao investigador a observação de forma holística e isto inclui: cenários; pessoas; sentimentos; processos; relações e símbolos, o que implica em ter ao seu dispor uma “janela pela qual pode adentrar no interior de cada situação ou sujeito”.⁹

A pesquisa tem por finalidade analisar o ato educativo de cinco escolas inseridas num contexto histórico brasileiro (curitibano), a fim de avaliar a forma como as cosmovisões se expressam ou não, tanto nos fundamentos apresentados nos projetos político-pedagógicos dessas escolas como nas propostas curriculares desenvolvidas.

Nesse sentido, foram eleitas previamente as cosmovisões de cunho monoteísta e secular como objeto de investigação, uma vez que as cosmovisões eleitas estão representadas nos espaços de escolas confessionais e laicas, o que permitiu efetivar uma escolha do universo a ser pesquisado.

A escolha deste universo deveu-se, então, à presença de escolas no contexto curitibano, que representam as cosmovisões pesquisadas. Assim, fez-se a seguinte associação: cosmovisão teísta (muçulmana, judaica, cristã católica e cristã evangélica), presentes em escolas de natureza confessional e privada. E cosmovisão secular (laica), presente na escola¹⁰ de natureza pública municipal.

⁸ GÓMEZ, Gregorio Rodriguez; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo García. *Metodología de la investigación cualitativa*. Archidona: Ediciones Aljibe, 1996. p. 33.

⁹ GÓMEZ; FLORES; JIMÉNEZ, 1996, p. 62.

¹⁰ Sabe-se que a escola pública teve um estreito relacionamento com a Igreja Católica, por razões de sua influência no cenário político-social, entretanto é preciso salientar que de acordo com a Constituição Federativa do Brasil – CF/1988, a escola pública é laica.

O critério de escolha destas escolas deveu-se à acessibilidade concedida aos projetos político-pedagógicos, a partir de contatos feitos diretamente com os coordenadores pedagógicos e diretores. Destes contatos, foi possível obter acesso direto ao documento da escola, quer seja de forma virtual ou impressa.

De posse do documento tem-se como meta identificar nos fundamentos do projeto político-pedagógico a base que norteia o sistema de crenças estabelecido nas cosmovisões, o que implica uma leitura minuciosa e por isso faz-se necessária a utilização da análise do discurso neste processo de compreensão e significação do *corpus* discursivo.

O ponto de partida é a análise do discurso, visto que atua como ferramenta de compreensão e leitura dos ditos, não ditos e interditos do documento de identidade da escola: o projeto político-pedagógico. Isto porque o projeto político-pedagógico evidencia concepções que definem o sentido do ser humano, do mundo, do conhecimento e da sociedade.

Nesta linha de pensamento discursiva, a pesquisa compreende quatro fases de estudo e investigação, a saber: 1ª. - Estudo preliminar e levantamento bibliográfico (revisão de literatura, leitura das fontes documentais: projeto político-pedagógico e currículo e aprofundamento dos temas sobre cosmovisão, educação, linguagem, cultura e poder, como também a identificação dos sistemas de crença das cosmovisões eleitas; 2ª. - Diagnóstico e investigação (análise curricular das propostas e dos projetos político-pedagógicos das escolas, a partir das cosmovisões eleitas); 3ª. - Interpretação e análise dos dados (tessitura descritiva das cosmovisões eleitas, com o sentido de demonstrar como os sistemas de crença presentes tecem seus argumentos voltados à formação humana).

A proposta de análise discursiva parte do entendimento de que:

A formação discursiva é básica na análise do discurso, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e, também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso.¹¹

E, por fim, a 4ª. fase - Delineamento (apontamentos sobre a relação das cosmovisões na educação e sua influência na formação humana), pretendendo-se que a conclusão desta pesquisa possa apresentar as linhas norteadoras que sustentam o projeto das escolas analisadas, a influência exercida pelas cosmovisões

¹¹ ORLANDI, 2003, p. 43.

no processo educacional e, ainda, sua forma de transmissão ou superação a ser efetivada na (in)visibilidade das marcas discursivas no contexto da formação humana.

Assim, esta investigação justifica-se como um caminho que se abre para a reflexão e a ação sobre a educação frente às cosmovisões, o que dependerá dos argumentos que foram construídos nos documentos, a saber, projeto político-pedagógico e currículo escolar e análise conjuntural a ser efetivada, em relação direta com o processo educacional, que envolve a identidade das escolas de natureza confessional e laica e o desdobramento da identidade no currículo sobre a formação humana, no plano discursivo sobre o processo ensino e aprendizagem.

O caminho traçado na investigação está estruturado e organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo tem como proposta apresentar o estado do conhecimento sobre a temática cosmovisões, o espaço do ensino e da aprendizagem, o conceito ou os conceitos de cosmovisões, que definem sua presença na realidade social, bem como o espaço da cultura, por ser este o lugar de criação, transmissão e concretização da(s) cosmovisão(ões).

Para este primeiro capítulo é utilizado o aporte teórico de investigadores que se situam como analistas do *corpus* pesquisado. Estes investigadores podem ser alocados numa perspectiva do diálogo, da crítica e da defesa, devido à forma como se expressam em relação ao objeto de estudo. Dentre eles estão Sire, Geisler, Grenz, Hall, Dawson e Käser, entre outros.

O segundo capítulo apresenta as bases que sustentam o sistema de crenças eleito, a partir da identificação das suas lentes de interpretação. Não se tem a pretensão de realizar uma análise aprofundada, mas indicar a forma como cada cosmovisão posiciona-se frente à realidade para dar explicações sobre questões essenciais da vida.

Neste capítulo, os autores eleitos são as vozes que comunicam com autoridade sobre o sistema de crenças por eles investigado, como Forbes, Lipovetsky, Silva, Cruz, Miller, Sire, Pearcey, Pacuda, Ehrlich, Rumi, Al-Salam, dentre outros. Destaca-se que a tessitura feita busca apresentar os fundamentos das cosmovisões e não a discussão das teorias ou das lentes de interpretação em si.

O terceiro capítulo revela o sentido da finalidade educativa associado à formação humana, que se faz presente na Constituição Federal do Brasil – CF, de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN e que ganha

corpo no documento norteador da escola, também estabelecido pela LDBEN e denominado projeto político-pedagógico. São, ainda, tecidas algumas considerações sobre o papel do currículo neste processo educativo.

Para a composição da argumentação tecida neste capítulo lança-se mão de Veiga, como principal pesquisadora da temática sobre projeto político-pedagógico, e de outros autores reconhecidos por seus trabalhos e publicações na área de currículo e conhecimento escolar, como McKernan, Costa, Lopes, Macedo, Silva e Torres.

O quarto capítulo tece análises sobre os projetos político-pedagógicos de cinco escolas, sendo quatro confessionais e monoteístas de natureza privada e uma laica e secular de natureza pública. A intenção é evidenciar se as escolas nos seus projetos político-pedagógicos explicitam com clareza o sistema de crenças que sustenta suas cosmovisões ou se este sistema não é contemplado em suas propostas educativas.

Por fim, são tecidas as considerações finais, no sentido de elucidar a problemática inicial levantada, assim como as interseções que se podem realizar entre cosmovisões e formação humana.

Espera-se que esta investigação contribua com a ampliação do campo de pesquisa “cosmovisões”, indicando ainda mais a sua relevância para compreender como os educadores e as educadoras projetam suas ideias, crenças, tradições e cultura sobre a formação humana, no contexto das práticas educativas situadas no contexto da escola, a partir da proposta curricular, integrada ao projeto político-pedagógico.

Um caminho foi traçado, um meio projetado, restando agora investigar sua intencionalidade demarcada para a formação humana, presente no seu documento de identidade. O sentimento gerado é o da surpresa que produz expectativa diante do que virá. Afinal, o *dever* sempre é um momento que pode causar estranhamento, mas mesmo este momento é imprescindível para o ato da reflexão, pois é nela que o novo ressurge.

Assim, a finalidade desta investigação é lançada e o desafio vislumbrado, o que resta agora é tecer os fios desta complexa teia composta por cosmovisões, educação, projeto político-pedagógico e formação humana. Eis, aqui, o início desta trama em composição.

1 COSMOVISÕES: DO ESTADO DO CONHECIMENTO ÀS PRIMEIRAS DISCUSSÕES

O estudo de uma temática requer a verificação sobre o processo de construção e desenvolvimento relacionados à sua aplicabilidade na realidade social, uma vez que, pelo estudo, pode-se depreender o quanto a temática avançou em termos de pesquisas, produções e práticas nos diferentes espaços em que estão situados à publicidade deste conhecimento, agora, sistematizado.

Ao mapear o estado do conhecimento tem-se como meta averiguar o quanto esta temática é recorrente e o quanto ela precisa ser reconhecida como um espaço de leitura, pesquisa, interpretação e representação da realidade, devido a sua aproximação com os sentidos que são incorporados no agir de homens e mulheres com relação a sua percepção sobre a vida.

O estado do conhecimento apresenta-se, aqui, como um momento único e essencial ao levantamento da produção científica realizada sobre o objeto da pesquisa “cosmovisões”, visto que se torna uma referência fundamental para situar as descobertas e as formulações efetivadas e sinalizar sobre a possibilidade que tem cada pesquisador e pesquisadora de aprofundar, desenvolver e aprimorar novos conceitos e postulados sobre o objeto eleito.

O objeto de estudo cosmovisões situa-se num campo ainda pouco explorado por pesquisas e investigações; por tal motivo faz-se necessário perceber como este objeto vem sendo tratado e abordado, a partir do mapeamento do estado do conhecimento. Isso porque o mapeamento sobre o estado do conhecimento relacionado à temática “cosmovisões” é um dado fundamental para circunscrever o seu campo de atuação e influência na realidade social, à medida que aponta para a necessidade de investir em estudos e pesquisas, que de fato contemplem a sua inserção em diferentes áreas de estudo, assim como a constatação da sua presença no âmbito da teologia, da filosofia, da antropologia, da história, da educação e da cultura.

O estado do conhecimento, então, tanto informa sobre a inserção do objeto na realidade, como sinaliza para a forma como este mesmo objeto vem se materializando nas práticas discursivas na construção de interfaces com diferentes áreas do saber. Nisso reside a beleza da investigação, pois é na constituição de vários olhares que o “sentido” ressurge.

1.1 Mapeamento e descritores

A base de consulta para o mapeamento do estado do conhecimento foi a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, armazenadas no site do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia – IBICT, realizada no ano de 2012 e 2013.

Para tal mapeamento da produção científica, elegeram-se as seguintes palavras-chave como descritores de busca do estado do conhecimento: cosmovisão; cosmovisões; cosmovisões e educação; cosmovisões e cultura; cosmovisões e formação humana e cosmovisões e projeto político-pedagógico.

Ao utilizar o descritor “cosmovisão” encontrou-se 120 produções associadas a teses e dissertações. Destas, apenas doze veiculam seus títulos diretamente à presença da cosmovisão em diferentes áreas do conhecimento e da vida, quer seja esta de natureza cristã, panteísta ou secularista.

Os trabalhos referentes aos sentidos das cosmovisões apresentados nas produções científicas são: *O neocalvinismo holandês e o movimento da cosmovisão cristã*, defendido por Rodomar Ricardo Ramlow; *Um estudo comparado sobre ética do trabalho na cosmovisão católica e protestante*, de autoria de Gilson Moreira; *A pessoa humana é relação: a dignidade e a responsabilidade humana na cosmovisão de São Boaventura*, de autoria de Ricardo Antonio Rodrigues; *A fragmentação pós-moderna e o conceito de pessoa à luz do pensamento de Christian Duquoc*, de Márcio Augusto Lacoski; *O trem do sertão: as primeiras estórias e a sabedoria chinesa*, de autoria de Antonio Carlos Drummond Monteiro de Castro; *Ellen White e a saúde da cosmovisão adventista*, de Mirtes Amaral Domingos Ribeiro; *Atividades de construção de sentido: a cosmovisão no discurso poético de a poesia em pânico*, de Márcio Rodrigo Xavier Sobrinho; *A cosmovisão africana da morte: um estudo a partir do saber sagrado em Mia Couto*, de Ludmila Costa Ribeiro; *Da Rosa do Povo a Rosa das Trevas: classicismo, melancolia e cosmovisão trágica na lírica de Drummond*, de Vagner Camilo; *A redução protestante: uma análise introdutória das possibilidades do protestantismo na modernidade a partir da precariedade de sua linguagem simbólica*, de Edson Duque de Castro, e *Uma análise do chamado novo calvinismo, de seu relacionamento com o calvinismo e de seu potencial para o diálogo com a contemporaneidade*, de Leandro Antonio de Lima.

O segundo descritor utilizado foi cosmovisões, em que foram selecionados 15 documentos. Desses documentos, apenas três continham o sentido do objeto de investigação eleito, sendo que dois já haviam sido selecionados a partir da palavra cosmovisão, restando apenas uma produção científica de autoria de Klenio Veiga da Costa, que aborda o sentido da cosmovisão no âmbito de uma visão naturalista situada no campo da geografia. O título do seu trabalho é *Cosmovisões da Natureza: um estudo sobre as representações sociais de natureza envolvidas na proteção da Lagoa de Cima Campos Goytacazes-RJ*.

No descritor composto pelas palavras-chave cosmovisões e educação foram localizados três documentos. Desses, apenas dois tratam do objeto eleito e versam sobre *O Ethos no Currículo de Ensino Religioso*, de Miguel Longhi, e *Diálogos e Reflexão*, de Almira Navarro da Costa Farias.

Em outro descritor combinado cosmovisões e formação humana, a BDTD selecionou duas produções que já se fizeram presentes nas buscas realizadas com outros descritores, aqui apresentados: *O Ethos no Currículo de Ensino Religioso* e *Um estudo comparado sobre ética do trabalho na cosmovisão católica e protestante*. Isso, também, ocorreu com o descritor composto pelas palavras-chave cosmovisões e cultura, no qual foram localizadas três produções, sendo que duas delas já haviam sido citadas na busca efetivada com outros descritores e uma não correspondia diretamente ao objeto eleito desta investigação. As produções encontradas foram: *O Ethos no Currículo de Ensino Religioso* e *A fragmentação pós-moderna e o conceito de pessoa à luz do pensamento de Christian Duquoc*.

Por último, foi feita a busca com o descritor composto por cosmovisão e projeto político-pedagógico, o qual não obteve nenhum achado documental, o que sinaliza para uma vertente ainda não contemplada nos âmbitos da teologia e da educação, e que por tal razão se apresenta como uma nova possibilidade de campo a ser investigado e teorizado.

Diante disto, a proposta tecida neste primeiro capítulo visa delinear o ato de construção do conceito de cosmovisão e a forma como este conceito é incorporado pela cultura, à medida que se expressa por intermédio de uma lente de interpretação que significa na realidade social. Isso porque se parte do entendimento que uma cosmovisão não se limita apenas a um modelo que conforma uma realidade, mas que sua ação é mais abrangente e totalizante, visto que de certa maneira influencia direta e indiretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Inferese, neste sentido, que uma cosmovisão se perpetua na história e na constituição de gerações, exercendo influência na maneira de como estas gerações tecem suas histórias e cultura como parte de sua busca por respostas sobre o próprio sentido da vida. Isso pode ser assim traduzido:

A cosmovisão não é um conceito acadêmico e abstrato. O termo descreve nossa procura por respostas às questões intensamente pessoais com as quais todos temos de lutar – o clamor do coração humano na busca de propósito, significado e uma verdade grande o bastante pela qual viver. Ninguém pode viver sem um senso de propósito e direção, um senso de que a vida tem significado como parte da história cósmica.¹²

Esta afirmação ancora-se no fato de que, mesmo diante dos avanços da sociedade nos campos do conhecimento, da ciência e da tecnologia, a cosmovisão se mantém latente e pulsante na vida, visto que compreende uma série de questões associadas às inquietações mais básicas e elementares do ser humano, quanto a sua existência e essência, o cosmos¹³ e sua composição.

Quando se pensa numa cosmovisão, tem-se a necessidade de fazer alusão à complexidade que ela envolve, pois o sistema de crenças em que se insere não está circunscrito apenas a uma conformidade do tipo religiosa, mas a explicações de cunho filosófico, sociológico, antropológico, psicológico, cultural e teológico, que são geradores de uma realidade. Realidade que se apresenta em suas múltiplas dimensões, dado à grande diversidade de crenças que pode abarcar em um mesmo espaço demarcado pelo tempo e pela história.

A cosmovisão ajuda a perceber e explicar o mundo que nos rodeia e o universo que somos como indivíduos e coletividade, o mundo exterior e interior, o universo material e espiritual, não caoticamente, mas de maneira ordenada e estruturada, como meio ambiente em que podemos mover-nos com metas e caminhos, com horizonte e sentido; nele nos sentimos seguros, pois todo o fenômeno tem, em princípio, sua localização e explicação, ainda que nem sempre as conheçamos explicitamente.¹⁴

¹² PEARCEY, Nancy. *Verdade Absoluta: libertando o Cristianismo de seu cativeiro cultural*. 3.ed. Rio de Janeiro: CPAD, 2012. p. 61.

¹³ O significado de cosmos utilizado neste trabalho é o atribuído por Houaiss e Villar (2001, p. 853), que definem como: “espaço universal, composto de matéria e energia e ordenado segundo suas próprias leis; universo. *Kósmos* (grego), ordem, conveniência, organização, ordem do universo, mundo, universo”.

¹⁴ PERESSON, Mario L. Pedagogias e Culturas. In: SCARLATELLI, Cleide; STRECK, Danilo R.; FOLLMANN, José Ivo. *Religião, Cultura e Educação*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006. p. 69.

A cosmovisão torna-se a forma como homens e mulheres fundamentam sua razão de ser e existir no cosmos. Essa razão não é fruto do acaso, mas de pressuposições estruturantes e organizativas de um sistema de pensamento. O que a torna um meio de significação da vida, com seus propósitos, objetivos e missão.

Ao se tomar a cosmovisão como objeto de investigação, faz-se necessário discutir sobre o seu conceito, pois, ao identificar sua finalidade, é possível compreender como as redes que estão conectadas em seu interior vão sendo incorporadas nas formas de pensar, agir e sentir de homens e mulheres que adotaram um tipo de cosmovisão e não outro. Este ato de adoção sugere uma escolha ou uma forma de adesão, que implica numa ação voluntária ou involuntária, em relação ao sistema de crenças em que cada homem e mulher se encontram mergulhados.

Com relação à ação voluntária ou involuntária quer-se dizer que:

O ser humano vive, age e convive em sociedade. Não é um ser humano isolado, participa de um processo, onde age e reage, influi e é influenciado pelo grupo, pela sociedade, pela cultura, pelas ideias, pelo ambiente e por todos os fenômenos dos quais participa.¹⁵

É no ato relacional que uma cosmovisão se perpetua na cultura. A cultura é a referência que o ser humano constrói sobre o sentido de pertença a uma sociedade e a um grupo específico, que compartilham dos fundamentos de um sistema de pensamento, e é nele que se estabelece o princípio que legitima a forma como homens e mulheres tecem suas leituras sobre a vida em suas diferentes dimensões.

Afinal, “todo sistema de pensamento inicia-se em algum princípio último. Se não começa em Deus, começa com uma dimensão da criação - o material, o espiritual, o biológico, o empírico ou o que quer que seja”.¹⁶ Isso implica em deduzir que o sistema de pensamento não é neutro, antes tem um fato gerador que lhe dá expressão e movimento na realidade social.

É preciso ainda destacar que, se o sistema de pensamento não é neutro, antes intencional, isso demonstra que há uma organização de premissas que sustentam este sistema. Essas premissas não podem ser assumidas como infalíveis, pois são frutos da razão humana, que é limitada e falível, porém estas premissas

¹⁵ SANT'ANNA, Ilza Martins; MENEGOLLA, Maximiliano. *Didática: aprender a ensinar*. São Paulo: Loyola, 2012. p. 15.

¹⁶ PEARCEY, 2012, p. 45.

definem e moldam a vida, a partir do ponto de vista aceito e assumido por diferentes grupos sociais.

Ao assumir uma perspectiva de vida ou lente de interpretação, pode-se inferir que os posicionamentos éticos e morais estarão sendo guiados por este jeito de olhar e contemplar a vida. Eles serão aceitos pela fé, assim como interiorizados na vida por esse mesmo motivo. Isso porque “A fé inclui a dinâmica inconsciente assim como percepção consciente; envolve profundas dimensões emocionais assim como operações e conteúdo cognitivos”.¹⁷

Assim, tem-se como primeira tentativa compreender de fato o que esta palavra “cosmovisão” significa e como ela permeia as relações dos diferentes grupos sociais. Então, torna-se este o objetivo a ser perseguido, embora se tenha consciência de que o lugar de que se fala e a forma como se analisa também são marcados por um jeito de olhar e apreender a realidade. Afinal, neste espaço de significação não há lugar para neutralidade, mas para a reflexão sobre este próprio pensar.

Desta forma, compreende-se que a presença de uma cosmovisão é evidenciada na realidade social, por meio de duas vertentes: cultura e história. Essas vertentes compõem a identidade ao mesmo tempo individual e coletiva. Esta ideia pressupõe que uma cosmovisão caracteriza o jeito de ser na constituição do homem e da mulher em diferentes dimensões da vida: política, econômica, social, religiosa, ética, educacional e cultural e são, por esse motivo, determinantes no ato de apropriação de um conjunto de crenças, valores e tradições em que se acredita, se defende e se perpetua nas gerações.

A presença de uma cosmovisão sinaliza para sua inserção como parte do movimento e da evolução histórica e que, por tal motivo, não pode ser distanciada dela, antes sua materialização é situada e determinada, quer seja pela ideologia, quer seja pelo contexto, quer seja pelas interações que lhe deram vida e expressividade. A cosmovisão norteia a vida e esta é direcionada por escolhas que implicam em maneiras de olhar e dizer sobre a forma como esta mesma vida é significada e experimentada por homens e mulheres inseridos em um determinado contexto histórico e cultural.

¹⁷ FOWLER, James W. Estágios da Fé. In: SCARLATELLI; STRECK; FOLLMANN, 2006. p. 110.

A identificação da base de crenças de uma cosmovisão pressupõe, ainda, a existência de diferentes cosmovisões e posicionamentos diante da realidade, visto que, dependendo do conjunto de crenças de um povo e da sua cultura, se terá estrutura e organização com disposições diferenciadas, o que muda o foco da fé e da forma como o ser humano se relaciona neste Universo. Pode-se dizer, então, que a cosmovisão “afeta a forma como vemos e não o que estamos vendo em si”.¹⁸

Constata-se, assim, que os jeitos de ser estão enraizados nos grupos sociais, de tal forma que se acredita neles, mesmo que, conscientemente, não se saiba o sentido de sua presença ou como eles se tornaram próprios destes grupos e nem quando isso aconteceu em uma determinada cultura. O sentido do ver está atrelado ao modo como estes jeitos foram legitimados como uma prática social aceita.

“Ao aprender nossa cultura, por processos de socialização, adquirimos algumas representações sociais que nos permitem prever, controlar e principalmente interpretar a realidade de acordo com a maneira das pessoas que nos rodeiam.”¹⁹

Nesse ponto em questão, aparece a figura da linguagem²⁰, que se apresenta como uma ferramenta básica na construção de modelos. Esses modelos tornam-se, então, uma invenção humana, isso porque, para Alves²¹,

[...] o mundo humano, isto é, o mundo em relação ao qual organizamos nosso comportamento, é uma criação da sociedade. É lógico, pois a linguagem, que é ferramenta e modelo [...], nunca é um fenômeno individual.

Esta afirmação sobre o mundo humano aponta para a necessidade de existência de um ato relacional, no qual pela interação entre sujeitos e objetos é elaborado e organizado um sistema de discursos carregados de valores, crenças, conhecimentos e tradições, os quais são transmitidos num espaço histórico situado e bem definido. Afinal, “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”.²² E, se assim o é, isso significa que homens e mulheres, ao pensar a realidade, o

¹⁸ MILLER, Darrow, L. *Discipulando Nações: o poder da verdade para transformar culturas*. Curitiba: Fato é, 2003. p. 37.

¹⁹ POZO, Juan Ignacio. *Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 200.

²⁰ “Language is the principal means whereby we conduct our social lives. When it is used of communication, it is bound up with culture and complex ways.” “A linguagem é o principal meio pelo qual conduzimos a vida social. Quando ela é usada em contextos de comunicação, ela se relaciona com múltiplas formas complexas de cultura.” (KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. New York: Oxford, 2003. p. 3) (Tradução Nossa).

²¹ ALVES, Rubem. *O suspiro dos oprimidos*. São Paulo: Paulus, 1999. p. 23.

²² ORLANDI, 2003, p. 17.

fazem providos de uma perspectiva social, política, cultural, histórica e espiritual construída nos relacionamentos estabelecidos. Constituinte desta rede é o processo educativo presente na prática da ação relacional²³, expressa em duas vertentes, denominadas ensino e aprendizagem.

Afinal, “nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar desta obrigação, pois o sujeito só pode tornar-se, apropriando-se do mundo”.²⁴ E este ato de apropriação é carregado de sentidos, os quais são incorporados, descartados, modificados por homens e mulheres em diferentes contextos de uma prática educativa. São nestes contextos que os sentidos vão se constituindo ou se ressignificando nas próprias impressões que homens e mulheres desenham sobre a realidade. Impressões estas que delineiam suas identidades, por expressarem a forma como se relacionam num espaço denominado sociedade.

1.2 Ensinar e aprender

A existência de um ato relacional pressupõe a presença e a efetividade de dois elementos fundamentais ao processo educativo: o ensino e a aprendizagem. E neles configura-se a razão de ser da educação. Isso porque o ato de ensinar produz marcas que serão impressas na vida de homens e mulheres, alvos deste processo. Isso acontece porque “ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos”.²⁵ Esta afirmação indica que o ato do ensino parte do processo de significação, o qual produz sentidos que são incorporados à forma como homens e mulheres tecem leituras e interpretam a realidade, visto que o ensino tem por “função essencial a socialização criadora e recriadora de conhecimento e cultura”.²⁶

²³ A ação relacional é a marca do ato educativo, isso porque “ensino-aprendizagem é um processo em que está sempre presente, de forma direta ou indireta, no relacionamento humano”. (CANDAUI, Vera Maria (Org.). *A Didática em questão*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1983. p.14).

²⁴ CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 59.

²⁵ FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993. p. 9.

²⁶ RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 52.

Isso indica que, o ato de ensinar²⁷ objetiva a ação de aprender, mas não o aprender descompromissado, mas aquele que se reveste de uma ação intencional centrada no descobrir-se a si mesmo, pois quando isto se revela, há uma inclinação para o outro e para o espaço onde cada sujeito está situado, enquanto individualidade e coletividade. Isso ocorre porque, “aprender é entrar em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de sentido, onde se diz quem eu sou, quem é o mundo, quem são os outros”.²⁸

O ato de ensino reveste-se, então, de valorização, o qual se afirma na subjetividade daquele/daquela que ensina, visto que há um processo de seleção envolvido no ato educativo. Este processo parte da ideia da significação, ou seja, o objeto de ensino deve significar²⁹ na vida daquele/daquela que ensina para que possa ser considerado algo legítimo a ser compartilhado e é nesse processo de compartilhamento que as marcas são impressas na vida daqueles/daquelas que são alvos desta ação educativa.

Estas marcas são apropriadas e permanecem quer sejam de forma positiva ou negativa, contudo, não se pode pensar nelas de forma mecânica ou estanque, pois, como em todo processo, há espaço para reelaborações e ressignificações destas mesmas marcas, o que indica que enquanto sinais que produzem sentidos, eles podem ser descartados ou relidos, quando os mesmos não alcançam as vidas envolvidas no ato da significação.

Estas marcas, ainda, podem ser ou não apropriadas pelos sujeitos no ato da aprendizagem, à medida que haja sentido³⁰ e significação quanto ao objeto apresentado, visto que o ato de aprender está associado à compreensão de um código revelado. Não é apenas a decifração dele, mas a sua utilidade e importância no contexto de vida. Afinal, “se podemos narrar uma história dos signos [...],

²⁷ Para Rios, “Quem ensina, ensina algo a alguém. O ensino se caracteriza, portanto, como uma ação que se articula à aprendizagem”, por essa razão é que se torna difícil pensar em ensino dissociado da aprendizagem, pois estes dois elementos se complementam no processo chamado educação. (RIOS, 2001, p. 53).

²⁸ CHARLOT, 2000, p. 53.

²⁹ A significação é um ponto crucial da ação humana, visto que neste ato estão contempladas linguagens, simbologias, códigos e referenciais que são incorporados no fazer de homens e mulheres ao longo de uma trajetória. Isso indica que, “é impossível ao homem não significar. A significação faz parte da atividade humana. Diz-se que o homem busca sentido, atribui sentido. Sempre”. (FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti; AMORIN et al (Org.). *Rede de Significações: o estudo do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 35).

³⁰ Sobre sentido e significação, Charlot esclarece que só tem significação o que tem sentido, ou seja, o objeto deve dizer algo referente à vida, ao mundo, a si mesmo, ao outro e por isso mesmo que ele se torna intercambiável, uma vez que o sentido dá-se a conhecer nas relações estabelecidas entre os sujeitos sociais, os quais produzem ou geram significados. (CHARLOT, 2000, p. 56-57).

envolvendo as indagações mais fundamentais do homem sobre as possibilidades e os modos de conhecer o mundo e a si próprio no mundo”³¹, então o que se busca efetivamente é compreender como estas narrações são construídas e apropriadas no interior de um ato educativo.

Isso indica que o ato de aprender é um processo que se concretiza na e para vida e por isso mesmo, este processo deve ser pensado a partir da vida, o que o torna singular e relacional, visto que parte da interação possível a ser estabelecida entre aquele que ensina e aquele que aprende. Diante disso, ensinar e aprender são considerados como:

[...] atividades muito próximas da experiência de qualquer ser humano: aprendemos quando introduzimos alterações na nossa forma de pensar e de agir; e ensinamos quando partilhamos com o outro, ou em grupo, a nossa experiência e os saberes que vamos acumulando.³²

Essa interdependência entre ensinar e aprender indica que os dois elementos do processo educativo têm intencionalidades próprias e elas se manifestam no contexto, ou seja, na forma como são assumidas por seus interlocutores. O certo é que o ato educativo principia sua ação na presença do ser humano; sem ele, não há como se falar em ensino e aprendizagem e muito menos em cosmovisões, como formas de ler, interpretar e significar a realidade.

Inferese, ainda, que o ensinar e o aprender fazem parte de um processo de significação, que não se restringe a uma representação de imagem, ideia, sons, códigos, antes, estão estes elementos articulados entre si, isso porque “não se compõem independentemente das relações entre pessoas, fora da trama de significações, isto é, sem a mediação e a operação com signos”.³³

Esta percepção expressa que o ato educativo é meramente humano e, sendo assim, “ensinar compreende o plano da relação humana (ambiente da sala de aula), o aspecto técnico (objetivos e conteúdos) e todos os aspectos culturais da sociedade”.³⁴ Isso sinaliza para a complexidade envolvida neste ato, pois não se limita apenas a mera transmissão de um conceito ou conteúdo, antes envolve cumplicidade, comprometimento e posicionamento ideológico, político e social.

³¹ FERREIRA; AMORIN, 2004, p. 36.

³² TEODORO, A. e VASCONCELOS, M. L. (Orgs.) *Ensinar e Aprender no Ensino Superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*, São Paulo: Mackenzie, Cortez, 2003. p. 35.

³³ FERREIRA; AMORIN, 2004, p. 41.

³⁴ NEIRA, M. G. *Por dentro da sala de aula: conversando sobre a prática*. São Paulo: Phorte, 2004. p. 17.

Assim, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção ou a sua construção [...] nem formar é ação pela qual o sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”³⁵, a finalidade educativa volta-se para o exercício da ação refletida sobre a própria condição de ser e estar no mundo e isto demanda desenvolver um olhar crítico sobre esta mesma condição e isso indica que:

[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece a si própria. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe.³⁶

Insiste-se, aqui, em afirmar que não há como se pensar no ato educativo distanciado da realidade humana, visto que é no processo relacional que homens e mulheres se afirmam como presença no mundo com o outro “não-eu”, à medida que constroem linguagens, sonhos, histórias, simbologias, como resultantes de uma ação criadora de cultura. Afinal é nas interações que os homens e as mulheres se constituem enquanto presenças no mundo.

O ato educativo é, então, revelado nas práticas delineadas nas propostas pedagógicas de diferentes instituições de ensino. Isso porque este ato não se restringe ao contexto da escola, antes engloba família, igreja, organizações sociais, culturais, desportivas, dentre outras. O que torna seu campo de atuação mais abrangente e plural, e que por essa razão deve ser motivo de análise e compreensão, visto que não se pode pensar no ato formativo distanciado dessas instituições que de fato exercem influência direta e indireta no processo de constituição do ser humano.

Entende-se que o ensino e a aprendizagem, enquanto processo, são situados numa esfera político-social, embora se reconheça o papel influente da cultura na forma como este processo ganha legitimidade. Isso é assim, porque “ele acontece numa cultura específica, trata com pessoas concretas que têm uma posição definida na organização social em que vivem”.³⁷

³⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. p. 22-23.

³⁶ FREIRE, 2004, p. 18.

³⁷ CANDAU, 1983, p. 15.

Neste sentido, o ensino e a aprendizagem estão interiorizados na cultura e como tal tornam-se representantes legítimos de uma cosmovisão ou cosmovisões, visto que estes processos educativos interferem na forma como os seres humanos se relacionam com a realidade. Isso ocorre porque é por seu intermédio que os conceitos são construídos, superados e revisados. Diante disto, pode-se entender que:

[...] o organismo vivo, vibrante, expressivo, requer interpretação e, somente na relação com o outro, torna-se corpo significativo, corpo que sente e pensa, corpo tornado signo, corpo com estatuto de sujeito, que se vê, se (reconhece). Corpo marcado, afetado pelas práticas historicamente construídas, *lócus* de sensações, emoções, sentimentos, como *lócus* de relações.³⁸

Ao pensar no ato educativo, ainda, deve-se ater à complexidade envolvida, devido às diferentes linguagens, aos posicionamentos e às diversidades que se encontram, se repelem, se confrontam e se complementam neste processo de formação humana, pois é nesta multiplicidade que se encontra a beleza e o sentido do processo ensino e aprendizagem.

É preciso ressaltar, também, que a ênfase³⁹ assumida pela sociedade do conhecimento na aprendizagem possibilitou que o ensino ficasse em segundo plano e não fosse considerado mais como um indicativo essencial da formação humana. Esse desvirtuamento trouxe como consequência imediata a descentralidade da figura do professor e da professora, seja como facilitador/ facilitadora, ou mediador/ mediadora, e apresentou uma nova realidade, a do aprender a aprender⁴⁰, embora seja do conhecimento dos estudiosos que só se aprende quando marcas são construídas, ou seja, quando há significações. E essas revelam sinais do sentido de aprender.

Afinal, o “significado nunca é atingido por todos de uma única vez, antes deve ser compreendido novamente em cada enunciado, através de ações e interações

³⁸ FERREIRA; AMORIN, 2004, p. 43.

³⁹ Sobre esta nova proposta centrada na aprendizagem, Torres alerta dizendo que: “Sendo, efetivamente, a aprendizagem o ponto-chave de todo e qualquer processo educativo, formular a proposta nestes termos pode levar a equívocos e a novas visões parciais do problema (e da solução)”. (TORRES, Rosa María. *Que (e como) é necessário aprender?* 8. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006. p. 62).

⁴⁰ Ratificados em leis e acordos internacionais, a exemplo da UNESCO, que no Fórum sobre a Educação para o século XXI, em Jomtien, 1990, elegeu os quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer. Estes pilares tornaram-se a base de defesa e sustentação das novas políticas e práticas educativas a serem consideradas no âmbito da formação humana.

verbais entre ouvintes e falantes, escritores e leitores” (Tradução nossa).⁴¹ Isso denuncia a complexidade envolvida no processo de significação presente no ato de ensinar, visto que mais uma vez pontua que não basta apenas a incorporação de um código, mas a sua compreensão, sendo ela que balizará o processo de aprendizagem. Deduz-se, então, que não há como se pensar no ensino distanciado da aprendizagem, eles formam uma unidade dialética⁴², visto que o ensino se efetiva na aprendizagem e a aprendizagem se efetiva no ensino, diante disto “ensino sem aprendizagem não é ensino, é um absurdo”.⁴³

Esta ponderação conduz a pensar sobre o processo educativo a partir de uma visão de rede, em que os fios são construídos com base no sentido da significação. Essa significação faz parte das experiências humanas vividas, compartilhadas e produzidas diante das situações de ensino e aprendizagem em que são expostos homens e mulheres no seu dia a dia.

Ensinar, portanto, não é atividade que, inexoravelmente, produza conhecimento, pois, para isso, é preciso que o que se ensina se conecte com interesses, crenças, valores ou saberes daquele que se coloca em situação de partícipe do processo de aprender. Processo singular, substantivado pelas variadas expressões da cultura local e das formas de linguagem com as quais as culturas se expressam e permitem aos sujeitos dizer sua palavra, seu estar no mundo, exercer sua interferência na história.⁴⁴

Não se trata, aqui, de apontar o elemento mais importante - ensino ou aprendizagem - ou de valorizar um em detrimento do outro, mas de reposicionar o espaço do ensino⁴⁵, como uma linguagem que reflete cultura e poder ideológico e que se torna responsável direto na constituição de percepção da realidade, pois, assim como se aprende a aprender, também é possível exercer influência no pensar sobre o pensar, ações visíveis no processo de ensinar.

O ensinar a pensar sobre o pensar não vem isolado de um conjunto de conceitos que se fazem presentes numa ou noutra cosmovisão, antes é sua

⁴¹ “Meaning is never achieved once and for all, it must be conquered anew in every utterance through the verbal actions and interactions of speakers and hearers, writers, and readers.” (KRAMSCH, 2003, p.25).

⁴² TORRES, 2006, p. 62.

⁴³ TORRES, 2006, p. 62.

⁴⁴ PAIVA, Jane. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). *Alternativas Emancipatórias Em Currículo*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 39.

⁴⁵ “A arte de ensinar, ou seja, de deixar aprender, é deixar que o conhecimento nasça, que o conhecedor renasça a cada novo conhecimento, é deixar que cada um se reconheça no ato de aprender.” (PERISSÉ, Gabriel. *A arte de ensinar*. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 71).

projeção e, portanto, veiculado por intermédio de um discurso. Isso porque o discurso se refere à mediação a ser praticada pela linguagem. É no ato da mediação que a palavra ganha sentido; e este sentido é gerador de aprendizagem. Afinal, “aprende-se os conceitos porque são utilizados dentro do contexto de uma comunidade social na qual adquirem significação, e se utilizam adequadamente tais conceitos como ferramentas de análise e tomada de decisões”.⁴⁶ Isso possibilita situar a comunidade social como responsável pelo processo de significação, que se firma no espaço da mediação em que o ser humano vive, convive, age e interage.

A mediação discursiva, portanto, é a ferramenta necessária para tornar “possível tanto a permanência como a continuidade, quanto o descolamento e a transformação da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana”.⁴⁷ Isso demonstra que os discursos expressam as maneiras como homens e mulheres observam, refletem, discutem e concebem a realidade social.

Então, não se pode falar de ensino sem falar em práticas discursivas permeadas pelas palavras. Antes, são ações intercambiáveis que objetivam assumir códigos que se fazem presentes no entendimento da condição e da existência da humanidade, seja no modo de produção, seja no modo como expressa e interioriza suas verdades. Isso acontece porque

As palavras proferidas pelas pessoas referem-se a experiências comuns. Elas expressam fatos, ideias ou eventos que são comunicáveis, pois se referem a um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que também é compartilhado por outras pessoas. (Tradução nossa).⁴⁸

Assim, cosmovisão e educação são duas peças para entender como a humanidade se estabelece e se constrói em relação com a cultura, a história e o poder legitimados na realidade, o que evidencia a necessidade de compreender o sentido da presença das visões de mundo que fundamentam a formação humana nas perspectivas de diferentes cosmovisões, e que por isso se torna relevante o conhecimento sobre o conceito ou os conceitos que lhe dão significação no contexto

⁴⁶ SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, A. I. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 94.

⁴⁷ ORLANDI, 2003, p. 15.

⁴⁸ “The words people utter refer to common experience. They express facts, ideas or events that are communicable because they refer to a stock of knowledge about the world that other people share.” (KRAMSCH, 2003, p. 3).

sociocultural, a partir das relações estabelecidas entre homens e mulheres e as futuras gerações.

1.3 A busca pelo(s) conceito(s)

O conceito carrega dentro de si códigos que se apresentam na realidade social. Esses códigos são significados pelos grupos sociais e assumidos com a finalidade de apontar um sentido para as ideias construídas e produzidas na realidade. Assim é que “Entende-se por conceito a forma mais simples do pensamento e por meio dele fazemos representações mentais das coisas ou dos episódios que conhecemos”.⁴⁹

As representações nada mais são que tentativas de dar um sentido lógico e uma existência aos fatos, objetos e, por que não dizer, à vida; por essa razão é que se busca explicitar o sentido da cosmovisão ou das cosmovisões, a fim de encontrar a forma como é representada e apreendida, enquanto instrumento de significação na formação da base de um sistema de crenças.

Isto pressupõe que “O significado de um conceito não pode ser alcançado independentemente do seu uso na sociedade e, por isso, deve-se considerar o contexto em que é utilizado e o universo temporal no qual se insere”.⁵⁰

O conceito, então, apresenta-se como um elemento de elucidação do próprio ato de conhecer, pois carrega dentro de si a chave de interpretação que possibilita a compreensão sobre a realidade circundante. Este ato representa o desejo do ser humano em desvelar sobre um objeto, o que incita numa atitude de reflexão em ação, pois é no ato de construção e produção de um conhecimento que se pode perceber o desenvolvimento de competências que são mobilizadas para ação do pensar crítico, responsável, comprometido, o qual é compartilhado no sentido de tornar conhecido o desconhecido ou revelar o indecifrável que se deu a conhecer.

Desta forma, “Os conceitos, por mais rigorosos que sejam, só têm sentido à luz de outros conceitos. Quando tentamos pensar teoricamente, nossa visão-de-totalidade estará presente como um dicionário tácito de pressuposições”.⁵¹

⁴⁹ SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da. *Metodologia da Pesquisa Aplicada à Contabilidade: orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações, teses*. São Paulo: Atlas, 2003. p. 33.

⁵⁰ KIRSCHNER, Tereza Cristina. A reflexão conceitual na prática historiográfica. *Textos de História*. Vol. 15, n. 1/2, 2007. p. 50.

O conceito, nesta acepção de pressuposição⁵², já indica a presença de várias possibilidades referentes a um mesmo objeto, e nisso reside a complexidade de determinar o sentido, pois enquanto pressuposição há um quê de subjetividade presente na ação de conceituar. Por essa razão, faz-se necessário eleger o conceito ou conceitos que afinam ou se aproximam com a forma pela qual se acredita e se interage com a visão que se tem da própria realidade.

Cosmovisão, então, enquanto conceito, pode ser representado como uma proposta de explicação ou lente de interpretação, na qual homens e mulheres significam e ressignificam a vida, fundamentados num sistema elementar de crenças. Isso ocorre, porque homens e mulheres estão inseridos em uma comunidade cultural e nela são legitimadas as formas de ler a realidade. Isso indica que, homens e mulheres participam “das crenças, comportamentos e significados da cultura dessa comunidade e porque, para participar eficazmente na vida complexa deste grupo, tais instrumentos parecem úteis e relevantes”.⁵³

O conceito de Geisler⁵⁴ revela que uma cosmovisão influencia o modo como cada ser humano interpreta a vida. Afirma ainda o autor que a cosmovisão pode ser compreendida como “a estrutura por meio da qual a pessoa entende os dados da vida. Uma cosmovisão influencia a maneira que a pessoa vê Deus, origens, mal, natureza humana, valores e destino”.⁵⁵

O conceito de Geisler é ampliado por Sire⁵⁶, no sentido de que o último aponta para uma atitude do ser humano com relação ao processo de adesão a uma cosmovisão, pois a ideia é que existe um processo interno e não apenas externo a

⁵¹ CARVALHO, Guilherme Vilela Ribeiro de. Sociedade, justiça e política na filosofia de cosmovisão cristã: uma introdução ao pensamento social de Herman Dooyeweerd. In: CARDOSO, Claudio Antonio; CARVALHO, Guilherme Vilela Ribeiro de; SILVA, Mauricio, José. *Cosmovisão Cristã e Transformação*. Viçosa, Minas Gerais: Editora Ultimato, 2006. p. 192.

⁵² Nash ao citar Thomas Morri, explicita que “Pressupotions are the most general beliefs about God, man, and the world that anyone can have. They are not usually consciously entertained but rather function as the perspective from which an individual sees and interprets both the events of his own life and various circumstances of the world around him. These pressupotions in conjunction with one another delimit the boundaries within which all other less foundational beliefs are held”. “As pressuposições são crenças mais gerais sobre Deus, o homem e o mundo que qualquer pessoa pode ter. Elas geralmente não são conscientes, mas funcionam, sim, como uma perspectiva pela qual o indivíduo vê e interpreta os eventos de sua própria vida, assim como as circunstâncias do mundo ao seu redor. Essas pressuposições em conjunto com outras, delimitam os limites pelos quais as demais crenças menos fundamentais são realizadas”. (NASH, R.W. *Worldview in concept: choosing christianity in a world of ideas*. Grand Rapids, MI: Zondervan, 1992. p. 22) (Tradução nossa).

⁵³ SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 94.

⁵⁴ GEISLER, Norman. *Enciclopédia de apologética: respostas aos críticos da fé cristã*. São Paulo: Vida, 2002. p. 188.

⁵⁵ GEISLER, 2002, p. 188.

⁵⁶ SIRE, James W. *Naming the elephant: worldview as a concept*. Downers Grove: Intervariety, 2004.

este ser, ou seja, o ser humano que participa do ato de escolha. Neste processo, a cosmovisão assume o sentido de ser um compromisso baseado no sentimento ou na intuição de que o que se abraçou de fato expressa ou projeta o sentido da realidade aceita ou acreditada por ele, mesmo que isto seja realizado quer da forma consciente ou inconsciente. Assim:

Uma cosmovisão é um compromisso, uma orientação fundamental do coração, que pode ser expresso como uma narrativa ou como um conjunto de pressuposições (suposições que podem ser verdadeiras, parcialmente verdadeiras ou inteiramente falsas) que nós sustentamos (consciente ou inconscientemente) sobre a constituição básica da realidade, e que provê o fundamento sobre o qual vivemos, nos movemos e existimos. (Tradução nossa).⁵⁷

Neste conceito percebe-se, ainda, que a cosmovisão inclui duas dimensões: a afetiva e a relacional, as quais são descartadas dos arrazoados teóricos levantados pelas ciências racionais e frias. A abordagem técnico-científica apela para o uso da racionalidade pura e simples; o que foge deste espectro é pura especulação e senso comum. Pode ser por essa razão que a comunidade científica utilize mais o termo “paradigma”⁵⁸, que no fundo se apresenta, também, na “pele” de uma cosmovisão.

Na proposta conceitual de Sire, ainda se pode encontrar o elemento que assegura vida a uma cosmovisão: a narrativa. A narrativa é uma descrição que se faz sobre algo presente ou não na realidade, quer seja material ou imaterial. É por meio das narrativas que a história vai sendo produzida, contada e transmitida de uma geração a outra. O que pode evidenciar sua continuidade em diferentes épocas e lugares. A permanência de uma cosmovisão pressupõe a ideia de uma visão relacional e comunicacional entre os seres humanos, isso indica que, enquanto houver a presença de uma narrativa, haverá a presença de uma cosmovisão.

Outro conceito de cosmovisão é apresentado por Miller:

⁵⁷ “A worldview is a commitment a foundational orientation of the heart, that can be expressed as a story or in a set of presuppositions (assumptions which may be true, partially true or entirely false) that we hold (consciously or subconsciously, consistently or inconsistently) about the basic constitution of reality, and that provides the foundation on which we live, and move and have our being” (SIRE, 2004, p. 122).

⁵⁸ Paradigma é definido “geralmente como um modelo exemplar ou padrão”. Na visão de Thomas Kuhn, existem duas formas de compreender um paradigma. A primeira vincula-se a uma “constelação de crenças, valores, técnicas, etc, compartilhados pelos membros de uma determinada comunidade”. A segunda acepção compreende paradigma como “uma espécie de elemento dessa constelação, as soluções concretas de quebra-cabeça da ciência normal, ou seja, um exemplar”. (OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996. p. 554).

A cosmovisão está profundamente assentada nos recessos da mente. Cada pessoa e cultura têm uma cosmovisão. Se é inconsciente, foi recebida através da aculturação ou socialização. Se é consciente, a pessoa examinou criticamente suas suposições e consequências. Idealmente, todas as pessoas seriam 'criticamente conscientes' de seus sistemas de crenças.⁵⁹

Neste conceito há a inclusão de um elemento novo na sua definição: a cultura. Para o autor, a cultura está impregnada de cosmovisão e por isso pode-se deduzir que a mesma se torna a sua propagadora. A cultura, então, enquanto canal de perpetuação de uma cosmovisão exerce uma grande influência no interior dos grupos sociais, que aderem à cosmovisão, quer seja por tradição, quer seja por adesão a uma ideologia.

No conceito de Miller⁶⁰, então, o ato de apropriação de uma cosmovisão é consciente, fruto de reflexões, ou seja, não é apenas uma imposição ou aceitação ingênua do ser humano, antes há um desejo de querer conceber a vida e explicá-la com base numa lente referente. Isso sinaliza para o fator cognitivo e racional no processo de escolha e adesão a uma cosmovisão.

Há que ressaltar que o conceito de cosmovisão não se fundamenta em buscar uma comprovação científica de fatos e fenômenos; antes sua intenção volta-se para apontar os alicerces de sustentação sobre o que se acredita e no que se espera que seja⁶¹; por isso sua natureza é subjetiva, visto que engloba tanto percepções individuais, como também as vinculadas aos diversos grupos sociais sobre a realidade vivida e que tentam dar consistência às suas escolhas e aos seus posicionamentos.

No conceito de Miller, pode-se também destacar o sentido de uma cosmovisão. Este sentido liga-se diretamente à razão de viver. Uma cosmovisão, então, preenche de significado a existência, atribuindo motivos que asseguram ao ser humano a razão de ser e estar no mundo. Esta razão não se limita apenas ao campo material, mas à transcendência como explicação do que está por vir, isto é, seu destino.

O interessante a ser ressaltado é que nos três conceitos apresentados se pode perceber a conexão que os conceitos carregam sobre o ato de compreensão

⁵⁹ MILLER, 2003, p. 35.

⁶⁰ MILLER, 2003.

⁶¹ A expressão "esperar que seja", sugere a ideia de imagem de mundo, que para Käser pode ser entendida como "julgamentos referentes à natureza e ao universo, especulações sobre o caráter das coisas, tentativas de explicar coerentemente ocorrências físicas, químicas e biológicas. (KÄSER, Lothar. *Diferentes culturas: uma introdução à etnologia*, 2004. p. 189)".

da realidade. Neles, evoca-se o sentido construído da vida com base numa visão de mundo, ou seja, numa cosmovisão. Esta especificidade já aponta para um núcleo a ser estabelecido por uma cosmovisão, ou seja, a lente de interpretação que significa a vida, dotando de sentido e razão.

Talvez seja por isto que Pearcey afirma que a cosmovisão é como se fosse “um mapa mental que nos diz como navegar de modo eficaz no mundo”.⁶² Tal afirmação aponta para a natureza prática de uma cosmovisão, na medida em que oferece o norte a ser seguido pelos navegantes em suas águas. Ainda sobre esta questão, pode-se dizer que “para podermos nos mover com certa eficácia pelo território social compartilhado necessitamos de mapas comuns, um mesmo mapa cultural que nos faça pensar, [...] que vivemos no mesmo território”.⁶³ Este mapa seria a cosmovisão ou as cosmovisões.

Peresson, ao definir cosmovisão, aproxima-se da linha de pensamento de Pearcey, afirmando que “a cosmovisão compreende a representação mental que nós fazemos da estrutura material, do espaço e do tempo em que nos movemos”.⁶⁴ Na acepção deste autor, a cosmovisão funcionaria como um esquema ou uma ideia do real, que se projeta na realidade e, com base nisso, homens e mulheres sustentam suas vidas.

No ato de criação destas representações a cultura assume um lugar importante, visto que por seu intermédio as cosmovisões são constituídas de operações básicas que designam o estabelecimento de processos lógicos que asseguram organização e ordenamento às explicações sobre a totalidade da vida dos grupos sociais⁶⁵.

Kraft⁶⁶ apresenta dez características fundamentais de uma cultura e de uma cosmovisão, pois, para ele, a cosmovisão representa o nível⁶⁷ mais profundo de uma cultura e que, por tal motivo, se faz necessário ter a compreensão sobre o seu

⁶² PEARCEY, 2012, p. 25-26.

⁶³ POZO, 2002, p. 200.

⁶⁴ PERESSON, 2006, p. 69.

⁶⁵ PERESSON, 2006, p. 70-71.

⁶⁶ KRAFT, Charles H. Cultura, cosmovisão e contextualização. In: WINTER, Ralph D; HAWTHORNE, Steven C; BRADFORD, Kevin D. (Orgs.). *Perspectivas no Movimento Cristão Mundial*. São Paulo: Vida Nova, 2009. p. 393-400.

⁶⁷ Sobre a questão da cultura, Kraft apresenta dois níveis: o primeiro nível é referente à superfície, no qual está ligado ao comportamento reproduzido por costume, ou seja, aquilo que é padrão e, por isso, torna-se visível, e o segundo nível denominado de profundo, no qual estão localizadas as pressuposições, ou seja, a cosmovisão, sendo estas as responsáveis por dar uma direção aos comportamentos das pessoas no primeiro nível. (KRAFT, 2009, p. 393).

impacto na realidade social. Apesar de ser uma citação longa, considera-se pertinente a reprodução desse texto. Então, uma cultura e cosmovisão:

1- Proporciona um plano total para viver, para lidar com cada aspecto da vida e oferecer ao povo um modo de controlar a própria vida; 2- É um legado do passado, aprendido como se fosse absoluto e perfeito; 3- Faz sentido para aqueles que estão inseridos nela; 4- Não parece ser perfeitamente adequada, seja às realidades da biologia e do meio ambiente, seja às respostas a todas as perguntas de um povo; 5- É um sistema adaptável, um mecanismo de ajustes. Oferece padrões e estratégias para capacitar pessoas a se adaptarem às condições físicas e sociais ao seu redor; 6- Tende a mostrar uma integração mais ou menos firme ao redor de sua cosmovisão. As pressuposições de cosmovisão fornecem 'a cola' com a qual as pessoas mantêm sua cultura unida; 7- É complexa. Jamais se descobriu uma cultura/cosmovisão simples; 8- É baseada (práticas e pressuposições) em acordos coletivos ou multipessoais: um grupo concorda inconscientemente e em governar-se de acordo com os padrões culturais; 9- É estrutura. Não faz nada por si só. As pessoas fazem coisas, seja de acordo com seu roteiro cultural, seja modificando o roteiro. Qualquer suposto poder de cultura ou de cosmovisão baseia-se nos hábitos das pessoas; 10- Embora analiticamente, precisamos tratar o povo e a cultura/cosmovisão como entidades separadas. Na vida real, o povo e a cultura/cosmovisão funcionam em conjunto⁶⁸.

No entendimento de Kraft, a correlação entre cultura e cosmovisão pode ser identificada não apenas como um padrão moral a ser seguido ou incorporado nas práticas cotidianas. Antes, a ideia alude a presença de uma interação que provoca a adesão de homens e mulheres a um modo de ler a realidade com significado, visto que promove a compreensão sobre questões que norteiam a sua existência.

Esta adesão produz o consenso, a partir de acordos que são consentidos mutuamente. Este ato pode desencadear o aparecimento de regras conscientes e inconscientes sobre a forma de cada homem e mulher perceber-se enquanto ser individual e social, que participa da vida em comunidade. O que indica que para ser aceito na comunidade deve-se conhecer os sentidos produzidos pelos grupos, ou seja, seus códigos, seus valores, suas crenças e suas simbologias.

Neste entendimento, pode-se compreender que uma cosmovisão é portadora de signos. Esses signos vão sendo decodificados à medida que os sentidos são produzidos, o que permite entender o signo enquanto produção social e cultural e por isso torna-se próprio de um grupo ou de uma sociedade específica. O mesmo signo pode assumir várias interpretações e sentidos, porque são mediados⁶⁹ na vida.

⁶⁸ KRAFT, 2009, p. 395.

⁶⁹ Orlandi ressalta que a função da mediação se constitui na relação cujo fim é a transformação e não a perpetuação de uma linguagem ou linguagens. (ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21).

A finalidade da cosmovisão enquanto signo é funcionar como uma diretriz para significar a lente assumida. Esta diretriz pode ser desenhada na figura de um mapa interno sobre a realidade. Com posse deste mapa, os indivíduos e grupos sociais orientam suas vidas, uma vez que o mapa desenhado contém as visões de mundo que ordenam os sentidos sobre a natureza das coisas. A cosmovisão, então,

Funcionaria como um compasso ou um mapa, que nos orientaria quanto ao mundo em geral, dando-nos sentido do que está certo ou errado na confusão dos eventos e fenômenos que confrontamos, afetando a forma como acessamos os eventos da vida.⁷⁰

Esta visão, também, é compartilhada por Hiebert⁷¹, pois, para ele, uma cosmovisão assume uma perspectiva cognitiva e afetiva que permite não apenas avaliar os pressupostos em que homens e mulheres embasam suas vidas, mas ajuda a entender como homens e mulheres constroem um mapa que direciona suas crenças, seus valores e seus comportamentos. Afinal, uma cosmovisão pode servir como instrumento que evidencia o modo como os grupos sociais vivem e ordenam seu mundo.

A concepção dada à cosmovisão como mapa indica a presença de signos, os quais têm dentro de si códigos a serem significados. Isso porque

O signo ao expressar uma relação de causa e efeito [...] abarca amplos aspectos da vida [...]. Isso supõe uma capacidade de trans-ler nas coisas o que se experimenta na vida, ou ter uma experiência global do humano.⁷²

A possibilidade aberta pelo signo quanto ao ato de significação posiciona-o no campo discursivo, visto que em uma situação real sua função tem natureza discursiva⁷³ e ideológica, a qual está presente nas vivências e nas experiências de homens e mulheres que, diante do signo, abstraem o sentido de utilidade, valoração e aplicabilidade para a vida. Neste processo, o signo constrói sua significação⁷⁴.

⁷⁰ SOUZA, Rodolfo Amorim Carlos de. Cosmovisão: evolução do conceito e aplicação cristã. In: CARDOSO, Claudio Antonio; CARVALHO, Guilherme Vilela Ribeiro de; SILVA, Mauricio, José. *Cosmovisão Cristã e Transformação*. Viçosa, Minas Gerais: Editora Ultimato, 2006. p. 41.

⁷¹ HIEBERT, Paul G. *Engaging Worldviews*. Trinity Evangelical Divinity School, 2004. p. 10 (manuscrito).

⁷² CROATTO, José Severino. *As linguagens da Experiência Religiosa: uma introdução à fenomenologia da religião*. São Paulo: Paulinas, 2004. p. 99.

⁷³ Sobre este tema, Fiorin destaca que os signos não se restringem a palavras ou morfemas, antes o signo se encontra em frases, textos ou em qualquer outra produção humana que está imbuída de sentido. (FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Linguística: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2011, p. 60).

⁷⁴ As condições da significação apontadas por Orlandi abrangem o contexto histórico-social, ideológico, a situação, os interlocutores e o objeto de discurso. Ainda, segundo a autora “aquilo que

A significação mantém-se numa ação comunicativa e relacional e, nela pode ser evidenciada uma diversidade de visões, crenças, tradições e representações experimentadas nas práticas sociais. Surge assim a multiplicidade de sentidos.

“Os sentidos não nascem *ab nihilo*. São criados. São construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelo poder com seus jogos imaginários. Os sentidos, em suma, são produzidos”⁷⁵, e se assim o são, apontam para ação intencional que exercem no contexto e nas relações sociais.

Diante disso, pode-se inferir que a cosmovisão produz sentidos⁷⁶; estes fazem parte de uma linguagem simbólica, que, quando aceita por seus interlocutores como uma verdade, passa a gerir a vida e as relações decorrentes dos valores que são subjacentes a esta visão de mundo. Esta constatação aponta para o fator decisivo da ação comunicativa⁷⁷ na divulgação, na representação e na legitimação destes mesmos sentidos.

A ação comunicativa, então, não pode ser vislumbrada apenas ao campo do saber-fazer, pois nela reside uma força discursiva capaz de fomentar posicionamentos associados ao desenvolvimento de competências quanto ao saber, crer, fazer e interpretar. A força da ação comunicativa reside na capacidade de destinador e destinatário envolverem-se neste jogo simbólico, que é a comunicação.

A comunicação entre sujeitos ocorre mediante objetos de valor (os discursos ou textos-mensagens) que circulam entre eles e que os constituem como sujeitos. Os sujeitos da comunicação devem ser considerados [...] como sujeitos competentes.⁷⁸

Uma cosmovisão pode ser um elemento decisivo no enfrentamento das questões essenciais, quer estejam estas associadas ao passado, ao presente e ao futuro, ou seja, ela constrói respostas fundamentais e basilares que ajudam no processo de compreensão e decodificação do sentido do cosmos e da existência

se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação aos outros discursos”. (ORLANDI, 2012. p. 112).

⁷⁵ ORLANDI, 2012, p. 136.

⁷⁶ Croatto revela que o acontecimento por ser anterior à palavra, diz que sua existência está ligada ao ato de interpretar e explicitar o acontecimento, derivando disso a reserva de sentido, à medida que se apropria do sentido e o apresenta novamente à realidade. (CROATTO, José Severino. *Êxodo: uma hermenêutica da liberdade*. São Paulo: Paulinas, 1981. p. 13).

⁷⁷ A referência à ação comunicativa não se liga ao conceito habermasiano, mas ao processo comunicativo utilizado e compartilhado nas relações sociais, que envolve linguagens, códigos e significados construídos no contexto social por homens e mulheres.

⁷⁸ BARROS, Diana Pessoa de. A comunicação humana. In: FIORIN, José Luiz (org.). *Introdução à Linguística: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2011. p. 48.

humana. Enfim, uma cosmovisão torna-se referente da vida (vir, de vir e do por vir) e do seu propósito.

A cosmovisão não pode ser apreendida distanciada do seu contexto social, visto que, no ato de construção dos sentidos, é preciso assimilá-los como partes fundamentais do processo. Isso porque os sentidos “realizam-se num contexto, mas não se limitam a eles. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro”.⁷⁹

A cosmovisão se estabelece e ganha força no fazer de homens e mulheres, à medida que dão sentido a si mesmos, aos outros e à natureza das coisas em si, sejam elas naturais ou sobrenaturais. A cosmovisão possibilita, também, a homens e mulheres terem uma razão para viver, dando a este viver um sentido de missão-visão⁸⁰.

Somente o homem é capaz de criar uma linguagem da linguagem, uma regra-de-regras. Um plano de tal ordem reflexivo que ele pode ver a si próprio neste plano [...], pode definir-se enquanto um ser que usa a linguagem, mas também têm consciência da linguagem.⁸¹

Uma cosmovisão enquanto discurso⁸² implica no surgimento de uma interpretação sobre a forma como as crenças e os valores produzem os ditos e os não ditos, assim como os feitos e os não feitos de grupos sociais específicos. Esta constatação incita deduzir que a palavra cosmovisão é constituída de intencionalidade, visto que sua inserção nas práticas discursivas⁸³ e sociais envolve jeitos de compreender, viver, experimentar e crer na realidade, seja de natureza material ou imaterial, temporal ou eterna.

As explicações ou os pressupostos que norteiam uma cosmovisão redundam, também, nas crenças e nas tradições que são constituídas historicamente e culturalmente. Isso indica que são perpetuadas de geração a geração, como

⁷⁹ ORLANDI, 2012. p. 137.

⁸⁰ Compreende-se a relação visão-missão inter-relacionada a um objetivo e a uma finalidade circunscrita à existência humana, ou seja, ao sentido a ser dado às questões: Qual a origem da vida? Por que se está aqui? Para onde ir? O que será? O que é certo? O que é errado? Existe certo e errado? O que define o tempo? O que é real? Quem é Deus? Será que existe um Deus?

⁸¹ DAMATTA, Roberto. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 2010. p. 36.

⁸² Stuart Hall define discurso como “um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. (HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 2006. p. 50).

⁸³ Norman Fairclough ressalta que “a prática discursiva é constitutiva tanto de maneira convencional como criativa: contribui para reproduzir a sociedade (identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimento e crenças), como é, mas também contribui para transformá-la”. (FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e Mudança Social*. São Paulo: Saraiva, 2012. p. 92).

herança a ser valorizada e transmitida. É neste momento que entra em cena a palavra fé, pois é preciso acreditar para transmitir o conteúdo de uma crença e/ou tradição. O que resulta no conceito de que a “cosmovisão é um conjunto de suposições em que se crê consciente ou inconscientemente, pela fé, com respeito à composição básica do universo e como ele funciona”.⁸⁴

A força do conceito está no uso da afirmativa, o que sinaliza para uma prática positiva da fé frente à compreensão da estrutura, da organização e do funcionamento do cosmos, como um sistema que pode ser captado pela mente humana, ou seja, o cosmos é inteligível e pode ser conhecido, assim como a própria criação.

O cosmos, então, é o fator básico de compreensão de uma cosmovisão. Sobre ele assenta os aspectos associados à origem do conhecimento, à origem da vida e à origem da ética. Esses aspectos fazem parte do saber, do agir e do fazer de homens e mulheres no decorrer da história, tanto é que estes aspectos sempre pautaram as discussões no campo da ciência, da filosofia, da teologia, da antropologia e seus afins.

A cosmovisão mostra-se como uma lente de leitura de significados sobre o cosmos. Essa lente indica e interfere no modo como homens e mulheres observam e concebem a realidade e que pode ser verificada nas relações sociais mantidas. Ela, ainda, procura dar respostas a quatro questões essenciais da vida: 1- qual a realidade do universo; 2- o que é o ser humano; 3- o que acontece após a morte; 4- qual a base de moralidade entre seres humanos.

Dessa forma, a temática da cosmovisão não se esgota, principalmente por sua abrangência e sua especificidade, visto que homens e mulheres são afetados ou influenciados pela forma como veem a realidade física e imaterial. Resta saber se a forma como de fato enxergam é real ou não.

Neste percurso, então, surgem algumas inquietações: Como saber se uma cosmovisão não está limitando o campo de visão de indivíduos e grupos sociais, ocasionando a miopia sobre a constituição do cosmos? Como identificar a miopia? Como saber se a cosmovisão legitimada conduz a um processo de aprisionamento e/ou libertação? São muitas as indagações, por isso mesmo não se elege, aqui, uma cosmovisão, mas diferentes cosmovisões, como uma tentativa de compreender

⁸⁴ MILLER, 2003, p. 34-35.

como estas leituras se manifestam e circunscrevem a vida de diferentes grupos sociais.

Então, a proposta é pensar na presença de cosmovisões e seus impactos na realidade da formação humana, na forma como são delineadas e aceitas pelos grupos sociais, as quais são incorporadas na prática educativa destes mesmos grupos.

Ainda sobre o impacto das cosmovisões Geisler⁸⁵ afirma que elas “influenciam o significado pessoal e os valores, a maneira em que as pessoas agem e pensam. A pergunta mais importante a que uma cosmovisão responde é: De onde viemos”. Não é por acaso que muitas teorias nascidas no interior de diferentes áreas do conhecimento surgem para dar conta desta pequena e complexa pergunta, o que resulta numa multiplicidade de respostas, explicações e concepções que objetivam a construção do sentido de ser e existir no cosmos.

A referência feita por Geisler indica que os significados construídos sobre a realidade material e imaterial estão carregados de representações, por isso se legitimam no âmbito das práticas sociais, o que pode resultar na confluência ou na diversidade de vários significados para um mesmo signo. O signo traz um conteúdo simbólico que produz sentido no âmbito das relações sociais. Afinal,

[...] para que uma coisa seja signo é necessário que seja de algo conhecido. Sua conexão pode advir de algo convencional ou arbitrário, porém deve ser explicada ou pelo menos experimentada, antes de ser transformado definitivamente em um signo.⁸⁶

As questões evidenciam a necessidade de encontrar pontos de sustentação na realidade. Esses pontos podem ser alocados na prática social, a partir da presença da cultura. A cultura informa e forma as cosmovisões, dando identidade e substância, pois é por seu intermédio que as cosmovisões são incorporadas pelas novas gerações. É no ato da transmissão que as cosmovisões se mantêm latentes e vivas no cenário social.

A cultura torna-se o canal distribuidor e também receptor de cosmovisões, pois ao mesmo tempo em que difunde sua cosmovisão, recebe em seu interior outras cosmovisões, a partir do processo de comunicação global entre as diferentes

⁸⁵ GEISLER, 2002, p. 188.

⁸⁶ CROATTO, 2004, p. 97

culturas, ou visões de mundo. Isso implica em pensar na dinamicidade produzida por uma cultura.

1.4 Cosmvisão e cultura

A cultura tem um papel fundamental na sociedade e na formação das mentalidades, isso porque está inserida nos jeitos de ser, fazer e agir de diferentes povos e grupos sociais. Ela introjeta valores, os quais são absorvidos e considerados como válidos e corretos. Esses valores fazem parte da conduta moral e ética verificada no fazer diário dos homens e das mulheres. Isso acontece porque,

[...] Entendemos cultura como o conjunto de significados e condutas compartilhados, desenvolvidos através dos tempos por diferentes grupos de pessoas como consequência de suas experiências comuns, suas interações sociais e seus intercâmbios com o mundo.⁸⁷

A cultura dispõe de mecanismos que categorizam o sentido de ser ela mesma aceita e legitimada, em contraposição à existência de outras culturas. Os mecanismos permitem que ela se mantenha viva nas mentes e nos corações daqueles que fazem parte do seu âmbito de atuação e alcance.

Uma cultura não é nem um processo puramente físico nem uma construção ideal. É um todo vivo com suas raízes no solo e na vida instintiva simples do pastor, do pescador e do fazendeiro até seu florescimento nas realizações mais elevadas do artista e do filósofo, da mesma forma que o indivíduo combina, na unidade substancial de sua personalidade, a vida animal de nutrição e de reprodução com as atividades mais elevadas da razão e do intelecto.⁸⁸

A cultura, ainda, procura dar um rosto, uma identidade aos grupos sociais, ao assumir traços de aproximação e de diferenciação frente a outras culturas. A inserção cultural ocorre quando o processo de identificação torna-se conhecido e exercido pelos indivíduos em suas práticas cotidianas.

“A cultura é o lugar onde cada grupo social constrói coletivamente sua vida. [...] Cultura é como o lugar específico de tudo o que é humano, lugar de identidade e de diferença, de encarnação de seu verdadeiro projeto global de vida.”⁸⁹

⁸⁷ SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 92.

⁸⁸ DAWSON, Christopher. *Progresso e Religião: uma investigação histórica*. São Paulo: Realizações Editora, 2010. p. 96.

⁸⁹ PERESSON, 2006, p. 73.

Essa identificação⁹⁰ ou diferença abrange desde os modos de se vestir, alimentar, falar e comportar-se, até os julgamentos e os posicionamentos que são assumidos, por meio das crenças, das tradições, da moralidade e da visão de mundo presente na leitura de mundo e da realidade próxima.

A identificação, também, possibilita que a lente usada para compreender a realidade, seja a mesma para avaliar e confrontar outras visões de mundo. O parâmetro usado é sempre aquele que se apropriou como verdade. Não há imparcialidade, pois este ato de forma alguma é neutro.

Pode-se dizer, então, que a cultura “é o repertório de significados [...] mesmo que se aceite que, de alguma forma, existe mais de uma cultura ou mais de um repertório de sentidos”⁹¹, o que demarca nesta acepção conceitual o caráter intencional presente na construção de significados, que são identificados numa cultura pelos grupos sociais e que implicará na produção de múltiplos sentidos. Essa multiplicidade de sentidos influi na proliferação de culturas, que demarca o fenômeno do multiculturalismo na realidade social.

O multiculturalismo aponta para a diversidade de visões presentes, o que possibilita pensar no desafio a ser enfrentado no âmbito do diálogo e da negociação, visto que as diversas culturas convivem lado a lado e são elas geradoras de conflito, por isso faz-se necessário pensar em formas de comunicação que evitem a repulsão, a negação e a supremacia de uma cultura em detrimento de outras.

Feitos esses apontamentos, é preciso agora discutir sobre o papel da cultura, e como ela dialoga com uma cosmovisão, no sentido de entender as suas implicações no processo de manutenção, superação ou extinção, visto que sua presença demanda em dar contornos significativos à realidade social. “Assim, a cosmovisão é uma influência decisiva, que vai muito além do mundo espiritual. Sua influência é sentida nos eventos mais comuns da existência diária.”⁹²

Sabe-se, porém, que a cultura não tem como pré-requisito o *ad aeternum*, o que a torna um objeto que pode ser alterado, pois, enquanto produção social, ela pode ser ressignificada ou até mesmo superada, o que impactará de modo

⁹⁰ Dawson ao discorrer sobre a cultura ressalta que a cultura humana reserva comunhão com o solo em que está enraizada, à medida que todos os aspectos da civilização material (comida, vestimenta, armas, ferramentas, moradias, assentamentos, estradas e meios de comunicação) são contemplados. Essa comunhão baseia-se principalmente na existência de uma região natural, que tanto exerce como sofre influência da cultura. (DAWSON, 2010, p. 108).

⁹¹ LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 184.

⁹² MILLER, 2003, p. 119.

consciente ou inconsciente no sistema de crenças e tradições sustentado pela sociedade ou por indivíduos pertencentes a um determinado grupo social. Isso acontece porque a cultura “se assenta sobre a existência de alguma ideia dominante e, uma vez que cada ideia envolve o seu oposto, uma cultura necessariamente passa por outra pelo processo de evolução natural do pensamento”.⁹³

Essa ideia remete a reafirmar que a cultura é uma invenção da humanidade e como toda invenção sofre alterações, adequações e atualizações, assim como esquecimento e banalização, o que permite sustentar que a cultura é temporal e pode se tornar esvaziada se o sentido da sua existência for removido ou alterado.

Compreende-se o sentido da cultura como “a adesão a uma comunidade discursiva que compartilha tanto um espaço sócio-histórico comum, como imaginações comuns”. (Tradução nossa).⁹⁴

Neste espaço verificam-se formas de ver, sentir, pensar, crer, perceber e agir, as quais seguem um padrão, ou seja, elas definem o jeito de ser de um determinado grupo social. Este jeito de ser manifesto no padrão pode-se chamar de cultura.

A mudança de cultura, então, não muda apenas o pensamento sobre a vida e as relações, mas os próprios comportamentos que são materializados, vivenciados e experimentados na própria vida, pois nela infunde-se um sistema integrado de crenças e valores.

A terminologia da palavra cultura já aponta para o seu enraizamento e a sua afinidade com a terra, isso porque sua ideia original do alemão (*Kultur*) significava “cultivar”. Esse conceito foi ampliado para as diferentes dimensões do desenvolvimento humano e penetrou na filosofia, nas artes, nas letras, na antropologia, na teologia, dentre outras áreas do conhecimento.

Ainda, sobre o sentido original, Bosi argumenta em seus estudos que o termo cultura não apenas se associava à arte em si, mas ao processo derivado dessa arte. Presencia-se, neste processo, o ato e o efeito da palavra nos modos de vida e de produção do trabalho das sociedades antigas. O que conferia a elas identidade e memória.⁹⁵

⁹³ DAWSON, 2010, p. 96.

⁹⁴ “Culture can be defined as membership in a discourse community that shares a common social space and history, and common imaginings.” (KRAMSCH, 2003, p. 10).

⁹⁵ BOSI, Alfred. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p. 13.

Hoje, o conceito é tão complexo, segundo os especialistas nesta temática, que é quase impossível chegar a um consenso etnológico sobre o sentido da cultura, de uma forma simples e inteligível.⁹⁶ O certo é que o sentido de cultura passou a ser mesclado com o de civilização, o que determinou na criação de um conjunto de pressupostos e definições para que se pudesse categorizar uma sociedade como civilizada ou não.

Dentre as acepções de cultura apresentadas, pode-se optar pela seguinte definição como “um conjunto das práticas, das técnicas, dos símbolos e dos valores que se devem transmitir às novas gerações para garantir a reprodução de um estado de coexistência social”.⁹⁷ Isso indica que a cultura, nesta acepção, tem caráter relacional e educacional, visto que é nas interações sociais que ela ganha corpo e significação, por meio de um processo associado à tradição, cujo objetivo se volta para perpetuação e manutenção de um modo de vida.

O modo de vida pode ser identificado nas normas definidas culturalmente; isso sinaliza para a necessidade de criação e de multiplicidade de normas, pois cada cultura expressa o que acredita ser conveniente para suas representações sobre a vida, sendo estas inerentes e legitimadas pelos grupos sociais que lhe são afetos. As representações possibilitam realizar deduções sobre como a cultura “age e o que ela produz naqueles que conhecem e possuem determinada cultura”.⁹⁸

Nesse conceito, também fica expressa a forma como uma cultura se legitima. Esse meio é o da transmissão, que envolve a presença de dois elementos básicos: o destinador e o destinatário de uma mensagem a ser significada e ainda incorporada à vida.

É por intermédio dos padrões culturais, amontoados ordenados de símbolos significativos, que o homem encontra sentido nos acontecimentos através dos quais ele vive. O estudo da cultura, a totalidade acumulada de tais padrões, é, portanto, o estudo da maquinaria que os indivíduos ou grupos de indivíduos empregam para orientar a si mesmos num mundo que de outra forma seria obscuro.⁹⁹

Nesta acepção, apresentada por Geertz, situa-se o encontro da cosmovisão com a cultura, uma vez que aponta para a construção de sentidos para vida.

⁹⁶ KÄSER, 2004, p. 35 e BRANT, Leonardo. *O poder da cultura*. São Paulo: Peirópolis, 2009. p. 17 - 20.

⁹⁷ BOSI, 1992, p. 16.

⁹⁸ KÄSER, 2004, p. 36.

⁹⁹ GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2012. p. 150.

Observa-se, também, que estes sentidos são organizados de forma coletiva e plural, o que ressalta o papel do grupo social no processo de construção de códigos e símbolos apropriados num contexto cultural.

Sobre esta forma de apropriação, Hiebert¹⁰⁰ destaca sete funções da cosmovisão no contexto cultural e social. Estas funções dão sentido à vida, no tocante à forma como homens e mulheres pensam, sentem, avaliam e organizam o seu mundo. Estas funções da cosmovisão podem ser assim sintetizadas: 1- oferecem os fundamentos cognitivos que sustentam as razões da existência; 2- possibilitam o sentimento de segurança emocional, diante das incertezas da vida; 3- validam as normas culturais mais profundas que orientam as escolhas sobre o curso da vida a ser seguido; 4- integram a cultura, as ideias, os valores e os sentimentos; 5- oferecem uma visão unificada de realidade; 6- monitoram mudanças culturais, na medida em que confrontam com as normas culturais já assumidas e legitimadas; e 7- asseguram garantias psicológicas que reafirmam que a realidade é tal qual a lente assumida.

Entende-se, ainda, que “uma cultura é simplesmente o modo de vida de um povo particular adaptado a um meio especial, é o resultado de uma comunhão íntima entre o homem e a região na qual e da qual ele vive”.¹⁰¹

Nesta outra acepção, a cultura faz parte da existência¹⁰² do ser humano e resulta, ainda, de uma interação íntima dele com a natureza, realidade presente e factível. Na realidade encontra-se concretizada a forma como a vida é contemplada em suas diferentes dimensões (física, espiritual, emocional e social). Isso acontece porque “a cultura integrante de uma sociedade ou de um sub-sistema social - as suas normas, valores e instituições – dá sentido àqueles e fornece-lhes os elementos básicos de identidade no conjunto”.¹⁰³

A cultura trabalha em prol da identidade de um povo, à medida que confere sentido às práticas, aos comportamentos e aos modos de viver suas crenças e

¹⁰⁰ HIEBERT, 2004, p. 36.

¹⁰¹ DAWSON, 2010, p. 106.

¹⁰² Käser afirma que o ser humano necessita da cultura para sobreviver. A cultura é intrínseca ao ser humano e é isso que assegura que a sua existência não seja ameaçada e nem extinta. (KÄSER, 2004, p. 41)

¹⁰³ PARDAL, Luís Antonio. *Inovação Educacional: uma perspectiva sociológica*. Aveiro: Universidade, 1996. p. 16.

tradições. “A identidade cultural de um povo é geralmente reconhecida por seus elementos unificadores, como território, língua e religião.”¹⁰⁴

Essa especificidade da identidade cultural – unificação – aponta para o viés de pertença, pois o que está em evidência é o sentido conferido ao espaço, à comunicação e à crença, que sobrevivem e prevalecem no discurso de uma comunidade específica, que pode ser traduzida por aquela que é ou se tornou comum. A cultura torna-se, então, expressão de linguagens que traduzem as visões de mundo. Essas visões de mundo são compartilhadas por uma comunidade específica que tem lugar e identidade bem definidos.

É preciso ressaltar que a identidade cultural não se restringe apenas aos aspectos históricos e às heranças culturais de um povo, mas ela se propõe a vislumbrar com criatividade um sonho não realizado, projetando respostas aos desafios da sociedade contemporânea. Sonho que busca na utopia a sua esperança, a sua expressão e sua unificação.

A ampliação de este olhar sobre a cultura, que contempla uma identidade “unificadora”, encontra-se no sentido de práxis, que atenta para os momentos de contestação, criatividade e re-criação, cuja finalidade é alertar sobre os processos de alienação impostos pela sociedade.

A cultura humana, longe de ser a arte da adaptação, é a mais audaciosa de todas as tentativas de quebrar os grilhões da adaptação como obstáculo fundamental à plena revelação da criatividade humana. A cultura, sinônimo da existência especificamente humana, é um audacioso movimento a fim de que o ser humano se liberte da necessidade e conquiste a liberdade para criar [...]. A cultura constitui a experiência humana no sentido de sempre enfatizar a discordância entre o ideal e o real, de tornar a realidade significativa ao expor seus limites e imperfeições, de misturar e fundir, de maneira invariável, conhecimento e interesse, ou melhor, a cultura é um modo de práxis humana em que conhecimento e interesse são uma coisa só.¹⁰⁵

Nas acepções evidenciadas entra em jogo não apenas o conceito, mas o sentido polissêmico dado à cultura como expressão da vida humana. A polissemia de sentido situa-se no movimento do pensamento, atrelada a uma teoria, que significa as palavras no tempo e num espaço histórico.

A divergência nasce, então, da possibilidade encontrada no âmbito da significação, que tanto pode ampliar como reduzir o sentido, assim como seu

¹⁰⁴ BRANT, 2009, p. 34.

¹⁰⁵ BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. p. 296.

alcance e sua importância para a construção de um projeto de vida a ser mediado pela cultura.

A ideia de cultura como canal de instrumentalização de um projeto de vida torna-se a tônica dos estudos culturais, visto que sua visão é prospectiva, e por essa razão altera seu sentido, mediante as releituras realizadas sobre a realidade.

Nesta direção, a percepção assumida é de que “as culturas são estratégias para a formação da existência humana. E como existência muitas vezes precisa ser executada na realidade cultural sob condições difíceis”.¹⁰⁶

Deste ponto de vista, percebe-se que a cultura traduz a realidade vivida, embora se reconheça que muitas das tradições, das crenças e dos jeitos de ser permanecem no seio da sociedade, pois o significado adquirido ainda encontra sentido na vida das novas gerações. Isso porque “a cultura pode mesmo ser descrita simplesmente como aquilo que torna a vida mais digna de ser vivida”.¹⁰⁷

Há de se destacar que uma cultura não é dada, mas construída pelos seus interlocutores, o que evidencia que é no interior das práticas sociais que ela é assumida, realizada e também modificada. “A cultura é a única faceta da vida e da condição humana em que o conhecimento da realidade e o do interesse humano pelo autoaperfeiçoamento e pela realização se fundem em um só.”¹⁰⁸

A alusão dada por Bauman permite inferir que a cultura se aperfeiçoa e se concretiza na ação de homens e mulheres em desvelar a realidade em prol de um objetivo. Esse objetivo vincula-se à capacidade de entendimento de si, do outro e da própria realidade, no sentido de provocar impacto no contexto social.

Se assim o é, então cabe a seguinte pergunta: Será que é a cultura que modifica uma cosmovisão ou é uma cosmovisão que altera o sentido da cultura? Ter a clareza dessa relação é essencial para dar respostas sobre o significado da existência e da essencialidade de ser humano.

Uma vez que a cultura sobrevive a partir de uma intenção, deve-se compreender o caminho percorrido pela intenção que provém de uma releitura, pois neste sentido duas ações podem ocorrer: reafirmação pela acomodação ou transformação pela ressignificação.

¹⁰⁶ KÄSER, 2004, p. 41.

¹⁰⁷ ELLIOT, Thomas Stearns. *Notas para a definição de Cultura*. São Paulo: Realizações Editora, 2011. p. 30.

¹⁰⁸ BAUMAN, 2012, p. 300.

O ciclo da cultura normalmente consiste em três fases: Primeiro vem o período do crescimento, quando dois elementos na cultura ainda estão fundidos e o povo imigrante ainda preserva a tradição cultural trazida com ela. Depois, vem o período do progresso, quando a cultura, fertilizada pelos novos elementos que adquiriu, desabrocha em flor e entra em um período de atividade criativa. Em terceiro lugar, vem o período da maturidade, quando os novos elementos encontram-se completamente assimilados e a tradição cultural original mais uma vez torna-se a dominante ou quando uma fusão completa de dois elementos ocorre e um novo tipo de cultura torna-se estabilizado e permanente.¹⁰⁹

Este entendimento conduz à seguinte observação: não há como considerar a presença de culturas puras, quando elas se encontram ou se contactam, pois a interação entre os seres humanos possibilita a apreensão de outros olhares com relação à vida. Nesse ato de apreensão acontece o processo de assimilação e o amálgama da endoculturação¹¹⁰ é formado. Reconhece-se, porém, a diversidade de povos, línguas, tradições e crenças. Essa diversidade tem cunho identitário, que possibilita que a unidade na diversidade seja uma realidade, ou seja, cada um se representa e nesse representar surge o conceito de universalidade¹¹¹.

Então, por que tanta preocupação com a manutenção de uma cultura, quando se tem consciência de que no ato da interação e da interlocução com outras culturas ela não permanecerá a mesma? Por que se discute tanto sobre a originalidade de uma cultura, quando se sabe que, enquanto criação, ela ganha novos sentidos atribuídos por homens e mulheres na forma como se expressará na realidade?

Afinal, “por trás de toda civilização há uma visão – uma visão que pode ser fruto inconsciente de muitos séculos de pensamento e de ação comuns ou que pode ter surgido como produto da iluminação súbita de um grande profeta ou pensador”.¹¹²

A cultura reflete as lentes em que as visões de mundo estão amparadas, o que torna a cosmovisão mais significativa, pois ela determina os modos de vida aceitos e/ou rejeitados, ou seja, ela oferece ao ser humano a capacidade de escolher no que e em que acreditar, e por isso pode fechar-se em si mesmo ou não. Isso porque, a cultura não se limita a esfera da transmissão desinteressada, antes “a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes concepções de vida social, é

¹⁰⁹ DAWSON, 2012, p. 112.

¹¹⁰ A endoculturação é um processo que acompanha o ser humano desde o seu nascimento. É um processo que envolve formação, adaptabilidade, alteração e novo comportamento. (MELLO, Luiz Gonzaga de. *Antropologia Cultural*, São Paulo: Vozes, 1987. p. 86-87).

¹¹¹ A acepção da palavra universalidade revela a existência de direitos comuns, que abrangem a todas as pessoas. Revela, ainda, o princípio da equidade e da participação descentralizada.

¹¹² DAWSON, 2012, p. 124.

aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos”¹¹³, o que torna este espaço contestado¹¹⁴ e de produção.

Isso ocorre porque a “cultura não é vista como um conjunto inerte e estático de valores e conhecimentos a serem transmitidos de forma não problemática a uma nova geração, nem ela existe de forma unitária e homogênea”¹¹⁵, a cultura é sim um espaço de diversidade e da presença de diversas polaridades que se projetam no espaço social.

É por esta razão que a intenção das cosmovisões se manifesta numa escolha dentre as diversas expressões culturais, que envolve a intencionalidade daquele/a ou daqueles/as que introduziram um pensamento, uma forma de ler e viver na realidade. Essa escolha, portanto, não é neutra, mas revela as aproximações que homens e mulheres têm com as pressuposições contidas no interior de cada sistema de crenças eleito.

Mas o que torna uma cosmovisão mais atraente e receptiva que outras? Em que consistem seus fundamentos e suas bases? Voltar ao problema inicial e encontrar as bases de uma cosmovisão é o exercício de reflexão a ser assumido. Isso porque, quando se define os fundamentos e as bases que sustentam as lentes de interpretação presentes na realidade, se torna mais fácil compreender a trajetória assumida pela sociedade, no que tange ao seu desenvolvimento e ao pensamento norteador de suas condutas e escolhas.

Para tal ato reflexivo, parte-se da compreensão do sistema de crenças presentes nas cosmovisões secular (laica) e teísta, embora se reconheça que as duas tocam e veem como presentes o sentido de ser humano, enquanto alvo de seu pensamento e ação, porém, a forma como fundamentam torna-se peculiar e específica, visto que é esta forma que assegura a sustentação de um sistema de crenças que lhe é próprio e por isso mesmo diferenciador das leituras e das interpretações que cada uma tem sobre a vida. E é sobre estas leituras e interpretações que o estudo propõe identificar e descrever as pressuposições que as fundamentam, no sentido de situá-las no interior das cosmovisões eleitas.

¹¹³ MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 27.

¹¹⁴ A ideia de a cultura ser contestada reflete o embate entre diferentes grupos que tentam sublevar suas próprias ideias à categoria hegemônica, na medida em que lutam pela prevalência de suas ideias, valores e crenças. (KOTTAK, Conrad Phillip. *Um espelho para a humanidade: uma introdução à antropologia cultural*. Porto Alegre: AMGH, 2013. p. 56)

¹¹⁵ MOREIRA; SILVA, 2002, p. 26.

II SISTEMA DE CRENÇAS: AS LENTES DE INTERPRETAÇÃO DAS COSMOVISÕES

As lentes de interpretação compõem o sistema de crenças que sustentam as bases de uma cosmovisão. Uma lente de interpretação, então, representa o modo como diferentes culturas compreendem e se comportam na realidade. Informa, ainda, como estes olhares divergem entre si, pois o ponto de partida eleito parte de diferentes postulados, resultando em sentidos que se distanciam da forma como a realidade é significada, interpretada e vivida.

No ato de compreender os sentidos presentes na realidade social faz-se necessário identificar as lentes que lhe dão corpo e sustentação, pois são estas lentes que nortearão todo o processo de formação humana. Nestas lentes situam as pressuposições que fundamentam uma cosmovisão, no que diz respeito aos seus conceitos basilares de interpretação da vida.

Cabe, então, apresentar os fundamentos basilares de duas cosmovisões específicas: secular (humanista/pós-moderna) e teísta (monoteísta: cristã e não cristã), a fim de que se possa compreender tanto o seu papel na formação humana, como os sentidos que são conferidos por estas cosmovisões à vida, visto que os posicionamentos defendidos revelam os valores assumidos e legitimados culturalmente na realidade, em que estão inseridos os diferentes grupos sociais.

A apresentação dos fundamentos basilares gira em torno das questões elencadas por Geisler¹¹⁶, como uma demarcação didático-metodológica, visando lançar luzes sobre o sistema de crenças eleito nesta investigação. Busca-se elencar, então, a forma como cada sistema de crenças se posiciona em relação às questões fundamentais que versam sobre o ser humano, a ética, a origem e Deus.

É preciso ressaltar, também, que uma cosmovisão precisa ter coerência interna sobre as suposições ou pressuposições que sustentam sua base de crenças. Não basta, apenas, defender a ideia, antes, faz-se necessário materializá-la no contexto social, a partir da verificação de suas explicações fundantes. Assim, a lente de interpretação não atua isoladamente no campo subjetivo, antes há a presença de uma conexão entre o subjetivo e objetivo, em que o ato de crer se vincula ao ato de ver, saber e fazer.

¹¹⁶ GEISLER, 2002.

É necessário enfatizar, ainda, que uma cosmovisão é concebida no nível pré-teórico, constituindo, assim, a base para a criação e a produção de teorias, a partir de uma concepção de mundo. Esta concepção de mundo provê orientação sobre as leituras de realidade sustentadas por uma lente de interpretação, a qual é parte de um sistema de crenças compartilhado por um grupo social específico.

A explanação realizada possibilita, assim, apresentar as lentes de interpretação teísta, em alguns momentos de forma conjunta e, em outros, de forma individual, quando houver divergência de ideia e conceito. Isso indica que a cosmovisão teísta é apresentada a partir de suas vertentes, que, embora sendo monoteístas, muitas vezes não expressam, não creem e nem se identificam de igual forma e com um mesmo conteúdo sobre o cosmos e as questões fundamentais.

A postura assumida pelos diferentes sistemas de crença presentes na cosmovisão teísta, apesar de partilharem do mesmo centro constitutivo do cosmos, divergem em relação a outras questões como: criação e missão do ser humano; queda original; ética e valores; justiça; redenção; trabalho; governo; política; educação.

Já a cosmovisão secularista é apresentada evidenciando sua lente de interpretação, a partir dos ideais e postulados defendidos. A tentativa é dar visibilidade a sua forma de existir e interpretar a realidade. Deve-se ainda ressaltar que a perspectiva secularista abrange uma multiplicidade de visões, devido ao seu caráter pluralista e multicultural, o qual será evidenciado no âmbito de uma concepção subjetiva e humanista de mundo e realidade social, o que não cabe falar em uma cosmovisão, mas em diversas cosmovisões.

A divergência entre as cosmovisões indica a existência de uma diversidade de lentes de interpretação relativa a cada sistema de crenças presente na realidade social e que influencia diretamente no comportamento dos grupos sociais que por adesão defendem sua visão de mundo. Essas divergências, ainda, dão origem a multiplicidade de visões e posicionamentos que ora se repelem, ora se complementam, ora se ajustam, no que concerne ao sentido de ser humano.

Dada esta explicação inicial é preciso, então, delinear as bases de cada sistema de crença, não com o intuito do esgotamento, mas como ponto de partida para compreender a forma como estes sistemas explicam a vida, visto que por seu intermédio é que se podem assinalar as pressuposições que sustentam a forma

como os sistemas de crença constroem as bandeiras que fundamentam o seu agir na realidade com vistas à formação humana.

Assim, cabe sinalizar que não se procura fazer um estudo pormenorizado destas vertentes e nem tecer paralelos de certo ou errado quanto aos posicionamentos, pois este não é o objeto de investigação proposto neste estudo, antes a finalidade é apontar as respostas dadas pelos sistemas de crença com relação ao seu jeito de interpretar a realidade, a fim de que se possa perceber sua contribuição na construção e produção das diretrizes e das finalidades defendidas para educação formal, voltada à formação humana.

A partir destes apontamentos, espera-se delinear o projeto de formação humana defendido em cada uma das lentes de interpretação, que fundamentam o seu sistema de crenças e como este projeto é levado a cabo pelas instituições educacionais que a ele estão vinculadas.

2.1 A perspectiva secularista

As cosmovisões na perspectiva secularista abarcam diferentes visões e interpretações oriundas de várias áreas da ciência, tanto é assim, que não há uma única diretriz nuclear sobre a vida. O que implica em pensar num aglomerado de lentes, e que pressupõe a presença de diversas lentes de interpretação. Afinal, “não há um centro único, mas centros que funcionam como organizadores”.¹¹⁷ Esses centros revelam a presença de várias linguagens que provenientes dos campos¹¹⁸ econômico, histórico, político, social e cultural dão sentido à existência humana.

Isso conduz a afirmar que essa pluralidade de visões “De maneira abrangente, representa uma forma de relativismo cultural sobre as coisas tais como realidade, verdade, razão, valor significado linguístico, o eu e outras ideias”.¹¹⁹ Esta forma de olhar, já sinaliza para uma plêiade de conceitos construídos e aponta para a existência de uma pluralidade de significados instalada no interior de uma sociedade, sendo esta marcada por uma multiplicidade de explicações, isso indica que, “a adoção de uma postura teórica pós-moderna supõe negar a existência de

¹¹⁷ SCHNITMAN, Dora Fried. *Ciência, Cultura e Subjetividade*. In: SCHNITMAN, Dora Fried. *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 10.

¹¹⁸ HARGREAVES, A. *Professorado, cultura y postmodernidade: cambian los tiempos, cambian el professorado*. Madri: Ediciones Morata, 1996. p. 65.

¹¹⁹ MORELAND, J. P.; CRAIG, William Lane. *Filosofia e Cosmovisão Cristã*. São Paulo: Vida Nova, 2005. p. 186.

um conhecimento fundamental sobre a base de que não existe uma realidade social cognoscível, além dos signos da linguagem, da imagem e do discurso”. (Tradução nossa).¹²⁰ Assim,

Em certo sentido, os pós-modernos não possuem cosmovisão alguma. No centro do pós-modernismo há uma negação da realidade de um mundo unificado como objeto de nossa percepção. Os pós-modernos rejeitam a possibilidade da construção de uma cosmovisão correta e contentam-se simplesmente em falarem de muitas visões, de muitos mundos.¹²¹

Na perspectiva pós-moderna¹²² não há como se falar em cosmovisão, mas, sim, em cosmovisões, devido à visão pluralista e multicultural abarcadas. Esta perspectiva defende, então, a complementariedade entre as visões, o que indica que há ausência de uma resposta definitiva e única sobre as questões essenciais da vida.

No campo educacional veem-se os esforços empreendidos para a concretização desta proposta multicultural, em que não há uma única linha diretiva que seja legitimada, antes a intenção demarcada é a apresentação das várias visões, possibilitando aos sujeitos a escolha de sua própria visão de mundo. Sobre isto Santomé¹²³ anuncia que:

Educar implica em ajudar os alunos a construir sua própria visão de mundo, com base na organização de informações que permitam que se insista nas maneiras pelas quais as conquistas sociais, culturais, políticas e científicas foram obtidas no passado e ainda são obtidas no presente.¹²⁴

A proposta multicultural a ser veiculada reflete na aceitação das várias lentes que se encontram presentes na realidade social, pois cada uma tem algo a dizer, cada uma oferece um olhar diferenciado sobre o sentido de ser humano e da vida, por essa razão, cada uma delas deve ser considerada no âmbito da sociedade e da

¹²⁰HARGREAVES, 1996, p. 65. “La adopción de una postura teórica postmoderna supone negar la evidencia de un conocimiento fundamental sobre la base de que no existe una realidad social cognoscible más allá de los signos del lenguaje, la imagen e el discurso.”

¹²¹ GRENZ, Stanley J. *Pós-Modernismo*. São Paulo: Vida Nova, 2008. p. 64.

¹²² Sobre a pós-moderna, Vieira traça uma síntese esclarecedora, dizendo que: “A era pós-moderna abre a forma fechada, o projeto transforma-se em acaso, o propósito em jogo, a hierarquia em anarquia, o objeto em processo, a totalização e síntese em desconstrução, a semântica em retórica, a seleção em combinação e mistura de estilos, o significado em signifiante, a paranoia em esquizofrenia, a igualdade em diferença, a transcendência em imanência, o permanente em transitório, a totalidade em fragmentação, a homogeneidade em heterogeneidade.” (VIEIRA, Litz. *Cidadania e globalização*. Rio de Janeiro: Record, 1997. p. 38).

¹²³ SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

¹²⁴ SANTOMÉ, 2013, p. 277.

cultura, visto que não há uma visão absoluta que se sobrepõe a outras. Há sim, a presença de um olhar múltiplo sobre a realidade, visto que

Diferentes grupos de pessoas constroem histórias distintas sobre o mundo com que deparam. Essas línguas diferentes, por sua vez, facilitam os diferentes modos de experimentar a vida. Consequentemente, as pessoas não compartilham meramente opiniões políticas e crenças religiosas diferentes; na verdade, habitam mundos diferentes no que se refere às questões básicas da identidade pessoal, do tempo e do espaço.¹²⁵

O relativismo cultural, como um dos pilares da visão pós-moderna, não procura, também, um eixo nuclear, mediante o qual todas as coisas encontrariam sua origem, antes interpõe vários centros que se complementam e se deslocam para dar conta de uma realidade, que, segundo esta visão, é construída pelo próprio sujeito. É com frequência que se lê ou se encontra a enunciação: o homem criador de mundos, o que confere ênfase ao conhecimento subjetivo, ao invés do objetivo.

A ênfase dada ao conhecimento subjetivo sinaliza que os esforços empreendidos se voltam para o desenvolvimento da subjetividade, sendo esta compreendida como a interioridade do sujeito a ser buscada, conhecida e aprofundada. É o retorno ao enunciado do conhecer-se a si mesmo.

A subjetividade, portanto, não é um compartimento hermético, isolado dentro de nós mesmos, mas interioridade que – integrada sabiamente- faz do sujeito uma pessoa: sujeito em relação capaz de partilhar o seu mistério pessoal, no encontro com o outro. Dizendo de outra forma: a subjetividade nos constrói, à medida que nos humaniza. E isso implica em educar-se para a relação, para a sensibilidade diante do outro – seja esse outro um semelhante, um ideal, o pobre, Deus ou a natureza.¹²⁶

Interessante que no próprio conceito de subjetividade já está implícita a ideia de um leque de possibilidades, pelo qual o ato de compartilhar é validado. Não há uma única direção, antes uma diversidade delas, pois o que está em jogo é o que deve ser considerado neste intento, isto é, o processo de humanização do próprio ser humano que se constrói em relação.

Na ótica de Maçaneiro, ainda, a subjetividade é demarcada pelas experiências construídas pelo sujeito, sendo ela que o qualifica, não se constituindo

¹²⁵ GRENZ, 2008, p. 68.

¹²⁶ MAÇANEIRO, Marçal. *O Labirinto Sagrado: ensaios sobre religião, psique e cultura*. São Paulo: Paulus, 2011. p. 216.

como o fim¹²⁷ a ser perseguido, mas o meio pelo qual este sujeito pensa, decide, experimenta, interpreta, aprende, discerne e decide. Todas estas ações possibilitam ao sujeito tecer um olhar próprio sobre a realidade, visto que “examinar-se a si mesmo e acolher-se interiormente deve ser estratégia de aprendizado humano e maturação pessoal”.¹²⁸

O conceito-chave da perspectiva secularista é o construcionismo¹²⁹, pois, “para os pós-modernos, não deparamos simplesmente com um mundo lá fora; na verdade, construímos o mundo utilizando conceitos que trazemos para ele”.¹³⁰ Isso indica que a realidade não é fruto de um processo criativo realizado, estruturado, organizado e orquestrado pelo Criador para os seres viventes, antes é fruto da ação humana, do seu pensar criativo, no qual se constrói possibilidades, diante do caos encontrado. O que confere a linguagem um papel central neste processo.

A linguagem é o modo como o ser humano constrói sentidos para vida. É por seu intermédio que a existência ganha vida, cor, nome, forma e significação, pois a consciência da coisa em si só é participada quando esta se significa nas relações sociais. Ou seja, é preciso não apenas ter a ciência do objeto em si, mas apreender o que ele significa na realidade do sujeito e das relações que estabelece com outros sujeitos e objetos. Isso porque, “o discurso, a comunicação, as práticas sociais, a linguagem, não são instrumentos passivos, mas um meio vital, uma construção ativa”¹³¹, o que assegura dinamicidade, movimento em torno do ato de significação.

É no ato da significação que deve ocorrer o processo de responsabilização, visto que ao construir sentidos individuais são impressos modos e formas de ver o mundo, o que produz a presença de uma polissemia de sentidos, a qual deve entrar em convivência pelo viés da socialização. O processo da responsabilização remete

¹²⁷ Para Maçaneiro, a subjetividade deixa de cumprir seus propósitos quando é alvo de equívocos que a encaram com o objetivo de destino final das experiências, o que provoca o aprisionamento do sujeito, levando-o a ter uma posição narcisista. (MAÇANEIRO, 2011, p. 215-216)

¹²⁸ MAÇANEIRO, 2011, p. 215.

¹²⁹ A perspectiva construcionista defende que a visão que se tem do mundo real, é na verdade uma criação social, que tem a linguagem como ferramenta que facilita este processo, devido às interações sociais que se estabelecem entre homens e mulheres e são por eles compartilhadas. A linguagem é um instrumento de significação do mundo. É ela que materializa o sentido dado aos objetos e à realidade social, porém isto não é estático, antes sofre modificações no percurso histórico, pois se está diante de um mundo em constante transformação. (GRENZ, 2008, p. 67). E ainda, esta forma de perceber a realidade indica que homens e mulheres ao participarem das matrizes sociais presentes no viés da cultura e da ciência, adquirem formas de compreender e participar, o que irá delinear a maneira como creem e veem a vida, constroem conhecimento e prospectam para o futuro (SCHNITMAN, 1996, p. 10).

¹³⁰ GRENZ, 2008, p. 66.

¹³¹ SCHNITMAN, 1996, p. 12.

ao sentido de compartilhar um mundo, em que cada sujeito precisa posicionar-se com respeito e tolerância diante das múltiplas visões de mundo sinalizadas.

Essa perspectiva permite perguntar sobre os conceitos de verdade, objetividade, realidade. Sublinha uma posição ética fundada e enraizada simultaneamente na responsabilidade por nossas construções de mundo e as ações que as acompanham as quais, em conjunto, substituem a possibilidade de fundamentar exclusivamente nossos atos numa realidade objetiva, refletida numa verdade evidente à qual nós meramente nos agregamos.¹³²

Surge, aqui, o papel da ética a ser desenvolvida na sociedade. A ética assume a posição da relativização¹³³, pois o que se deve sempre atentar é para a forma como cada um enxerga a realidade. Não há um padrão normativo universal, porém, deve-se apelar para o bom senso, visto que como não há verdade absoluta, deve-se atentar para as “verdades” significadas, assim cada um carrega dentro si uma ética¹³⁴ construída, mas mesmo essa ética pode ser questionada, superada ou afirmada.

Ainda sobre a ética é preciso perceber que a mesma não tem caráter individual, mas coletivo, porque sua ação não se restringe à esfera privada, antes os atos são públicos e consensuais, e por conta disto que é no espaço público que a ética ganha seu espaço e seu lugar. Isso porque:

Os princípios morais devem servir como guias para as ações requeridas numa situação moral. A maioria das situações morais envolve mais do que uma pessoa e, neste sentido, são situações públicas. Desse modo, os guias de ações morais devem ser ensináveis aos outros, de modo que possam se tornar princípios de utilização pública que nos ajudem nas interações morais interpessoais.¹³⁵

A presença do consenso é que faz toda a diferença na compreensão e na prática de princípios morais, visto que mesmo que não haja concordância entre os pontos, deve-se tomar a decisão pelo que a maioria acordou entre si, o que implica

¹³² SCHNITMAN, 1996, p. 16.

¹³³ Miller ressalta que a cosmovisão secularista desprovida do absoluto utiliza uma linguagem que reflete o relativismo, isso porque não se preocupa com a moral, mas sim com os valores que considera importantes. Tem-se as normas legais, porém, mesmo assim, procura-se encontrar “uma linguagem politicamente correta, abertura para novas ideias (até mesmo que se contradizem umas às outras) e evitar conceitos que nos dividem”. (MILLER, 2003, p. 131).

¹³⁴ “A ética, palavra derivada do grego *ethos*, é teórica e se constitui no conjunto de princípios que traduzem na vontade de um grupo social específico.” (CUNHA, Maurício José Silva. *Cosmovisão Cristã e Transformação Social*. In: CARDOSO, Claudio Antonio; CARVALHO, Guilherme Vilela Ribeiro de; SILVA, Mauricio, José. *Cosmovisão Cristã e Transformação*. Viçosa, Minas Gerais: Editora Ultimato, 2006. p. 63).

¹³⁵ MORELAND; CRAIG, 2005, p. 524.

neste processo um jogo de convencimento mediado pela linguagem presente na pluralidade de discursos.

Outra ideia bem difundida pelo secularismo assenta-se na experiência hedonista, na qual o sujeito é impelido a realizar coisas que irão promover uma satisfação imediata e transcendental, ou seja, ele próprio encarna a possibilidade de ser um deus. Não é a toa que a procura por experiências que provocam o êxtase é tão difundida na sociedade. Um êxtase momentâneo, mas que vale a pena, independente dos meios e dos fins encontrados.

Ainda, sobre a perspectiva secularista pós-moderna “a realidade física é a primordial e os recursos materiais são escassos e limitados. O universo é visto de forma impessoal, tendo sua origem no puro acaso”.¹³⁶ Essa ideia difundida possibilita inferir que, se a origem é fruto do acaso, a existência de qualquer ser vivente, assim também o é. Ao se pensar com essa visão é retirado da vida, novamente, a questão do princípio criador, o qual atribuiu um propósito maior para a criação. A vida na perspectiva secularista é produto do acaso, do existir por existir e isso também diz respeito ao ser humano.

O ser humano, então, no ato de construção de cultura, ciência, linguagens e discursos, aprende o sentido de ser humano, uma vez que “tornar-se um ser humano consiste em participar em processos sociais compartilhados, nos quais emergem significados, sentidos, coordenações e conflitos”.¹³⁷

Outra observação a ser feita dirige-se à questão da finitude dos recursos materiais, o que advoga pensar na sustentabilidade planetária. Na redistribuição dos recursos de forma equilibrada e sustentável, a partir da criação de políticas na esfera social e ambiental focadas na sobrevivência do planeta.

Sobre a presença de uma divindade, os secularistas afirmam que “Não existe nenhum Deus em lugar algum, nem no universo além dele. O universo ou cosmos é tudo que existe e tudo que jamais existirá. Tudo é matéria. O universo é autossuficiente”.¹³⁸ Este posicionamento pressupõe que o universo é a realidade física tal qual se conhece. Ele tem capacidade autorregenerativa e evolutiva, capaz de adaptar-se diante de mudanças ou variações.

¹³⁶ CUNHA, 2006, p. 58

¹³⁷ SCHNITMAN, 1996, p. 17.

¹³⁸ GEISLER, 2002, p. 188.

No interior da perspectiva secularista, também, é pressuposta a ideia de que o existente tem um fim em si mesmo, assim não há o que esperar além do resultado determinado, talvez seja isso que dê origem ao sentimento de um vazio existencial, pois, se não há nada além desta realidade, então é preciso viver o hoje com muita intensidade. Talvez seja por isso, também, que a prática consumista encontra lugar de destaque na sociedade contemporânea, pois as posses das coisas tentam suprir as carências mais profundas da humanidade.

Aliado a isso vem o sentido de substituição, isto é, se não se consegue encontrar a razão da existência, é possível que algumas pessoas possam utilizar este processo de substituição quando trocam valor por produto; vida por mercadoria ou, ainda, por uma satisfação imediata.

O solo habitado pelas cosmovisões secularistas parece ser flexível, visto que assume a assunção de múltiplas teorias que podem ser reagrupadas, reorganizadas e rearranjadas, conforme a disposição a ser dada, e que, por sua vez, rejeita a teoria da correspondência da verdade¹³⁹. Nessa cosmovisão, ainda, pode-se afirmar que não há espaços para um só olhar, uma só história, uma só verdade. Isso porque

Assistimos a dissolução dos discursos homogeneizantes e totalizantes na ciência e na cultura. Não existe narração ou gênero do discurso capaz de dar um traçado único, um horizonte de sentido unitário da experiência da vida, da cultura, da ciência ou da subjetividade. Há histórias no plural; o mundo tornou-se intensamente complexo e as respostas não são diretas nem estáveis.¹⁴⁰

Na percepção de Silva¹⁴¹, o pós-modernismo não tem como preocupação primeira e nem última atacar os fundamentos da visão moderna, antes seu campo de ação volta-se contra as práticas lineares, o pensamento universal e abstrato, a presença das grandes narrativas, as rígidas distinções entre gêneros literários e científicos, a monocultura e a ênfase no objetivismo. Assim é que

O pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. O

¹³⁹ “A teoria da correspondência da verdade diz que uma proporção (sentença ou crença) é verdadeira caso ela corresponda à realidade, quando aquilo que ela afirma ser o caso é o caso [...], de maneira mais abstrata, que a verdade é obtida quando o ‘portador da verdade’ se coloca numa adequada correlação de correspondência com o ‘criador da verdade.” (MORELAND; CRAIG, 2005, p. 173).

¹⁴⁰ SCHNITMAN, 1996, p. 17.

¹⁴¹ SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas.¹⁴²

A visão relacional entre as teorias não é em si o grande problema, mas a justaposição de ideias contrárias que se associam para dar um parecer justificador sobre os desafios ou problemas enfrentados na realidade; isso pode ser algo perigoso e duvidoso, pois, quando não se assume e não se constrói argumentos coerentes sobre a vida, surge o ecletismo de ideias e posicionamentos. É como se quisesse falar de azul, quando na verdade se está falando a partir de um arco-íris projetado, o que pode trazer um sentimento de confusão de identidade, diante de muitas explicações, como também o seu contrário, ou seja, se aceita as pressuposições como explicação e possibilidade.

Na perspectiva da cosmovisão secularista, o lugar do mito também é desconstruído, uma vez que não existe espaço para a predominância das narrativas historicamente construídas, as quais evocam para um sentido legitimado por uma cultura dominante, inexistindo a figura de um “mito legitimador, seja ele qual for. As principais narrativas predominantes não somente perderam sua credibilidade, como também a ideia de uma narrativa grandiosa já não desfruta de crédito algum”.¹⁴³

Acabam de cair, por terra, as explicações de caráter sobrenatural sobre a origem da vida, assim como da presença de um ser supremo, além da existência, que governa e organiza o cosmos. E não somente isso, mas a narrativa centrada de um messias como esperança de salvação e redenção do mundo¹⁴⁴.

Os mitos apenas servem para fantasiar ou encantar a vida, mas não são de fato reais. Eles fazem parte da invenção e da construção humanas. São, então, construtos mentais idealizados e inventados; por essa razão não estão presentes na realidade. O que resulta na ausência de uma fé objetiva e revelada na história da humanidade.

O mito, então, possui uma lógica diferente “da lógica dos relatos existentes dentro das limitações do nosso mundo [...]. Eles falam da origem do cosmos, dos

¹⁴² SILVA, 2003, p. 114.

¹⁴³ GRENZ, 2008, p. 72.

¹⁴⁴ Apesar da pós-modernidade apresentar-se como hegemônica nas explicações, existem autores a exemplo de Joanildo Burity que, no âmbito da ciência da religião, produz estudos que vão contra a corrente hegemônica, a exemplo do seu livro de 2013, “Fé na Revolução: protestantismo e o discurso revolucionário brasileiro”, que não cabe neste trabalho.

deuses e da humanidade, dos valores fundamentais, das hierarquias e dos destinos”.¹⁴⁵

Ao situar as suposições e/ou as pressuposições no campo do mito, a cosmovisão secularista obstaculiza a existência de um Deus verdadeiro, o qual ocupa o centro e o sentido de ser da cosmovisão teísta. Afinal, tudo o que se tem são criações humanas para dar explicações ao que se desconhece e que não se pode provar de forma científica.

Nessa perspectiva o ser humano está entregue à própria sorte. Não há realidade primeira e nem última, antes o que existe é o próprio ser, enquanto realidade construída, coexistindo com outras realidades que habitam em mundos diferentes. O ser humano além de mero espectador da realidade tem em suas mãos o poder de agir e intervir nesta realidade, pois é ele uma peça constituinte dessa grande engrenagem, chamada realidade.

Tanto o modernismo como o pós-modernismo repousam sobre duas noções-chave: 1 - de que o cosmo é tudo o que existe- nenhum deus de nenhuma espécie existe e 2 - a autonomia da razão humana. É claro que a proposição 2 segue a 1. Se não há Deus, então os seres humanos – ou o que quer que eles mais sejam – são as únicas pessoas no cosmo; eles têm as únicas mentes racionais que existem. Estamos, portanto, por nossa própria conta e risco.¹⁴⁶

A base da perspectiva secularista está em acreditar que o seu posicionamento é relativizado. Defendem, ainda, os conceitos de diversidade, pluralidade e polissemia presentes na vida dos diferentes grupos sociais. Propõem a presença do diálogo como meio de afirmação da tolerância e da inclusão social, mas rejeitam posturas, conhecidas como fundamentalistas; por essa razão, em seus discursos não há espaço para os valores considerados como absolutos.

Diante de uma postura relativista, a cosmovisão secularista defende que nem homens e nem mulheres precisam de absolutos, antes a escolha entre o que é certo ou errado, ou sobre o que é real ou sobrenatural, ou ainda sobre propósito e missão de vida, cabe a cada um deles. Homens e mulheres delineiam seus caminhos e seu destino, o que remete pensar na ausência de uma figura de autoridade modelar a ser seguida, imitada e identificada.

¹⁴⁵ CRUZ, Eduardo Rodrigues da. *A persistência dos deuses: religião, cultura e natureza*. São Paulo: UNESP, 2004. p. 34.

¹⁴⁶ SIRE, James W. *O Universo ao Lado: a vida examinada, um catálogo elementar de cosmovisões*. São Paulo: Hagnos, 2001. p. 232-233.

A visão de pluralidade presente, ainda, possibilita que haja uma descentralidade e uma descontinuidade nos padrões legitimados pelo pensamento moderno, o que sinaliza para a tolerância entre os diferentes, acatando os pontos de vista múltiplos sem dispô-los em uma escala de valor ou hierarquia. Se assim o é, a realidade é conduzida por muitos olhares, o que implica em encontrar uma faísca de consenso para que se possa estabelecer o diálogo, o que demanda esforço despretensioso. Será que este ideal buscado pode de fato ser concretizado? Afinal são muitas vozes, muitas referências, muitos caminhos. A visão secular pós-moderna, porém, não apresenta alternativas sobre isto, talvez porque não seja este o seu interesse de estudo ou seu campo discursivo.

A questão a ser evitada e vista com certa suspeita tem a ver com uma postura radical de apresentação de argumentos, a qual pode promover a cegueira do ser humano quanto à própria vida, à medida que extrai dela o seu conteúdo mais precioso: a razão e o sentido do existir. E isso sim pode acarretar num processo de desumanização sem limites, porque, se não se compreende a sua existência, que valor pode ser atribuído à vida? Se a identidade é perdida, o que de fato resta ao ser humano?

Ao colocar em descrédito os posicionamentos verticalizados relativos às relações interpessoais das identificações sob uma ótica mais conservadora, o que de fato se tem é uma oposição à figura da autoridade, que se estabelece numa posição de hierarquia, controle e comando. Isso porque, os relacionamentos antes estabelecidos se configuravam na identificação de padrões ideais, cuja referência da autoridade era o modelo a ser seguido, o que não se sustenta mais neste mundo globalizado, visto que a partir dos fundamentos em que se estabelece, tem-se a impressão de que tudo e todas as coisas estão sendo construídas para uma aceitação imparcial das diferenças.

A globalização, porém, conduziu essas formas de excesso, a multiplicidade de modelos sem hierarquia predeterminada. Hoje as relações sofrem influências globais. As referências se contrapõem, são múltiplas, invalidam-se. Junto com as fronteiras nacionais, ruíram os ideais que organizavam as identidades. A ordem agora é horizontal: há um senso de igualdade e, portanto, uma certa indiferença aos valores hierárquicos.¹⁴⁷

¹⁴⁷ FORBES, Jorge; REALE JR, Miguel; FERRAZ JR, Tercio Sampaio (Orgs.). *A Invenção do Futuro: um debate sobre a pós-modernidade e a hipermodernidade*. Barueri, São Paulo: Manole, 2005. p. 5.

A globalização¹⁴⁸ trouxe o estreitamento das fronteiras e provocou o nascimento de uma linguagem comum entre os povos, o que subtraiu deles a sua identidade, ou seja, a forma como conduziam suas experiências de vida e estabeleciam seus ideais a serem conquistados. O fenômeno da globalização trouxe como marcas “a superação do isolamento nacional, a internacionalização de movimentos sociais, a consideração do pluralismo cultural de um mundo solidário porque mais interligado”.¹⁴⁹

Nesta direção, o fenômeno globalização impactou as culturas e apresentou uma nova organização que mesmo evidenciando a diversidade de ideias, pensamentos, crenças e tradições, impôs uma forma de comportamento que pode ser identificada na quase totalidade do planeta, o que se pode pensar na unidade na diversidade.

Sobre esta unidade na diversidade, o viés econômico e mercadológico foi o que mais se acentuou, visto que o consumo de produtos e a presença das mesmas marcas comercializadas podem ser encontradas em quase todos os países. Há uma criação de uma aldeia global, na qual homens e mulheres compartilham produtos, vestimenta, idiossincrasias e comportamento, pois agora não se é mais cidadão de um país, mas cidadão do mundo.

A partir do viés da sociedade de consumo nasceu um novo ideal, o ideal da busca pela felicidade total. Este ideal produziu um efeito cascata que promoveu a “deteriorização das grandes ideologias da História, que convocavam pessoas ao sacrifício pelo futuro, ao viver para as gerações posteriores, para o partido, para a nação, como grandes referências”.¹⁵⁰ O lema desta sociedade é: viva o hoje, o agora.

Na sociedade secularizada, então, não há espaços para a expressão de idealismos macros, antes a busca é feita para os projetos de vida pessoais que podem entrar em desacordo com outros projetos defendidos individualmente. Isso porém, não significa um abandono a causas comuns, visto que as bandeiras

¹⁴⁸ Numa perspectiva de crítica ao fenômeno da globalização, tem-se acentuado o processo da exclusão social e da elevação da pobreza, alavancados pelo avanço tecnológico, o que resulta no desencantamento do mundo, conduzindo ao desprezo dos valores que embasam a vida e os relacionamentos entre os seres humanos. (RIOS, 2001, p. 42).

¹⁴⁹ RIOS, 2001, p. 42.

¹⁵⁰ LIPOVETSKY, Giles. Pós-Modernidade e Hipermodernidade. In: FORBES, REALE JR; FERRAZ JR, 2005, p. 68.

defendidas na contemporaneidade giram em torno de questões específicas, o que Lipovetsky denomina individualismo responsável.¹⁵¹

Assim, “a sociedade pós-moderna se caracteriza pela complexidade. A técnica é multifacetada: é um mundo brilhante, lúcido, atraente, tentador, que traz conforto e felicidade a um tempo e massificação e depressão moral noutro tempo”.¹⁵² É um mundo das contradições e da não obviedade, estar neste mundo é perceber-se como um ser em constante processo de adaptação.

A presença da perspectiva secularista aponta para a intrincada composição de múltiplas redes, o que torna difícil de definir os seus próprios argumentos, pois para cada ideia ou visão são tecidas várias interpretações e sentidos, devido ao próprio processo de construção/desconstrução evocado no interior de suas elaborações teóricas.

O processo de construção/desconstrução torna-se, então, a forma como a perspectiva secularista é representada, o que não pode ser visto sob um olhar determinístico, pois assim como as mudanças se apresentam mais aceleradas nesta sociedade global, assim são as percepções e propostas em que se assentam as visões de mundo identificadas nesta perspectiva.

2.2- A perspectiva teísta da ótica da revelação geral

A cosmovisão teísta afirma-se em contraposição à cosmovisão secularista, visto que se apresenta como uma lente que enxerga a realidade com sentido de uma missão, ou seja, que se revela com um propósito definido, visto que a realidade não é uma produção humana, mas, sim, uma criação divina, na qual homens e mulheres são participantes ativos, no tocante à sua manutenção, ao seu desenvolvimento e à sua transformação.

O processo criativo que atingiu seu fim no homem começa novamente a partir do homem em uma segunda ascensão, cujas possibilidades ainda

¹⁵¹ Lipovetsky apresenta duas formas de individualismo. A primeira é irresponsável porque está centrada somente nos direitos egoístas do indivíduo, no seu bel-prazer, o que acarreta numa percepção insensata e mesquinha da vida. A segunda é responsável, porque há um engajamento coletivo em prol de uma causa comum, porém, nesta forma não se percebe a legitimação das ideologias sacrificiais. Ela assume caráter reivindicatório e de denúncia, sem que se pregue o sacrifício para as gerações futuras. (LIPOVETSKY, Giles. Pós-Modernidade e Hipermodernidade. In: FORBES, REALE JR; FERRAZ JR, 2005, p. 77).

¹⁵² BERTICELLI, Ireno Antonio. Currículo: tendências e filosofia. In: Costa, Marisa Vorraber (Org.). *O Currículo: nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998. p. 175.

não foram realizadas e devem ser captadas não pela razão, que vive da sistematização do passado, mas pela fé, que é de um futuro.¹⁵³

A cosmovisão teísta estabelece-se por meio de um princípio¹⁵⁴ organizador. Este princípio é o centro de todas as coisas e sobre ele tudo está bem desenhado, planejado, orquestrado e estruturado, o que indica a visão de um sistema complexo e integrado do Universo, governado pelo Criador.

Atribuímos a Deus a Eternidade, porque todos os argumentos indicam que este mundo tem um início, do qual não havia outro início, uma primeira causa sem outra causa que o antecedeu, pois é claro que não podem haver infinitos inícios, retrocedendo no tempo. Fica patente que o Eterno é necessariamente o início dos inícios e que antes Dele não há outro início.¹⁵⁵

No princípio era o Verbo, e o Verbo estava com Deus, e o Verbo era Deus. Ele estava no princípio com Deus. Todas as coisas foram feitas por ele, e sem ele nada do que foi feito se fez. (JOÃO 1:1-3).¹⁵⁶

Em nome de Deus, Clemente, Misericordioso. Bendito seja Aquele em Cujas mãos está a sabedoria, e é Onipotente. Que criou a vida e a morte para provar quem de vós melhor se comporta, porque é Poderoso, Indulgentíssimo. Que criou sete céus em harmonia; tu (ó Maomé) não acharás imperfeição alguma na criação do Clemente! Volta, pois, a olhar! Vês, acaso, alguma fenda? (SURATA 67.1-3.)¹⁵⁷

Na cosmovisão teísta, a criação sofre variação, mas não o seu Criador, Ele é eterno e imutável. Isso indica que a criação possui natureza evolutiva, a qual sofre as consequências diretas ou indiretas da intervenção divina, a qual se manifestaria como o curso natural das coisas.

Afinal, “Ele é o Uno Absoluto e não há outro Uno além Dele. Similarmente, toda a forma de pluralismo, acidente, mudança, movimento, aparência e tudo o que se aplica às criaturas não é aplicável a Ele, bendito seja [...]”.¹⁵⁸ Assim:

Bendito seja o Eterno, Deus de Israel – o único e verdadeiro Uno- que antecede toda a existência, cuja bondade é infinita, que criou todo o Cosmo para confirmar sua Unicidade, articulou a Criação para anunciar o seu poder e renova sem cessar o Universo como prova de Sua inteligência.¹⁵⁹

¹⁵³ DAWSON, 2012, p. 272.

¹⁵⁴ Um princípio é definido como causa primária, ou seja, a origem de algo, sua causa. Sendo assim, “um princípio é uma verdade absoluta que é reduzida à sua forma mais básica” (MCDOWELL, Stephen; BELILES, Mark. *Libertando as nações: princípios bíblicos de governo, educação, economia e política*. Belo Horizonte: associação Conferência Profética, 1995. p.119).

¹⁵⁵ PACUDA, Bachia Ibn. *Os Deveres do Coração*. São Paulo: Sêfer, 2010. p. 57.

¹⁵⁶ JOÃO. In: *A BÍBLIA sagrada: Revista e Atualizada*. Barueri, São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993. p. 1055.

¹⁵⁷ ALCORÃO SAGRADO. 3. ed. São Paulo: Tangará, 1979. p. 424.

¹⁵⁸ PACUDA, 2010, p. 56.

¹⁵⁹ PACUDA, 2010, p.15.

Toda a boa dádiva e todo o dom perfeito são lá do alto, descendo do Pai das luzes, em quem não pode existir variação ou sombra de mudança. Pois, segundo o seu querer, ele nos gerou pela palavra da verdade, para que fôssemos como que primícias das suas criaturas. (TIAGO 1.17-18).¹⁶⁰

Tudo quanto existe nos céus e na terra glorifica a Deus; Seu é o reino e Seus são os louvores, porque é Onipotente. Ele foi Quem vos criou e entre vós há os incrédulos assim como há os crentes; contudo, Deus é Observador de quanto fazeis. Em verdade, criou os céus e a terra e vos configurou com a melhor forma e a Ele retornareis. (SURATA 64. 1-3).¹⁶¹

O princípio da imutabilidade referente ao Criador requer que toda a criação, no ato de relacionar-se com Ele e com as demais criaturas, compreenda que é Deus e não o ser humano que está no controle do universo. Este princípio ainda ressalta que é no ato da relação estabelecida entre Criador, criatura e mundo, que se pode sentir a presença de um Deus relacional, que deseja a aproximação e o se tornar conhecido de toda a humanidade.

“Vemos um Universo onde existe uma única ordem, um só movimento, imutável ao longo das gerações. Então sabemos que seu Criador e Condutor é Uno. Ele não altera a sua obra e nada, fora Ele, altera o Seu Curso.”¹⁶²

Este governo e controle sobre tudo o que existe, permite identificar a vontade soberana de Deus sobre a criação. E ainda permite compreender o quanto esta criação é limitada diante da grandeza de Deus, assim:

Ó profundidade da riqueza, tanto da sabedoria como do conhecimento de Deus! Quão insondáveis são os seus juízos, e quão inescrutáveis, os seus caminhos! Quem, pois, conheceu a mente do Senhor? Ou quem foi o seu conselheiro? Ou quem primeiro deu a ele para que lhe venha a ser restituído? Porque dele, e por meio dele, e para ele, são todas as coisas. A ele, pois, a glória eternamente. Amém! (ROMANOS 11.33-36).¹⁶³

Deus! Não há deus que Ele, Vivente, Subsistente a Quem jamais alcança a modorra ou o sono; Deus é tudo quanto existe nos céus e na terra. Quem poderá interceder junto a Ele sem a Sua anuência? Ele conhece tanto o passado como o futuro e eles (os humanos) nada conhecem de Sua ciência, senão o que Ele permite. Seu trono abrange os céus e a terra, cuja preservação não O abate, porque é Excelso, Ingente. (SURATA 2. 255)¹⁶⁴

Na cosmovisão teísta, então, Deus é o único Deus, justo e misericordioso que domina soberanamente sobre todas as coisas, estando acima de toda a criação.

¹⁶⁰ TIAGO. In: A BÍBLIA sagrada, 1993, p. 1225.

¹⁶¹ ALCORÃO SAGRADO, 1979, p. 419.

¹⁶² PACUDA, 2010, p. 52.

¹⁶³ ROMANOS. In: A BÍBLIA sagrada, 1993, p. 1134.

¹⁶⁴ ALCORÃO SAGRADO, 1979, p. 30.

Seu nome é santo, santo, santo, por isso não há como proferir seu nome indignamente. Assim reza o mandamento: “Não tomarás o nome do Senhor, teu Deus, em vão; porque o Senhor não terá por inocente o que tomar o seu nome em vão”. (ÊXODO 20.7).¹⁶⁵

Na cosmovisão teísta, Deus recebe alguns atributos e os mais evidenciados são: eterno, soberano, uno, onisciente, onipresente e onipotente, o que demonstra que ele está além da compreensão da mente humana. Ele é Deus, soberano, por isso que o ato da revelação é um ato do seu amor para com a criatura.

Quer faleis privativa ou publicamente, Ele é Conhecedor das intimidades dos corações. Como não haveria de conhecê-las o Criador, sendo que é Onisciente, Sutilíssimo? Ele foi Quem vos plainou a terra. Percorrei-a, pois, por todos os seus quadrantes e desfrutai de Suas mercês; a Ele será o retorno! (SURATA 67.13-15)¹⁶⁶.

Porque os meus pensamentos não são os vossos pensamentos, nem os vossos caminhos, os meus caminhos, diz o Senhor, porque assim como os céus são mais altos do que a terra, assim são os caminhos mais altos do que os vossos caminhos, e os meus pensamentos, mais altos do que os vossos pensamentos. Porque, assim como descem a chuva e a neve dos céus e para lá não tornam, sem que primeiro reguem a terra, e a fecundem, e a façam brotar, para dar semente ao semeador e pão ao que come, assim será a palavra que sair da minha boca: não voltará para mim vazia, mas fará o que me apraz e prosperará naquilo para que a designei. (ISAÍAS 55. 8-11)¹⁶⁷.

O caráter relacional de Deus o torna a fonte da moral, pois é preciso ter um padrão de conduta a ser observado nos relacionamentos, quer seja no sentido vertical – Deus e o ser humano-, quer seja no sentido horizontal – entre os seres humanos-. Uma vez que o ser humano como imagem e semelhança do Criador deve conservar em suas práticas, os princípios da santidade, da bondade, da justiça, da mansidão e do amor, por serem estes princípios atributos do próprio Deus.

“A lei natural é real. É a revelação geral da ordem moral de Deus para todas as pessoas, vista no bem que os seres humanos fazem ‘por natureza’; ela está incorporada na própria estrutura da natureza humana.”¹⁶⁸

Por meio da lei natural tem-se acesso ao projeto de Deus para a vida, o que propõe a existência de sentido e significado para as realizações humanas. E, ainda, “na qualidade de criador, Deus é a realidade definitiva por trás de toda a existência

¹⁶⁵ ÊXODO. In: A BÍBLIA sagrada, 1993, p. 81.

¹⁶⁶ ALCORÃO SAGRADO, 1979, p. 425.

¹⁶⁷ ISAÍAS. In: A BÍBLIA sagrada, 1993, p. 743.

¹⁶⁸ MILLER, 2003, p. 136.

terrena, um deus da história que dá sentido moral à história [...] Deus é o criador do bem e do mal”.¹⁶⁹

Na perspectiva da cosmovisão teísta, a finalidade volta-se para restabelecer a harmonia perdida com o Criador, que proporcionaria “a cura substancial para indivíduos e nações, e a restauração significativa da inteireza e da plenitude”.¹⁷⁰ Tem-se na cosmovisão teísta a concepção de ser humano integral, assim como a concepção do sentido de uma nação e, também, do cosmos.

A cultura na cosmovisão teísta é considerada como uma fonte de transmissão que passa de geração para geração, porém não para estagná-la ou engessá-la, pois um modo de vida imposto sem sentido castra a capacidade de criação e de autonomia de escolha do ser humano, o que o afasta do projeto original revelado pelo Criador. Isso porque, é concedida aos homens e às mulheres a capacidade para tomar decisão, ou seja, é concedida liberdade de escolha. “Isso significa que enfrentamos escolhas reais e consequências genuínas. O homem é criador pró-ativo de história, não um fatalista inativo ou ser reativo.”¹⁷¹

Outra peculiaridade da cosmovisão teísta é a assunção sobre a criação de um sistema aberto do universo. Nele, ocorre sim a intervenção humana, pois foi conferido a homens e mulheres administrarem a realidade com um propósito de cuidar, desfrutar e conservar a criação. Isso contraria a visão de que homens e mulheres têm uma relação impessoal e não direta com a natureza, antes a percepção gerada é que a criação é um espaço gerador de descobertas e de novas possibilidades.

Surge na perspectiva da missão, a entrega de um mandato cultural, designado pelo Criador, nele, homens e mulheres são convocados e responsabilizados por um único propósito: cultivar a terra, que pode também ser interpretado por construir culturas, o que não se limita a herdar os céus, ou seja, esta missão não se reduz “a salvar almas, mas servir a Deus pelo trabalho que fazemos”.¹⁷²

¹⁶⁹ EHRlich, 2012, p. 27.

¹⁷⁰ CUNHA, 2006, p. 60.

¹⁷¹ MILLER, 2003, p. 138.

¹⁷² PEARCEY, 2012, p. 53.

Isso indica que a competência do ser humano é “santificar a vida, elevar o mundo em que vive, come, trabalha e ama ao seu mais alto estado, para que todos os seus atos sejam um reflexo da unidade divina de todos os seres”.¹⁷³

A cosmovisão teísta tem caráter participativo e integrador, visto que não anula a ação do Deus Criador na história. Sua presença faz toda a diferença na realidade, uma vez que não entrega o ser humano a sua própria sorte. Ele intervém e continuará a intervir, pois isso faz parte de sua natureza divina, que foi revelada à humanidade.

Outro elemento comum na cosmovisão teísta faz referência à morte, visto que ela não demarca o fim da vida, pois nesta perspectiva há vida após a morte. A morte pode ser então, um estado temporário de descanso, de passagem, de espera, de transição. O sentido dado, portanto, à morte é que pode ser alterado em cada um dos sistemas de crença, porém deve ser ressaltado que a ênfase não está na morte física, mas na vida, quer seja terrena, quer seja eterna.

Para a cosmovisão cristã, “existe uma continuidade de vida em linha horizontal direta desta vida até o mundo vindouro. O abismo é passado com o novo nascimento. A morte não é o abismo; já passamos da morte para a vida”.¹⁷⁴ E também, “Num momento, num abrir e fechar de olhos, ao ressoar da última trombeta. A trombeta soará, os mortos ressuscitarão incorruptíveis, e nós seremos transformados”. (I CORÍNTIOS 15.52)¹⁷⁵.

No interior da cosmovisão judaica, “o medo de que a morte reduz o homem ao nada, tornando os seus esforços transitórios e sem objetivo é em parte superado pela perspectiva triunfante de que a vida tem um sentido final no após-vida”.¹⁷⁶

Por fim, a cosmovisão muçulmana reitera que: “Pelo que também disseram: Deus os recompensará com jardins abaixo dos quais correm os rios, onde morarão eternamente. Isso será a recompensa dos caritativos.” (SURATA, 5. 85).¹⁷⁷

A educação das crianças também é recepcionada pela cosmovisão teísta, que reconhece que no futuro das gerações está a perpetuação de sua fé. A forma como cada um dos sistemas de crenças trabalha neste sentido é bem significativo,

¹⁷³ HERTZBERG, Arthur. *Judaísmo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964. p. 140.

¹⁷⁴ SCHAEFFER, Francis A. *Verdadeira Espiritualidade*. 21. ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2008. p. 188.

¹⁷⁵ I CORÍNTIOS. In: A BÍBLIA sagrada, 1993, p. 1153.

¹⁷⁶ BARISH, Louis; BARISH, Rebecca. *Crenças Básicas do Judaísmo*: perguntas e respostas acerca dos conceitos básicos do Judaísmo. São Paulo: Edigraf, 1967. p. 230.

¹⁷⁷ ALCORÃO SAGRADO, 1979, p. 84.

pois é assumido o valor da família e o método da oralidade, ou seja, aquele que é transmitido de geração a geração, a partir das histórias contadas, das experiências vividas e do exemplo manifesto na vida.

Para o judaísmo, “O amor a Deus que se deve internalizar é uma expressão de lealdade. A importância de transmitir a tradição de uma geração a outra está encapsulada para o judaísmo pela ordem de ensinar aos filhos”.¹⁷⁸

Na perspectiva muçulmana, “as crianças estudam e memorizam poesias e aprendem provérbios e histórias [...] Suas palavras são transmitidas às crianças como parte da vida em família”.¹⁷⁹ Este ato de transmissão é denominado *atalar soz*, cujo significado é “as palavras de nossos pais”.

Na perspectiva cristã, “o propósito da família é o de prover um ambiente de educação seguro para o crescimento, como também, prover princípios e o desenvolvimento da próxima geração”.¹⁸⁰

A prática educativa direcionada à criação e à educação das crianças na cosmovisão teísta precisa ser considerada, uma vez que valoriza o lugar da família como um espaço educativo por excelência. Nele são ensinados os princípios, que consistirão na forma como as crianças aplicarão em suas vidas e o transmitirão para as futuras gerações.

Isso porque “a criança vai incorporar os valores e as crenças que são demonstrados em sua casa, sejam eles intencionalmente ensinados pelos pais ou não. A criança irá acreditar na realidade que os pais transmitem e irá copiá-los”¹⁸¹, principalmente quando isto ocorre nos primeiros anos de vida, visto que o primeiro referencial das crianças são seus pais.

A similitude entre os sistemas de crença teístas, também, pode ser percebida no ato de transmissão de suas mensagens, a qual se expressa na forma de narrativas. As narrativas marcam a presença do agir de Deus na história da criação. Elas indicam, ainda, o objetivo de manter-se firme na fé, vivendo uma vida de obediência, piedade e temor a Deus.

¹⁷⁸ EHRlich, 2010, p. 33.

¹⁷⁹ SWARTLEY, Keith E (ed.). *Descobrendo o Mundo do Islã*. Curitiba: Editora Esperança, 2013. p. 225.

¹⁸⁰ COPE, Lande. *Modelo Social do Antigo Testamento: redescobrendo princípios de Deus para discipular as nações*. Almirante Tamandaré, Paraná: JOCUM, 2007. p. 127.

¹⁸¹ COPE, 2007, p.134.

Sobre isto, Hayek¹⁸² tece alguns comentários sobre a finalidade do Alcorão Sagrado e o conteúdo desenvolvido, na parte de apresentação deste livro sagrado, ressaltando que

Nele há narrativas de povos anteriores, de séculos passados; há histórias dos profetas, dos apóstolos, das pessoas, dos acontecimentos e do desenrolar da história da civilização; nele há explicações e exemplos para aqueles que por ele queiram pautar suas vidas, e exortação para quem tem coração e está disposto a aceita-la, e a prestar testemunho. Ele revela a Lei imutável de Deus, quer seja para perdição dos extraviados, quer seja na salvação dos encaminhados. Ele ensina que o mundo dos homens, no decorrer dos séculos, só é benéfico com a religião de Deus; que a humanidade, o que quer que faça, não alcançará a almejada felicidade se não se iluminar, guiando-se com a Mensagem Divina.¹⁸³

A importância atribuída ao Alcorão é expressa na devoção apresentada e expressa pelo muçulmano e pela muçulmana em relação à sua conduta de vida. Isso indica que ele não é apenas um livro de histórias, mas a própria revelação de Deus. Ele “é considerado um milagre de Deus, eterno, não criado, enviado do céu diretamente ditado em árabe”.¹⁸⁴ Sendo assim, sua palavra é verdadeira e perfeita, porque veio diretamente da própria boca de Alá.

Sobre a importância da Torá, livro das leis judaicas, é tecido o seguinte comentário:

Torá significa lei/ ensino. É o livro que ensina o homem a viver. Didática da existência para elevá-la, enaltecê-la, para enchê-la de conteúdo e sentido. Seu fundamento é divino, sua existência real e sua concretização, plenamente humana.¹⁸⁵ (Tradução nossa).

Por essa razão, a Torá é reconhecida como a lei da justiça, do amor benevolente e da fé dirigida a um único Deus. Diante disso, observar os preceitos nela contidos torna-se uma forma de aceitar os mandamentos prescritos e revelados pelo próprio Deus. Assim, “o estudo da Torá tem o mesmo mérito que todas as outras atividades éticas, porque é o portal que conduz a todas elas”.¹⁸⁶ A Torá torna-se um guia de vida.

¹⁸² ALCORÃO SAGRADO, 1979, p. 19- 32.

¹⁸³ ALCORÃO SAGRADO, 1979, p. 19.

¹⁸⁴ SWARTLEY, 2013, p. 113.

¹⁸⁵ “Torá significa ley/ enseñanza. Es el libro que enseña al hombre vivir, didáctica de la existencia, para elevarla, enaltecirla, para llenarla de contenido y de sentido. Su fundamento es divino, su existencia es real e su concreción, plenamente humana.” (BARYLCO, Jaia; STEPAC, Sara. La Tora: El libro de la vida. Argentina: Amia Comunidade Judia, 2003. p. 5).

¹⁸⁶ EHRLICH, 2012, p. 42.

A Bíblia Sagrada é um compêndio de histórias, poesias e canções. São narrativas que descrevem sobre Deus e o Seu relacionamento com a criação, e principalmente com a humanidade. Por intermédio da Bíblia é revelado o plano de redenção e graça, concretizado em Jesus. A Bíblia Sagrada vai além de um conjunto de princípios prescritos; ela narra sobre a própria história de Deus e dos seus propósitos para com toda a humanidade. Isso porque

A estrutura subjacente de todo o universo espelha a mente do Criador. Não há dicotomia fato/valor na narrativa bíblica. Nada tem identidade autônoma ou independente, separado da vontade do Criador. Em consequência disso, toda a criação deve ser interpretada levando em conta sua relação com Deus. Em qualquer área de estudos, estamos descobrindo leis ou ordenações da criação pelas quais o Criador estruturou o mundo.¹⁸⁷

Ainda sobre este livro sagrado é dito que “os princípios contidos na Bíblia englobam todos os aspectos da vida. Isto inclui as questões divinas entre o homem e Deus, mas também trata de questões sociais e civis”¹⁸⁸, o que assegura a este livro um caráter relacional, no que diz respeito ao criador e a criatura.

No interior da cosmovisão teísta, as questões essenciais à vida encontram seu sentido e respostas na revelação, o que permite ao ser humano conhecer as regras do jogo, bem como os limites e as consequências de seus atos e de suas escolhas pessoais. As regras do jogo não são arbitrárias, antes são referentes da forma como homens e mulheres conduzem suas vidas em interação com o cosmos.

As regras ético-morais deram-se a conhecer desde o princípio, a partir da constituição dos mandamentos e dos estatutos entregues pelo próprio Deus ao ser humano. É por esta razão que no processo de revelação não há espaços para um sistema arbitrário, mas isso, de forma alguma impede o exercício da liberdade de escolha concedida a este mesmo ser humano.

Os seres humanos, então, podem ser considerados como sujeitos coparticipantes da criação e por esta razão assumem responsabilidades específicas no desenvolvimento, na manutenção e na sustentabilidade dessa mesma criação. Assim:

Os seres humanos não são governantes supremos, livres para fazer tudo que desejarem. Seu domínio é uma autoridade delegada – eles são

¹⁸⁷ PEARCEY, 2012, p. 37.

¹⁸⁸ MCDOWELL; BELILES, 1995, p. 13.

representantes do Governador Supremo, chamados para refletir seu cuidado santo e amoroso para com a criação.¹⁸⁹

Agora, pois, ó Israel que é que o Senhor requer de ti? Não é que temas o Senhor, e andes em todos os seus caminhos, e o ames, e sirvas ao Senhor, teu Deus, de todo o coração e de toda a tua alma, para guardares os mandamentos do Senhor e os seus estatutos que hoje te ordeno, para o teu bem? (DEUTERONÔMIO 10.12-13)¹⁹⁰.

Já vos chegou de Deus uma Luz e um Livro lúcido. Pelo qual Deus conduzirá aos caminhos da salvação aqueles que procuram. Sua complacência e, por Sua vontade, tirá-los-á das trevas, levando-os para luz, encaminhando-os até a senda reta. (SURATA 5. 15-16)¹⁹¹.

Os homens são moralmente responsáveis perante Deus Que nos revela a Sua vontade. Ele é nosso Pai e nós somos os Seus filhos, instruídos em que existe o certo e o errado. Somos moralmente responsáveis pela nossa conduta perante Ele Que nos julga, constantemente, e devemos lutar para fazer o que é certo.¹⁹²

Cabe agora, então, discorrer sobre as regras que se fazem presentes no interior da cosmovisão teísta, a partir de duas vertentes: cristã e não cristã. Isso porque, no interior da cosmovisão teísta, existem posicionamentos diferenciados com relação às questões basilares e essenciais, sendo elas pontos de referência para análise neste momento.

2.2.1 Sistema de crenças cristão

Na vertente cristã da cosmovisão teísta situam-se os sistemas de crença que partem da adoção da revelação tanto de forma geral como especial, ou seja, tanto se atribui a Deus a origem de todas as coisas, como à pessoa de Cristo, o Verbo de Deus encarnado, que mediante o seu sacrifício vicário trouxe redenção e vida eterna para todos os homens que aceitam esta verdade.

“Todavia, para nós há um só Deus, o Pai de quem são todas as coisas e para quem existimos; e um só Senhor, Jesus Cristo, pelo qual são todas as coisas, e nós também, por ele.” (I CORÍNTIOS 8.6).¹⁹³

Neste sentido, a centralidade do sistema de crenças cristão parte da visão de buscar a mente de Cristo¹⁹⁴, sendo ela norteadora para que se possa compreender

¹⁸⁹ PEARCEY, 2012, p. 52.

¹⁹⁰ DEUTERONÔMIO. In: A BÍBLIA sagrada, 1993, p. 196.

¹⁹¹ ALCORÃO SAGRADO, 1979, p. 76.

¹⁹² BARISH e BARISH, 1967, p. 18.

¹⁹³ I CORÍNTIOS. In: A BÍBLIA sagrada, 1993, p. 1145.

como a vida se manifesta em suas mais diferentes dimensões. E é na presença da centralidade da mente de Cristo que, justamente, são tecidas as bases fundamentais desta lente de interpretação, a qual se apoia na revelação geral e especial de Deus, a base de sustentação e defesa da sua fé. Isso indica que

A perspectiva mudou- do passado para o presente; da predestinação eterna de Deus para transformação que ele realiza em nós no presente por meio do seu Espírito Santo; do propósito eterno de Deus de nos fazer como Cristo para a obra histórica de nos transformar à imagem de Cristo mediante o seu Espírito.¹⁹⁵

Isso indica que o propósito de Deus é que homens e mulheres sejam como Cristo, à medida que tornem seus imitadores na palavra, no trato, na caridade, nos relacionamentos mantidos e na fé anunciada e experimentada. Afinal, “se afirmamos ser cristãos, devemos ser como Cristo”.¹⁹⁶

Diante disto, “falar sobre uma cosmovisão cristã é outro modo de dizer que, quando somos redimidos, toda nossa perspectiva de vida é recentralizada em Deus e reconstruída em sua verdade revelada”.¹⁹⁷ A verdade revelada torna-se o ponto de partida e o ponto de chegada da fé cristã.

Em Cristo, homens e mulheres têm acesso livre ao Pai. Isso porque, “Jesus é o único elo de ligação com Deus disponível para os seres humanos. Qualquer outro meio é falso e ineficaz”¹⁹⁸, a exemplo do que está escrito em João 14.1-6, que diz:

Não se turbe o vosso coração, credes em Deus, crede também em mim. Na casa de meu Pai há muitas moradas. Se assim não fora, eu vo-lo teria dito. Pois vou preparar-vos lugar. E quando eu for e vos preparar lugar, voltarei e vos receberei para mim mesmo, para que, onde eu estou, estejais vós também. E vós sabeis o caminho para onde eu vou. Disse-lhe Tomé: Senhor, não sabemos para onde vais; como saber o caminho? Respondeu-lhe Jesus: Eu sou o caminho, e a verdade, e a vida; ninguém vem ao Pai senão por mim.¹⁹⁹

¹⁹⁴ “Para termos a mente de Cristo, devemos estar dispostos a sermos crucificados com Ele, indo aonde quer que nos conduza – a qualquer preço. [...] A renovação da mente só ocorre pela submissão de nosso ‘eu’ ao senhorio de Cristo”. (PEARCEY, 2012, p. 27-29).

¹⁹⁵ STOTT, John. *O discípulo radical*. Viçosa, Minas Gerais: Ultimato, 2011. p. 24.

¹⁹⁶ STOTT, 2011, p. 25.

¹⁹⁷ PEARCEY, 2012, p. 51.

¹⁹⁸ GUSSO, Antonio Renato. *Jesus se apresenta: conheça melhor aquele que pode transformar sua vida*. Curitiba, Paraná: Fatoé, 2004. p. 20.

¹⁹⁹ JOÃO. In: A BÍBLIA sagrada, 1993, p. 1075.

Em Cristo, Deus é glorificado, isso revela que o sentido atribuído à cosmovisão cristã parte do conceito da grandeza de Deus, o que explica a finalidade de homens e mulheres engrandecerem o seu Nome e reconhecerem sua presença na vida. “Tu és digno, Senhor e Deus nosso, de receber a glória, a honra e o poder, porque todas as coisas tu criaste, sim, por causa da tua vontade vieram a existir e foram criadas.” (APOCALIPSE 4.11).²⁰⁰

Afinal, por seu intermédio é que tudo foi criado. Nada escapa ao seu controle. Nisso reside à grandeza de Deus no governo de todas as coisas, sendo ela, a “doutrina central do teísmo cristão. Quando uma pessoa tem esse conhecimento e conscientemente o aceita e age com base nele, esse conceito central é a rocha, o ponto transcendente de referência que dá sentido à vida”.²⁰¹ Isso implica em dizer que a cosmovisão cristã

[...] vê no Cosmos a morada que o Senhor nos preparou. Todo o Universo é contemplado como uma tenda na qual, Deus, homem, mulher e todas as formas de vida habitam, num contínuo convite à comunhão. [...] No Universo encontramos a Deus, conhecemos a Ele e a nós mesmos, e estabelecemos convivalidade como peregrinos na mesma tenda. Somente inseridos nesse espaço de vida e beleza podemos conhecer o Criador e nos aproximar Dele, chamando-o Amigo!²⁰²

É no encontro com o Criador que ocorre o verdadeiro conhecimento. Conhecimento que gera aproximação, segurança, intimidade e promove a amizade, o que torna este relacionamento pessoal e sugere que a perspectiva assumida é a de um Deus próximo da criação, bem presente na história e em seus desdobramentos, que em amor projetou um plano de redenção para toda a criação. Esta certeza produz convicção de fé, a qual resulta na seguinte declaração feita pelo apóstolo Paulo:

Que diremos, pois, à vista destas coisas? Se Deus é por nós, quem será contra nós? Aquele que não poupou o seu próprio Filho, antes, por todos nós o entregou, porventura, não nos dará graciosamente com ele todas as coisas? [...] Em todas estas coisas, porém, somos mais que vencedores, por meio daquele que nos amou. Porque eu estou bem certo de que nem a morte, nem a vida, nem os anjos, nem os principados, nem as coisas do presente, nem do porvir, nem os poderes, nem a altura, nem a profundidade, nem qualquer outra criatura poderá separar-nos do amor de

²⁰⁰ APOCALIPSE, In: A BÍBLIA sagrada, 1993, p. 1251.

²⁰¹ SIRE, 2001, p. 47.

²⁰² MAÇANEIRO, 2011, p. 210.

Deus, que está em Cristo Jesus, nosso Senhor. (ROMANOS 8. 31-32 e 37-39)²⁰³.

O sentido de unidade do corpo também manifesta-se na cosmovisão cristã; a palavra “nós” é mais importante que a palavra “eu”, sendo esta última assumida como uma das marcas de um individualismo exacerbado e sem precedentes. A percepção de “nós” sinaliza para o sentido de comunidade e de responsabilidade a ser compartilhada nas relações.

Este sentido de comunidade, não descaracteriza a individualidade, visto que por ela pode-se compreender que cada ser humano é único, mas com direitos iguais. Esses direitos versam sobre a vida, a liberdade e a gestão de seus recursos. Isso indica que, a criação de Deus é ímpar, pois “tudo o que ele cria é único e distinto e ainda assim existe uma unidade entre todas as coisas que Deus criou”.²⁰⁴ Assim, pode-se dizer que em Deus há a unidade perfeita, visto que:

Há somente um corpo e um Espírito, como também fostes chamado numa só esperança da vossa vocação; há um só Senhor, uma só fé, um só batismo; um só Deus e Pai de todos, o qual é sobre todos, age por meio de todos e está em todos. (EFÉSIOS 4.4-6).²⁰⁵

A aplicabilidade deste princípio informa o sentido de unidade a ser verificado nos relacionamentos a serem mantidos com Deus e com o próximo e por isso torna-se a marca diferencial da visão cristã, uma vez que a centralidade das ações não está no ser humano, mas na soberania de Deus, a fonte que governa tudo e todas as coisas. E para que este relacionamento fosse reatado, Deus envia seu filho por amor à humanidade.

“O sacrifício de Jesus Cristo na cruz do Calvário não só lançou as bases da nossa salvação, mas também satisfaz as exigências da lei de Deus. Foi um grande preço pago por Jesus e também a maior expressão do amor de Deus.”²⁰⁶

Ainda na cosmovisão teísta cristã, o ser humano é a imagem e a semelhança do Criador, por isto são concedidos pelo próprio Deus, a este ser, capacidades, livre arbítrio e vontade própria. Foram-lhe imputadas, ainda, a criatividade, a afetividade e a racionalidade, com as quais pode conhecer a Deus, sendo estes elementos considerados como diferenciais da vida humana.

²⁰³ ROMANOS: In: A BÍBLIA sagrada, 1993, p. 1130.

²⁰⁴ MCDOWELL; BELILES, 1995, p. 20.

²⁰⁵ EFÉSIOS. In: A BÍBLIA sagrada, 1993, p. 1176.

²⁰⁶ LANGSTON, A. B. *Esboço de Teologia Sistemática*. 10. ed. Rio de Janeiro: JUERP, 1991. p. 193.

Também disse Deus: Façamos o homem à nossa imagem; conforme à nossa semelhança; tenha ele domínio sobre os peixes do mar, sobre as aves dos céus, sobre os animais domésticos; sobre toda a terra e sobre todos os répteis que rastejam pela terra. Criou Deus, pois, o homem à sua imagem, à imagem de Deus os criou; homem e mulher os criou. E Deus os abençoou e disse: Sede fecundos, multiplicai-vos, enchei a terra e sujeitai-a. (GÊNESIS 2.26-27).²⁰⁷

Desde o princípio, o ser humano recebeu um mandato cultural; por este mandato é efetivada a missão dada pelo Criador. Pode-se dizer que por meio desta missão, “O espiritual se manifestaria na realidade material por meio do cultural. Isso é o discipulado da nação”²⁰⁸, o que proclama para o sentido de missão a ser exercido por homens e mulheres, que, inseridos em diferentes contextos de vida, exercem a voz profética para transformar a realidade, a partir de seu próprio testemunho e seu trabalho, cujo fim é impactar as nações.

Na cosmovisão cristã não deve existir dicotomia entre o espiritual e o secular, antes a vida é concebida de uma forma plena, pois tudo o que o ser humano faz deve refletir a glória de Deus. Isso indica que todos os atos humanos devem ser levados cativos a Deus, ou seja, devem estar debaixo da sua gloriosa e sua soberana vontade. Tal qual expressa pelo próprio Cristo em João 15.7-9, que diz:

Se permanecerdes em mim, e as minhas palavras permanecerem em vós, pedireis o que quiserdes, e vos será feito. Nisto é glorificado meu Pai, em que deis muito fruto; e assim vos tornareis meus discípulos. Como o Pai me amou, também eu vos amei; permaneci no meu amor.²⁰⁹

No ponto de vista de Sire, a cosmovisão teísta de natureza cristã apresenta como base do seu sistema de crenças, oito pressuposições fundamentais:

1- Deus é infinito e pessoal (triúno), transcendente e imanente, onisciente, soberano e bom; 2- Deus criou o cosmo *ex nihilo* para operar com a uniformidade de causa e efeito num sistema aberto; 3- Os seres humanos são criados à imagem de Deus e assim possuem personalidade, autotranscendência, inteligência, moralidade, senso gregário e criatividade; 4- Os seres humanos podem conhecer tanto o mundo à sua volta quanto o próprio Deus, porque Deus os proveu com sua capacidade e assumiu um papel ativo na comunicação com eles; 5- Os seres humanos foram criados bons, mas pela Queda, a imagem de Deus foi desfigurada, embora não completamente arruinada a ponto de não ser possível de restauração; pela obra de Cristo, Deus redimiu a humanidade e começou o processo de restauração das pessoas para bondade, embora qualquer pessoa possa rejeitar essa redenção; 6- Para cada pessoa, a morte é ou o portão para a vida com Deus e seu povo ou o portão para a separação eterna da única coisa que completaria, em última instância, as aspirações humanas; 7- A

²⁰⁷ GÊNESIS. In: A BÍBLIA sagrada, 1993, p. 4.

²⁰⁸ CUNHA, 2006, p. 69.

²⁰⁹ JOÃO. In: A BÍBLIA sagrada, 1993, p. 1076.

ética é transcendente e está baseada no caráter de Deus como bom (santo e amoroso); 8- A história é linear, uma sequência significativa de eventos que convergem para o cumprimento dos propósitos de Deus para a humanidade.²¹⁰

A síntese apresentada por Sire explicita sobre o conteúdo basilar encontrado no sistema de crenças da cosmovisão cristã. Nele, tem-se alistados os propósitos de Deus na criação, a forma como eles foram transgredidos e o meio de redenção providenciado para que a aliança fosse restaurada.

2.2.2 Sistema de crenças não cristão

A vertente da cosmovisão teísta intitulada não cristã refere-se aos sistemas de crença que partem da ideia da revelação geral, mas não aceitam Cristo como parte da revelação especial de Deus. Ele não é percebido como o Verbo de Deus encarnado, mas como um personagem histórico que impactou o mundo em sua época e geração. A categoria dada a Cristo é semelhante à de um profeta ou de um revolucionário; isso dependerá do ponto de vista assumido nesta vertente pelos sistemas de crença integrantes.

Nesta vertente não cristã situam-se os sistemas de crença muçulmano e judaico, que também apresentam peculiaridades em relação às questões basilares da vida; por isso são analisados em separado, a fim de evidenciar a forma como cada um desses sistemas elege sua lente de interpretação.

2.2.2.1 *Lente de interpretação muçulmana*

A palavra *islâm* evoca o sentido do dever de construir uma sociedade justa com padrões igualitários para todos, o que indica que o tratamento dispensado ao ser humano não deve estar arraigado à classe ou posição social, mas ao princípio moral da dignidade humana. Fato que pode ser verificado nos princípios e pilares da sua religião.

²¹⁰ SIRE, 2001, p. 30-47.

“Deus glorificado denominou a doutrina divulgada a toda a humanidade pelo Profeta Mohammad por *Islâm*, porque ela é o método da submissão e da determinação, apurado ao objetivo de Deus Glorioso.”²¹¹

O *Islâm* torna-se uma cosmovisão que prega a moralidade dos atos humanos, e por esta razão prescreve preceitos para serem observados e reverenciados em suas condutas e em seus relacionamentos. Estes preceitos implicam numa diretriz que conduz a uma vida digna e aprovada. Cabe ressaltar, ainda, que os preceitos não impedem de a humanidade rejeitá-los, pois reconhecem que ao ser humano foi concedido o livre arbítrio, ou seja, sua liberdade e sua capacidade de decidir e escolher o caminho.

Na concepção teísta muçulmana, o ser humano é responsável por suas ações, embora se defenda que a natureza original do ser humano seja destituída do pecado, porém, por conta da fragilidade humana, o pecado é gerado por intermédio de suas escolhas. Para esta concepção,

[...] é da humanidade o dever primário de submissão ao testamento de Deus como revelado no Corão [...]. O ser humano não nasce com uma natureza pecaminosa. Sua natureza antes e depois da queda não mudou. Porém, é ensinado que há debilidade no ser criado. Os humanos são seres fracos e chegam a ser pecadores por ações pessoais erradas.²¹²

A busca de todo o ser humano dever ser, portanto, a idoneidade. A idoneidade expressa o valor da moralidade e da ética nas condutas. Por tal razão, no *Islâm*, “a índole é considerada o pilar básico da formação da família, do Estado e da sociedade, pois é com a índole que a lei, a política e a economia se ligam nela numa ligação firme e concreta”.²¹³

A questão da moralidade torna-se, então, o ponto chave da cosmovisão islâmica, tanto é assim, que seus preceitos aludem a esta dimensão, a qual se liga aos relacionamentos verificados na realidade social. Sobre isto Kateregga²¹⁴ assevera que

As dimensões de moralidade cobrem um número de aspectos que estão principalmente ligados à relação entre Deus e o homem; entre o homem e

²¹¹ RUMI, Aidah. *Os Princípios Islâmicos: o que é o Islâm*. Curitiba: Instituição Ahel Al-Bait no Brasil, 1997. p. 7.

²¹² AL-SALAM, Tariq. *Islamismo: a grande batalha espiritual para evangelização nos fins dos tempos*. Curitiba: A. D. Santos, 2012. p. 52.

²¹³ RUMI, 1997, p. 72.

²¹⁴ KATEREGGA, Bachu D.; SHENK, David W. *Islâm and Christianity*. USA: Eerdmans Publishing Co., 1980.

homem; entre o homem e outras criaturas e entre o homem e seu interior. Os valores morais do *Islâm* ensinam o homem a desistir de ferir seus companheiros e a fazer o bem a eles. (Tradução nossa).²¹⁵

Sobre a questão da conduta e do exercício da moralidade, os atos humanos são ordenados em cinco categorias. Essas categorias apontam para o lugar da sentença diante de um ato praticado, o que confere correspondência entre causa e efeito, ou seja, para cada ação é gerada uma reação.

O primeiro ato descrito é o da permissão, que confere ao ser humano o direito absoluto da escolha. No ato da permissão há previsão para as obrigações de fazer e não fazer, sendo elas de responsabilidade direta e exclusiva do seu praticante. Isso indica que “o responsável, portanto, dentro do círculo permitido possui todo o arbítrio de realizar ou deixar de realizar o ato, bem como não pedir opinião sobre o que fazer ou deixar de fazer no que alude às atitudes permitidas”.²¹⁶

É possível inferir duas ideias sobre o ato da permissão: a primeira ideia diz respeito ao sentido do que é permitido. E este sentido pode ser encontrado em tudo o que não é ilegal ou ilícito; a segunda ideia é sobre a capacidade do ser humano de escolher ou arbitrar sobre sua vida, conferindo grau de autonomia e tomada de decisão.

A segunda categoria é dos atos preferenciais; neles o fiel é impelido a realizar atividades que se destinam ao bem viver. Essas atividades englobam desde as saudações até o zelo com a aparência. Eles objetivam contribuir com a educação dos sentimentos e desejos próprios, e como resultado disto é conquistado o aperfeiçoamento e a elevação espiritual.

O propósito da categoria preferencial inclina-se “para elevação espiritual permanente na individualidade humana, a fim de abundanciar o bem na maior medida possível durante a sua existência terrena e na Eternidade”.²¹⁷

A terceira categoria denominada “repelido” produz aversão sobre os atos concretizados, pois refere-se a todo ato abominável de ser praticado e que por essa razão é incentivado pelo *Islâm* a ser abandonado, desprezado e até mesmo

²¹⁵ KATEREGGA; SHENK, 1980, p. 70. “The dimensions of morality cover a number of aspects these are mainly the relationship between man and Good, man and man, man and other creatures, and man and his internal self. The moral values in Islan teach man to desist from inflicting injury upon his fellowmen and also encourage him to do good to others.”

²¹⁶ RUMI, 1997, p. 31.

²¹⁷ RUMI, 1997, p. 32.

eliminado. Nesta categoria, a existência de uma lei tem por fim afastar o fiel de uma armadilha.

A quarta categoria relaciona o ato do ilícito como uma falta grave e por isso deve-se sofrer punição, visto que cometeu um sacrilégio. A regra é contrária para aqueles que rejeitam o ilícito, pois são recompensados com sua atitude. Esta forma de punir e premiar assemelha-se aos códigos de conduta. Talvez, uma boa definição para o *Islâm* seria um código de conduta, visto que

A legalização islâmica defende as leis de vedação e privação com bastante empenho quando surge alguma adulteração, na qual o homem se arrasta para ela por causa dos desvios e da falta de informação sobre as coações, os instintos, as pressões e as tendências humanas.²¹⁸

A última categoria enumera os deveres que geram obrigações de fazer. O ato de observar estes deveres produzem dois resultados: a recompensa ou a punição, que não são previstos para castigar o fiel, antes para conduzi-lo a boa escolha, o que é determinante tanto para esta vida como para além dela. Dentre os deveres estão o respeitar os pais, praticar o bem, dar esmolas, fazer as orações e jejuns, manter um governo de justiça, amar ao Profeta, agir com franqueza, sinceridade e obedecer às Leis e Constituições.

Isso ocorre porque o sentido de fazer ou cumprir o dever tem caráter meritocrático, ou seja, o próprio ser humano é responsável direto e único pelo seu destino final, por suas boas obras e condutas, pelas quais ele será justificado, uma vez que,

Se pesquisarmos sobre o segredo dos deveres e da responsabilidade na legislação islâmica, notaríamos que ele retorna à convicção no Islâm, pelo fato do homem, através de sua prática nestes atos, acrescenta à corrente do bem uma nova argola que se liga nela e aumenta-lhe o círculo de sua influência.²¹⁹

Ainda sobre o ser humano é preciso dizer que o ato da criação na perspectiva da cosmovisão muçulmana ocorreu a partir do já existente²²⁰, o que contraria o princípio da criação *ex nihilo*. Para os muçulmanos, a criação humana é, então, um

²¹⁸ RUMI, 1997, p. 34.

²¹⁹ RUMI, 1997, p. 37.

²²⁰ "God has created man in the best form of creation and has given his everthing he needs for his spiritual and physical growth. He has given all this to man because of this mercy." (KATEREGGA; SHENK, 1980, p. 5). Deus criou o homem na melhor forma da criação e tudo deu a ele, tudo que ele precisa para seu crescimento físico e espiritual. Ele deu tudo isso por causa de sua misericórdia. (Tradução nossa)

ato decorrente da obra criadora, ou seja, do já existente, sendo assim, o ser humano é considerado o califa de Alá. Para este sistema de crenças,

Nós observamos que Deus criou o homem num especial caminho, dando a ele um especial status. O Homem era para ser o Califa de Deus. Então, Deus ensinou ao homem, os nomes de todas as criaturas, os quais ele aprendeu perfeitamente. Ele então fez os anjos se curvarem ao homem, e os anjos o fizeram, a exceção de satanás. O que isso significa? Significa que Deus deu ao homem a possibilidade de controlar todas as coisas, pois possuir algo é controlá-lo. (Tradução nossa).²²¹

De que Deus o criou? De uma gota de esperma; e o proporcionou (em seguida). Então o encaminhou a senda da harmonia. Depois o fez morrer e o sepultou; E, por fim, quando Lhe aprouver, ressuscitá-lo-á. Qual! O homem ainda não cumpriu o que Ele lhe ordenou. (SURATA 80.18-23)²²².

Com relação aos atributos do ser humano, a cosmovisão muçulmana acredita que ele é uma criatura especial, que recebeu de Deus a sua respiração e o seu espírito, por isso manifesta-se, nele, quatro atributos: inteligência; vontade; autoridade e poder, tendo como consequência disto, uma ação direta sobre a realidade material e espiritual.

1 - Inteligência (ou conhecimento) para discernir entre o bem e mal, o real e o imaginário. 2 - Vontade de escolher livremente entre o verdadeiro e o falso, entre o certo e o errado. 3 - Autoridade para adquirir e dar uso às coisas ao seu redor. 4 - Poder de falar e de exprimir sua adoração ao Criador. (Tradução nossa).²²³

A cosmovisão muçulmana, ainda, está alicerçada em cinco pilares fundamentais da sua fé: 1- Profissão de fé; 2- Oração; 3- Ramadã; 4- Escolas; e 5- Peregrinação. Esses pilares tornam-se a base de conduta e moralidade a ser observada pelos fiéis integrantes desta religião e devem ser cumpridos, visto que por seu intermédio eles atestam a crença em sua fé.

“No Islamismo, a vida do muçulmano é retratada não só por suas doutrinas baseadas no Alcorão, mas por aquilo que eles chamam de Pilares do Islamismo,

²²¹ KATEREGGA; SHENK 1980, p. 11-12. “We have observed that Allah created man in a special way, and gave him a special status. Man was to be the Khalifa of God. Then God taught man the names of all creatures, which he learnt perfectly. He then asked the angels to prostrate to man, which they did except for Satan. What does all this mean. It means that God gave man the possibility of having control over all things for to process the name of a thing would mean to exercise power over it.”

²²² ALCORÃO SAGRADO, 1979, p. 449.

²²³ KATEREGGA; SHENK, 1980, p. 15. “The intelligence (or Knowledge) to discern between right and wrong, good and evil, real and illusory; The will choose freely between good and bad, true and false, right and evil; The authority to acquire and make use of things around him; The power of speech – to be able to express his worship of his Creator.”

onde todo aquele que confessa a religião deve ser um praticante”.²²⁴ Os pilares tornam-se, então, os fios condutores deste sistema de crenças e sobre eles toda a vida e a existência islâmica é pensada, desenvolvida e constituída.

2.2.2.2 *Lente de interpretação judaica*

O sistema de crença judaico pode ser considerado como a fonte primária que deu origem à cosmovisão cristã e em certo sentido à cosmovisão muçulmana, devido ao princípio gerador da revelação geral compartilhado. Pode-se, ainda, inferir que o sistema de crença judaico oferece as bases morais que são observadas pelas cosmovisões cristã e muçulmana, mesmo que haja variação entre os pontos de vista apresentados. O certo é que se podem verificar os princípios éticos como axiomas organizadores da vida em sociedade²²⁵.

Além dos princípios éticos podem-se encontrar os doze princípios da fé judaica, formulados por Maimônides, e que são considerados obrigatórios a todo crente. Estes princípios são professados em todo ato de culto e eles versam sobre a o modo de ser judaico, ou seja, sua cosmovisão:

1 - a existência de Deus; 2 - que é único; 3 - é incorpóreo; 4 - é eterno; 5 - é o único a quem se deve cultuar; 6 - as profecias; 7 - Moisés como o maior dos profetas; 8 - a origem divina da Torá; 9 - a validade eterna da Torá; 10 - o conhecimento por Deus das ações humanas; 11 - sua promessa de enviar um Messias; e 12 - sua promessa de reviver os mortos.

A presença de uma cosmovisão judaica se afirma para este grupo, visto ser ela uma lente que oferece respostas às inquietações humanas. Estas respostas são oriundas tanto de uma fonte de tradição da lei escrita, o Livro dos livros, como oral, e que por isso mesmo são aceitas com grau de confiabilidade acerca dos preceitos contidos, por esta razão:

A religião judaica acompanha o homem desde seu nascimento até a morte. Cerca-o de preceitos e mandamentos para todas as vinte e quatro horas do dia, em dias da semana como nos dias santos, por isso parece inconcebível que ela não fosse capaz de responder às perguntas que qualquer homem seja movido a fazer.²²⁶

²²⁴ CALIXTO, Marcos Stier. *O Cristão e o Islamismo*. Rio de Janeiro: MK, 2006. p. 114.

²²⁵ NEUSNER, Jacob. *Introdução ao Judaísmo*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2004. p. 212.

²²⁶ BARTH, Aron. *Valores Permanentes do Judaísmo*. Rio de Janeiro: B'NAI B'NAI B'RITH, 1965. p. 27.

Na afirmativa de Barth sobre a religião judaica ser capaz de “responder às perguntas” pode-se assinalar a presença de uma cosmovisão que oportuniza a qualquer pessoa ter acesso às explicações sobre o sentido da vida, as quais se encontram nos preceitos e nos mandamentos que abarcam o ser e o agir do ser humano de uma forma completa e total. “O povo judeu e o seu Deus estão ligados por uma aliança – uma relação formal que regula os padrões judeus de comportamento e ética.”²²⁷

Tanto é assim, que a vida judaica se estrutura no entorno de eventos cruciais e que demarcam os ciclos de vida como presentes do Criador. A vida gira em torno da demonstração da gratidão e da piedade. Essa demonstração pode ser identificada nos diferentes rituais da religião e fé judaica, como as cerimônias, as orações, as festas, os jejuns. “Há bênçãos para quase todas as situações que surgem ao longo do dia, assim imbuindo de sacralidade até o mais mundano dos afazeres.”²²⁸

A perspectiva da sacralidade permite que os atos efetivados tenham um fim cultural, de entrega e reconhecimento, não se constituindo, apenas, em meras ações rotineiras e sem propósito, antes o conceito é agradecer pelas dádivas recebidas, pelo dom inefável da vida. Eis o sentido da fé judaica e sobre isto, ainda, recomenda-se que

O homem deve fazer uma análise do uso de seu farto conhecimento em relação à pobreza dos seus atos, do seu conhecimento em relação a seus esforços em servir a Deus e do seu potencial em relação ao uso de suas faculdades na paga pelos favores que o Criador lhe faz.²²⁹

Este ser humano não pode se eximir de sua obrigação, antes deve cultivar um coração grato que reconhece as benesses dadas pelo Criador. Ele não pode fugir de suas responsabilidades, alegando não ter conhecimento, tempo ou recursos. Afinal, demonstrar gratidão é uma maneira de honrar com sua vida ao Criador.

E, ainda, “sendo o homem composto de corpo e alma, do visível e do não visível, ambos dádivas do Criador, devemos servi-LO tanto através das manifestações exteriores quanto interiores”.²³⁰ Isso indica que o objetivo da vida está

²²⁷ EHRLICH, Carl S. *Conhecendo o Judaísmo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. p. 26.

²²⁸ EHRLICH, 2010, p. 70.

²²⁹ PACUDA, 2010, p. 268.

²³⁰ PACUDA, 2010, p.18.

em servir a Deus com a plenitude do ser, como resposta afirmativa a sua intervenção e maravilhosa graça.

Não há como negar as contribuições efetivadas pela cosmovisão judaica no desenvolvimento e na história dos povos. Com certeza, a ênfase no padrão de conduta elevado torna-se uma marca distintiva desta cosmovisão. Isso fica mais notório quando se defronta com o sistema de moralidade presente na realidade social e o apregoado pela cosmovisão judaica. Assim é que,

Naturalmente, uma pessoa poderá ter ideias morais e pautar a sua vida por elas, sem crer em Deus. Contudo, o fato de que se estabeleceu padrões morais pelos quais viva, já é uma indicação de que está agindo sob a influência das implicações morais de uma crença religiosa. Nenhum homem poderá ser tão arrogante ao ponto de crer que o seu padrão ético foi criação do seu cérebro, independente do meio e da cultura em que nasceu. Os valores religiosos são componentes inseparáveis da cultura e do meio.²³¹

Vê-se claramente que os valores morais fincam sua base no solo da religião e que se tornam difundidos por meio da cultura que se faz presente no interior dos grupos sociais. Pode-se, ainda, deduzir que a lei e a norma, na cosmovisão judaica, são imperativas, no sentido de se fazer cumprir, o que faz a lei e a norma serem recepcionadas como cláusulas pétreas, ou seja, que não podem ser alteradas em sua essência. Afinal, “estamos convencidos que a nossa Lei é dada por Deus e que os homens desta maneira, não têm liberdade para alterá-la”.²³² E ainda:

Por trás da questão legal, observa-se que a busca da verdade corresponde ao cumprimento da Torah no limite [...] Talvez seja o caso de se observar que mais do que cumprimento da Torah no seu limite, a discussão esteja voltada para a compreensão da Torah até onde for possível, pois nisso reside o fundamento da prática.²³³

A racionalidade é a forma como a comunidade judaica chega ao conhecimento dos ensinamentos de Deus. Por seu intermédio é demonstrado o modo como a fé e a razão serão manifestadas e exteriorizadas na vida, estando estas relacionadas com a capacidade de aprender.

A maior benesse com a qual o Criador brindou as criaturas falantes foi a habilidade de aprender, que nos permite perceber sua magnitude e servi-Lo.

²³¹ BARISH; BARISH, 1967, p. 44.

²³² BARTH, 1965, p. 26.

²³³ SOBEL, Henry I. *O Talmud: excertos*. São Paulo: Iluminuras, 1995. p. 34.

Aprender é conhecer, e o conhecimento ilumina os caminhos que levam ao Eterno, livrando-nos das agruras deste mundo e do Mundo Vindouro.²³⁴

O modo como esta aprendizagem é efetivada decorre de três fontes fundamentais: a primeira é a inteligência dada por Deus; a segunda é a Torá, revelada por Moisés; a terceira são os ensinamentos perpetuados e transmitidos de geração a geração²³⁵. Estas fontes fundamentais podem ser compreendidas como elementos principais da cosmovisão judaica e que estão associadas à criação, à revelação e à transmissão de uma herança de fundo histórico-cultural-social e religioso. E ainda:

Sobre três coisas o mundo se mantém: sobre a Torah, e sobre o serviço, e sobre a beneficência [...] Temos nesta brevíssima mishnah²³⁶ uma síntese da concepção judaica da vida. Primeiro a Torah, fundação, depois o serviço, ou seja, os sacrifícios depois interpretados como oração, entenda-se movimento consciente, pelo qual o estudo da Lei primordial se reflete na atitude lúcida que por sua vez repercutirá na relação com o próximo.²³⁷

A racionalidade judaica, então, parte do princípio da observância do conhecimento, da ciência e da razão humanas. Essa observância conduz ao estudo dedicado e aplicado dos campos das ciências naturais, matemática e teologia, pois estes campos foram revelados ao ser humano por Deus, a fim de que ele pudesse compreender e discernir entre a natureza do conhecimento material e espiritual, estabelecendo as devidas relações com o Universo.

Neste sentido, a origem de todo o conhecimento e ciência está em Deus. Isso indica que, no interior do “Judaísmo o próprio movimento do homem em busca da inteligência das coisas configura um ato religioso em que a precariedade animalasca transcende na direção do divino”.²³⁸

Esta racionalidade está tão presente na cultura judaica que os métodos de leitura e interpretação utilizados apresentam um teor de pesquisa e investigação. Por exemplo, o método *midrash* possibilita analisar um texto a fim de extrair princípios jurídicos ou homiléticos. Há uma declaração de defesa, ressaltando que o entendimento ou a compreensão de suas escrituras deve vir associado ao exercício

²³⁴ PACUDA, 2010, p.15.

²³⁵ PACUDA, 2010, p.16.

²³⁶ A palavra *mishnah* no contexto da cultura judaica significa repetição e estudo.

²³⁷ SOBEL, 1995, p. 87.

²³⁸ SOBEL, 1995, p. 17.

da lógica filosófica, o que demanda se debruçar sobre as pressuposições, a fim de tecer argumentos de verificação lógica.

“O perfeito conhecimento do Criador se dará tanto no coração quanto na verbalização, após verificação lógica de Sua Unicidade e a capacidade do indivíduo de demonstrar que conhece o Uno absoluto por meio da análise racional.”²³⁹

Vê-se que a cosmovisão judaica não só valoriza a tradição oral, que pode ser difundida pela verbalização e pelos sentimentos do coração, antes está fundamentada na presença de uma fé racional, que pode ser compreendida a partir de pressupostos lógicos e verificáveis. E isso requer estudo, análise, pesquisa e investigação.

Porque quando queremos entender a verdade não nos satisfazemos com uma medida que não seja bastante exata nem aceitamos que um peso quase garantido ajude na hipótese, mas devem provar a coisa em termos de solução sob todos os aspectos, para que toda conclusão apresentada seja aceita.²⁴⁰

É por esta razão que se estabelece quatro níveis de entendimento. O primeiro nível versa sobre a declaração da Unicidade de Deus. Este nível é onde se situam as crianças e os simplórios. O segundo nível atesta a Unicidade de Deus por meio do coração e da fala. Ele é oriundo da tradição repassada pelos mestres. O terceiro nível envolve o conhecimento de Deus a partir do coração, da fala e da habilidade racional que oferece fundamento à fé. O último nível é atingido quando o conhecimento de Deus parte do coração, da fala, da habilidade racional, depois de ser verificado, ou seja, analisado de maneira lógica suas premissas, sendo estas validadas.

A finalidade de encontrar a validação das premissas de sua fé sustenta-se na comprovação de sua verdade. Por isso, Pacuda ressalta a importância do método, visto que “é impossível para as nações do mundo atestar a veracidade da nossa Tora a menos que tenhamos argumentos fortes e inatacáveis, e isto pode dar-se somente pela busca racional do conhecimento de Deus”.²⁴¹

A criação do ser humano é outra temática de interesse da cosmovisão judaica, que parte do princípio da ideia da criação *ex nihilo*, como obra de um Deus Criador e que tem o domínio da criação, sendo assim, o ser humano é fruto da sua

²³⁹ PACUDA, 2010, p. 39.

²⁴⁰ SOBEL, 1995, p. 15.

²⁴¹ PACUDA, 2010, p. 42.

criação. A ele foi concedido o livre arbítrio, tornando-se, assim, responsável por suas escolhas. Por fim, nas palavras de Neusner²⁴² encontra-se uma bela síntese da lente de interpretação judaica. Nela, são apresentadas as seguintes ideias:

No judaísmo, ser Israel, individual e coletivamente, é conhecer Deus como Deus se deu a conhecer na Torá do Sinai, e ser responsável por agir de acordo com o conhecimento revelado de Deus. No judaísmo, fazer parte da comunidade sagrada de Israel é aceitar a Torá como o relato de Deus do que é essa comunidade, quem são seus membros e o que eles devem fazer. Todos os indivíduos nascidos de mãe judia ou convertidos ao judaísmo pertencem, quer queiram ou não, à comunidade sagrada de Israel. E quase todos se erguerão do túmulo serão julgados e recebidos na vida do mundo vindouro. Essa não é a história de um grupo étnico, muito menos de um Estado-nação, mas da comunidade da Torá, oferecida por Deus no Sinai a toda a humanidade.²⁴³

Ao situar as lentes de interpretação pode-se, agora, compreender como cada uma referencia a formação humana. Isso porque há uma manifestação expressa sobre o sentido de ser humano, o qual pode ser reconhecido na presença, na ausência ou no distanciamento de uma missão-tarefa. Assim, pode-se deduzir que

[...] a formação assume uma posição de inclusão, posto que implica um constante processo de desenvolvimento humano. É um espaço multifacetado, plural, que tem um ponto de partida e nunca um fim. É um espaço socializador que considera o outro como elemento constitutivo desta formação.²⁴⁴

O ato educativo delineado pauta-se por esta finalidade traçada, sendo esta constituidora do projeto de educação a ser desenvolvido no contexto formal de ensino, a escola. A escola, então, traduz a cultura presente na cosmovisão, o que permite inferir que a ênfase da formação humana será tecida no projeto político-pedagógico, cuja viabilização pode ser contemplada no desenvolvimento curricular eleito pela escola. Afinal,

O currículo não é entendido no seu mero aspecto restrito de conjunto de atividades letivas, de um plano formal de estudo. A concepção de currículo é a mais ampla possível, estando nela integradas tanto as atividades letivas como as não letivas, tanto aos dados manifestos como os implícitos.²⁴⁵

²⁴² NEUSNER, 2004.

²⁴³ NEUSNER, 2004, p. 284.

²⁴⁴ VEIGA, Ilma Passos de; ARAÚJO, José Carlos Souza. O Projeto Político-Pedagógico: um guia para a formação humana. In: VEIGA, Ilma Passos de (Org.). *Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2007. p. 26.

²⁴⁵ PARDAL, 1996, p. 27.

Nesse sentido, o desenvolvimento curricular está para além da prescritividade disciplinar. Ele abrange o jeito de ser da escola, à medida que possibilita delinear o perfil da formação humana a ser perseguida.

A escola ao eleger o sentido da formação humana constitui a diretriz de ação da sua proposta educativa²⁴⁶, pois nela incide o modo como os discursos são construídos e defendidos. Afinal, a proposta educativa é impregnada de linguagens que significarão na realidade para a qual foi pensada, projetada e organizada.

O ato de eleição do sentido da formação humana pauta-se nas visões de mundo defendidas, tanto é assim que não se faz menção a uma concepção, mas a múltiplas concepções que se estabelecem no contexto da prática pedagógica. Isso indica a presença de várias lentes de interpretação, ou seja, várias maneiras e possibilidades de ler, viver, experimentar, significar e ressignificar a realidade.

As várias lentes de interpretação são implicadoras na forma como homens e mulheres interagem, comunicam, relacionam e constroem saberes, fazeres e dizeres. Pode-se afirmar, inclusive, que há uma conexão significativa entre as lentes de interpretação e o agir de homens e mulheres em um espaço de convivência. Afinal, é neste espaço de convivência que acontece a identificação, o distanciamento e o confronto entre as formas de ler e interpretar a vida. É neste espaço de convivência que se aprende o sentido da palavra diferença.

O ato de aprender, então, torna-se mais uma vez a marca dos relacionamentos, porém este ato não acontece isolado das relações sociais, mas se situa como parte da ideia de pertencer a este mundo repleto de sentidos compartilhados, visto que “o homem só tem um mundo porque tem acesso ao universo dos significados, ao simbólico; e nesse universo simbólico é que se estabelecem as relações entre o sujeito e os outros, entre o sujeito e ele mesmo”.²⁴⁷

Assim, esta interdependência entre educação, cosmovisão e finalidade educativa, expressa na proposta educativa denominada projeto político-pedagógico, é o tema pelo qual se deve debruçar, a fim de verificar ou não as suas marcas no

²⁴⁶ A proposta educativa volta-se para o sentido de educar o ser humano. Este ato, na visão de Gandin e Gandin substancia em “definir e buscar a própria identidade (pessoal e de grupo); apropriar-se de instrumentos para participar na sociedade; assumir um compromisso social e aceitar algum tipo de transcendência”. Isso indica que na visão destes autores, o sentido de educar abrange todas as esferas da vida, incluindo, também, a esfera espiritual. (GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. *Temas para um projeto político-pedagógico*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 176).

²⁴⁷ CHARLOT, 2000, p. 78.

processo de formação humana. Eis o objetivo a ser buscado neste momento de tessitura conceitual!

3 FINALIDADE EDUCATIVA E FORMAÇÃO HUMANA: A PROPOSTA DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O Senhor mire [...] e veja o mais importante e bonito do mundo é isto: que as pessoas não são sempre iguais, não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. É o que a vida me ensinou. Isso me alegra. Montão. (Guimarães Rosa)

A finalidade²⁴⁸ educativa está associada ao significado a ser dimensionado na formação humana, isso porque a intenção deste ato se vincula à forma como se compreende o sentido de ser humano, no que diz respeito ao seu desenvolvimento e à sua participação efetiva no contexto da sociedade, e isso vem sendo legitimado a partir de leis e políticas educacionais que são introduzidas no contexto social. Isso porque:

As políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, ideias, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e seus profissionais na configuração das práticas formativas dos alunos, determinando um tipo de sujeito a ser educado.²⁴⁹

A proposta de formação humana pode ser contemplada, então, na construção e na aplicação de políticas públicas educacionais desenhadas, quer na Carta Magna de uma nação, Constituição, como em linhas diretivas que subsidiam as metas, as diretrizes e os objetivos educacionais voltados a este fim. Tanto é assim que na Constituição Federal do Brasil²⁵⁰, no artigo 205, já se pode encontrar indícios de qual formação deve ser perseguida pela nação brasileira. Esta formação está associada a três ideias-chave: 1ª - pleno desenvolvimento da pessoa humana; 2ª - preparo para o exercício da cidadania; e 3ª - qualificação para o trabalho.

As três ideias-chave contidas no artigo 205 da Constituição Federal do Brasil apontam para sua presença nas esferas da vida, as quais de fato dão sentido à existência humana, ou seja, o ato do ser humano fazer parte de uma espécie

²⁴⁸ “A noção de finalidades, como o sufixo idade indica, designa aquilo que pode ser considerado como pertencente à ordem dos fins, isto é, algo que implica intencionalidade humana. As intenções não são nem sacrificadas às determinações dos fatores, nem imaginadas como capazes de impor pela virtude própria dos atores. Elas pertencem a essa zona instável do humano e da sua temporalidade, onde se articulam as palavras e as coisas, os pensamentos e os dados, o obrigatório (que é humano sempre) e o necessário (que o enquadra ou o fundamenta), o que se faz e o que ocorre, o percurso e o obstáculo.” (HAMELINE, Daniel. Finalidades da Escola. In: ZABTEM, Agnès van (Coord.). *Dicionário de Educação*. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2011. p. 416).

²⁴⁹ LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação Escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 39-40.

²⁵⁰ BRASIL. Constituição Federal do Brasil. Brasília, 1988.

única²⁵¹, que exerce direitos e deveres político-sociais e que, por esta razão, está envolvido diretamente em uma atividade produtiva e qualificada, o que se configura no ciclo de desenvolvimento esperado e projetado para a formação humana, no que concerne a um dos objetivos de ser e estar no mundo.

Sobre estes novos objetivos apontados na Constituição Federal do Brasil, Libâneo, Oliveira e Toschio²⁵² ressaltam que a escola da sociedade do conhecimento deve se revestir de novas finalidades concernentes à formação humana. Estas finalidades devem estar presentes no ato educativo, a fim de

a) formar indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente (capacitação permanente) em um contexto de avanço das tecnologias de produção e de modificação da organização do trabalho, das relações contratuais capital-trabalho e dos tipos de emprego; b) prover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposições para a vida numa sociedade técnico-informacional; c) desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania; d) formar cidadãos éticos e solidários.²⁵³

Nota-se, na proposta dos autores, o endosso da efetivação da tríade finalidade da formação humana, que se apresenta como resposta direta às exigências de uma sociedade plural, tecnológica e globalizada. Essa proposta, também, reflete os ideais e os discursos acalorados de um pensamento decisivamente capitalista, pois a tônica está na formação para e não na formação de ou em, que indica uma finalidade marcadamente pautada no processo produtivo.

Sobre a mesma temática da formação humana, Veiga explicita que ela “assume uma posição que se orienta em torno do inacabável²⁵⁴, e está vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de construção, o qual

²⁵¹ Sobre ser uma espécie única, Lopes e Macedo (2011, p. 218), sinalizam que “o homem é entendido como um indivíduo uno e centrado, um ser racional e consciente que possui um núcleo interior essencial com o qual nasce e que desenvolve ao longo de sua vida. Esse núcleo essencial constitui a identidade do indivíduo, uma identidade inata, ou, mais do que isso, uma identidade que o sujeito possui apenas por ser humano”. Essa mesma identidade, porém, é contemplada pela cosmovisão cristã como aquela proveniente da imagem e da semelhança de Deus.

²⁵² LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012.

²⁵³ LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 63.

²⁵⁴ Sobre o sentido do ser humano ser inacabável, Henz ressalta que esta característica é puramente humana, visto que “o ser humano não nasce pronto e/ou programado. Ele é inacabado, aberto num mundo também inacabado e aberto, não só tem a capacidade de aprender a ser, como tem a necessidade de aprender a ser humano, o que só é possível na interação, no relacionamento com outros humanos, na constituição do mundo em que se humaniza” (HENZ, Celso Ilgo. Educação e Revolução Cultural. In: ANDREOLA, Balduino Antonio et al. (Orgs.). *Educação, Cultura e Resistência: uma abordagem terceiomundista*. Santa Maria: Rio Grande Sul: Ed. Palloti/ITEPA/EST, 2002. p. 153.

proporciona a preparação para a vida pessoal e profissional”.²⁵⁵ A ideia defendida neste sentido, pauta-se em duas frentes de formação: a primeira voltada para o sentido de ser humano e a segunda na capacidade de desenvolvimento de uma profissionalização, o que requer, nessas frentes, a ação direta da aprendizagem contínua.

A presença da palavra inacabável atribuída ao ser humano remonta a ideia freireana²⁵⁶ de sujeito incompleto, que se constitui na e pela história e que por isso está, também, em permanente processo de aprendizagem, visto que, “O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”.²⁵⁷

Na ótica de Veiga e Freire, percebe-se que a finalidade da formação humana assume uma tônica mais subjetiva e que se coaduna tanto com o conceito-chave do pensamento pós-moderno: o construcionismo - afinal, os seres humanos estão se fazendo, refazendo-se num constante movimento de idas e vindas. Não há uma completude de vida evidenciada nos seres humanos -, como com a perspectiva monoteísta, uma vez que o ser humano é sujeito de aprendizagem e por isso está envolvido no ato de evolução constante.

Afinal, a visão de incompletude do ser humano pode ser encontrada nos sistemas de crença teísta e secularista, embora, seja necessário esclarecer que o sentido de existir do ser humano, numa perspectiva teísta, está em buscar esta completude em Deus e não em seus próprios esforços, ideia esta apregoada pela perspectiva secularista. O certo é que, estes pensamentos veem a incompletude enquanto processo, tornando este ponto comum entre as lentes de interpretação, ou seja, a incompletude humana é um fato, e por conta disto merece atenção e cuidados.

Talvez por conta desta incompletude, é que há um esforço em desenhar o propósito da formação humana, visto que ao se evidenciar ou se desejar a sua destinação, nutra-se a esperança de se ter um ponto de chegada a ser garantido para esta espécie, no tocante a sua sobrevivência e sentido dado à vida.

²⁵⁵ VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. Projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana. In: VEIGA, 2007, p. 26.

²⁵⁶ FREIRE, 2004.

²⁵⁷ FREIRE, 2004, p. 50.

Sob esta ótica da incompletude como passo em direção à finalidade da vida e da formação humana, arremata-se afirmando que é na incompletude que homens e mulheres projetam-se em busca de se encontrarem a si mesmos no olhar do outro.

A Constituição Brasileira de 1998, então, considera o processo de formação humana²⁵⁸ como aquele que leve em consideração o domínio do conhecimento, o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes que se expressarão na realidade social, no intuito de que este sujeito atue de forma participativa na produção dos bens sociais que irão significar a sua existência enquanto individualidade e coletividade.

Este propósito da Carta Magna pode ser traduzido na seguinte intenção-meta “formar um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para compartilhar e ser participante da esfera pública, para participar dos processos de produção da existência e para desenvolver-se pessoal e socialmente”.²⁵⁹ Observa-se, aqui, que a finalidade da formação não se limita à ideia de inserção no mercado de trabalho, antes o que se propõe é uma visão omnilateral²⁶⁰ da formação humana, o que evoca o sentido de totalidade a ser atribuída a homens e mulheres em processo de desenvolvimento e de aprendizagem permanentes.

A Lei, ainda, refere-se de forma implícita à pessoa humana como um ser único e complexo, portador de uma natureza biopsicossocial. Não é por acaso, que os princípios²⁶¹ fundamentais que norteiam a República Brasileira assumam estas esferas da vida e por isso são trazidas à tona, quando a finalidade maior destina-se à educação, visto que é por seu intermédio que se busca assegurar corpo e significação ao ato educativo, principalmente, na forma como estas esferas serão contempladas na realidade social, a partir de uma legislação própria e de um currículo bem definido.

²⁵⁸ “A formação é uma ação contínua, progressiva, permanente e constante. A formação do aluno deve prepara-lo para a contemporaneidade, levando-o a compreender tudo aquilo que na vida da sociedade de nosso tempo tem requisitos para crescer e desenvolver-se.” (VEIGA, 2007, p. 27).

²⁵⁹ VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. O projeto político-pedagógico: um guia para a formação docente. In: VEIGA, 2007, p. 15.

²⁶⁰ “A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 81).

²⁶¹ BRASIL. *Constituição Federal do Brasil*. Artigo 1º. “Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V - o pluralismo político.”

A finalidade educativa delineada na Constituição Federal do Brasil torna-se, então, o parâmetro norteador da construção e da implantação de leis direcionadas à formação humana e que devem ser assistidas, quer seja pela legislação como pelas políticas públicas educacionais, com o intuito de garantir o fim anunciado. Este parâmetro ainda indica os rumos a serem perseguidos pelas propostas construídas, por essas contemplarem como centro de suas práticas sociais o desenvolvimento da pessoa humana, destacando-se, dentre essas propostas, a elaboração do projeto político-pedagógico, o qual tem como coração a proposta curricular. Isso indica que:

[...] projeto e formação apresentam significações que os aproximam, ou seja: em vista de algo que se lança para frente, que irá nortear o processo, a formação se apresenta como a construção que busca concretizar o que foi projetado.²⁶²

É por este motivo que a discussão que circunda o âmbito escolar diz respeito ao projeto de escola a ser construído, isso porque nele está expresso não somente as ações a serem desenvolvidas no intramuros da escola, mas a própria concepção que se tem a respeito da formação do ser humano, da sociedade, do papel da cultura e da produção do conhecimento.

Este ato indica que, “O processo de construção do projeto político-pedagógico pode contribuir, portanto, para a constituição de identidades dos sujeitos, nas dimensões sociais, éticas e políticas, em uma perspectiva crítica”.²⁶³ O que revela que é neste processo que se podem instituir as marcas identitárias²⁶⁴, que prefigurarão o sentido da formação humana. Assim pode-se dizer que:

Há sempre uma intencionalidade na organização do trabalho pedagógico e na ação do sujeito social e, portanto, uma confiança ativa na construção da identidade dos sujeitos que nela atua como partícipes; os processos de construção do projeto político-pedagógico da escola e da identidade dos sujeitos – em suas dimensões sociais, éticas e políticas – dependem do contexto no qual os indivíduos produzem suas práticas cotidianas; ao estabelecerem relações entre si, os sujeitos constroem suas identidades e

²⁶² VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. O projeto político-pedagógico: um guia para a formação docente. In: VEIGA, 2007. p. 14.

²⁶³ SOUZA, José Vieira de. A Identidade do Sujeito Social, Ético e Político e o Projeto Pedagógico da Escola. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). *As Dimensões do Projeto Político Pedagógico*. 9.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012. p. 235.

²⁶⁴ Resende, sobre as marcas identitárias, diz que elas são constitutivas do ser humano e, por isso, elas o caracterizam e o definem na forma como ele é, pensa, faz, acredita e deseja. Isso porque, as marcas são sinais indicadores que revelam como este ser humano se projeta na realidade social, a partir das relações que estabelece na família, na sua profissionalidade e nas diferentes instâncias em que participa e convive. (RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. O Sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político-pedagógico. In: VEIGA ; FONSECA, 2012, p. 247).

são afetados por seus próprios comportamentos, o que torna suas ações também políticas.²⁶⁵

É no projeto de escola que se estabelece o diálogo de muitas vozes que participam da comunidade escolar, na qual comunicam suas ideias, concepções, convergências, divergências em torno do fenômeno educacional. O que enriquece mais o processo de construção, uma vez que neste conjunto de diversidade, a finalidade não é apenas encontrar o equilíbrio das ações, mas a função educativa que garanta a efetivação deste projeto. Afinal,

Pensar o projeto político-pedagógico de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas nela envolvidas, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consistente e possível.²⁶⁶

Esta primeira constatação pode ser encarada como um dos momentos mais ricos da construção do projeto de escola, visto que há espaço tanto para participação como para reflexão²⁶⁷, que busca uma ação solidificada na interação da comunidade escolar, pois nela é oportunizada a produção de novas possibilidades educativas.

Claro que esta ação não é simplista e pontual, porque pensar projeto de escola envolve o entendimento da complexidade. Complexidade marcada pelas incertezas da realidade e que fazem nascer o desejo da transformação, principalmente porque é do ser humano que se está falando, formando, resignificando e desenvolvendo.

Isto permite compreender que o projeto de escola figura como uma das ações que concretizam a práxis educativa e que, por esta razão precisa ser pensado sobre as bases epistemológicas que o constitui, uma vez que estas bases darão sustentação teórica e metodológica para o desenvolvimento do trabalho educativo, o que pressupõe a definição clara de conceitos nos quais se acredita, como pano de fundo da proposta a ser viabilizada.

²⁶⁵ SOUZA, José Vieira de. A Identidade do Sujeito Social, Ético e Político e o Projeto Pedagógico da Escola. In: VEIGA; FONSECA, 2012, p. 234.

²⁶⁶ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA; FONSECA, 2012, p. 57.

²⁶⁷ O estabelecimento de uma postura reflexiva “implica assumir as situações práticas como espaços de diálogos e intercâmbio entre as diversas dimensões do conhecimento e os diferentes atores na produção de novos conhecimentos, indo além das regras”. (RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. O Sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político-pedagógico. In: VEIGA; FONSECA, 2012, p. 246).

Diante disto, “O projeto político-pedagógico concebido como práxis não vê a prática em um sentido puramente utilitário, esvaziada dos ingredientes teóricos. A prática é vista como ponto de partida para a produção de novos conhecimentos”.²⁶⁸

O projeto de escola é definido, então, como meio catalisador dos objetivos e das finalidades educativas, na forma como se corporifica na realidade e como está se materializará no contexto social, visto que é voltada para sua comunidade direta e/ou indireta. Afinal, ao se pensar em projeto de escola, pensa-se naquilo que se espera e se desenha no processo de formação humana e em sua continuidade, visto que é na concretização das diretrizes eleitas que a ação pedagógica ganha corpo, movimento e significação.

O projeto de escola vislumbra o caminho a ser trilhado pela escola, por isso, é ele definido como uma “ação consciente e organizada porque é planejada tendo em vista o futuro. Projetar é lançar-se para o futuro. É um instrumento que visa orientar os desafios do futuro, O futuro não está dado, não é algo pronto”.²⁶⁹ E se não é algo acabado, significa que esta ação não tem natureza determinística, visto que se faz e refaz por meio da ação pedagógica, ou seja, ela enxerga o futuro sem desmerecer o presente e o passado.

A ação pedagógica torna-se, então, a expressão viva do projeto de escola, enquanto presente nos que-fazer-saberes de seus agentes. Assim é que, o projeto de escola se evidencia como exteriorização das marcas que identificam sua visão de mundo, homem e sociedade, as quais nortearão o sentido de ser da própria prática educativa.

Depreende-se disto que, o projeto de escola está incorporado ao projeto político-pedagógico, enquanto um instrumento viabilizador de ações e finalidades, isto porque no projeto político-pedagógico é demarcado o caráter filosófico, pedagógico, histórico, social, cultural, psicológico e antropológico, que delineiam as digitais de cada escola, uma vez que na “construção do projeto político-pedagógico, os sujeitos devem ser reconhecidos como agentes de um fazer e de um saber, na medida em que mediatizam as relações entre escola, sociedade e conhecimento”.²⁷⁰

²⁶⁸ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA; FONSECA, 2012, p. 57.

²⁶⁹ VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA; FONSECA, 2012, p. 57.

²⁷⁰ SOUZA, José Vieira de. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola. In: VEIGA; FONSECA, 2012, p. 232.

Inferre-se, então, que é no ato de construção do projeto político-pedagógico que se torna possível encontrar as bases de sustentação do fazer da escola, no que diz respeito aos seus saberes e dizeres sobre o ato educativo. Essas bases de sustentação é que imprimirão identidade à escola, ou seja, o seu jeito de ser, revelando suas concepções, crenças e cultura, visto que “a escola não realiza seu trabalho no vazio; baseia-se em diretrizes e fundamentos do contexto social no qual sua prática pedagógica ganha e constrói significados”.²⁷¹

A figura do projeto político-pedagógico surge em decorrência do princípio de gestão escolar democrática, elencado pela primeira vez na Carta Magna do Brasil em 05 de outubro de 1988, no artigo 206, Inciso VI.²⁷² A partir deste princípio, o projeto político-pedagógico apresenta-se como um requisito fundamental e obrigatório às escolas. Tem-se como ideia primeira que cada escola possa pensar estrategicamente sua missão e sua finalidade educativas, as quais lhe assegurarão identidade e sentido de existência, assegurando-lhe certa autonomia em suas decisões.

Na busca pela autonomia, pode-se dizer que o projeto político-pedagógico compreendido “como espaço de ação humana distingue decisivamente os projetos de sonhos e ilusões; nem os confunde com meros planos, como instrumento técnico para o desenvolvimento das ações projetadas”.²⁷³ O que requer dos seus projetistas envolvimento e conhecimento da realidade em que o mesmo será viabilizado. Afinal, o projeto político-pedagógico se manifesta como um documento de identidade da escola, sua marca, sua digital.

Assim é que, a presença do projeto político-pedagógico, como documento norteador das ações e práticas educativas, é contemplado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394, de 20 de dezembro de 1996, o que sinaliza para o cumprimento do que foi estabelecido pela Constituição, no que se refere a um dos instrumentos de efetivação do princípio da gestão escolar democrática.

O projeto político-pedagógico, ainda, pode ser percebido além do documento legal, uma vez que ele se “mantém, também, na perspectiva de que é um

²⁷¹ SOUZA, José Vieira de. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola. In: VEIGA; FONSECA, 2012, p. 229.

²⁷² “VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei-.” CF, 1988.

²⁷³ VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. O projeto político-pedagógico: um guia para a formação docente. In: VEIGA, 2007, p. 30.

impulsionador de reflexões, um sistematizador de intencionalidades, um ponto de partida para novas reconstruções mais elaboradas”.²⁷⁴ E isso assegura que este documento possa ser sempre revisitado e ressignificado no interior das práticas educativas e escolares. Diante disto, considera-se que

O projeto político-pedagógico é construído na força expansiva da diversidade cultural dos membros da comunidade escolar juntamente com suas visões de mundo, raças, etnias, histórias de vida e, também, da necessidade de construção da identidade da escola que será refletida no projeto.²⁷⁵

A LDBEN-9394, no artigo 12, inciso I²⁷⁶, reafirma a necessidade de a escola pensar, construir e realizar a sua proposta pedagógica, e ainda ressalta, nos artigos 13²⁷⁷ e 14²⁷⁸, que a mesma deve ser fruto da participação coletiva, o que indica a presença de se fazer um trabalho de/em equipe, o qual expresse os desejos de sua comunidade com relação à formação humana. E é neste trabalho de/em equipe que se pode caracterizar a escola como portadora de uma função social, política, cultural e ideológica.

A concepção e desenvolvimento de um projeto educativo de escola é um ato coletivo e só tem sentido no quadro de um projeto local de desenvolvimento. Um projeto consubstanciado numa lógica comunitária pressupõe uma profunda transformação cultural.²⁷⁹

A ideia central embutida no projeto educativo de escola é a existência de uma coletividade. Sem a coletividade, o projeto causa estranhamento à comunidade, visto que ela não se enxerga enquanto autora e protagonista das diretrizes e proposições delineadas no corpo teórico e metodológico deste projeto. Sem esta

²⁷⁴ MEURER, Ane Carine. A Articulação do Projeto Político-Pedagógico da Escola de Ensino Médio e do Projeto Político Pedagógico Social: perspectivas dos alunos. In: VEIGA, 2007, p. 90.

²⁷⁵ MEDEL, Cassia Ravena Mulin de Assis. *Projeto Político-Pedagógico: construção e implementação na escola*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008, p. 4.

²⁷⁶ “Artigo 12: Os estabelecimentos, respeitadas às normas comuns e a dos seus sistemas de ensino, terão a incumbência de: I- elaborar e executar sua proposta pedagógica.” In: BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

²⁷⁷ “Artigo 13: Os docentes incumbir-se-ão de: I- participar da elaboração da proposta pedagógica do seu estabelecimento de ensino.” (LDBEN, 1996).

²⁷⁸ “Artigo 14: Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática no ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes.” (LDBEN, 1996).

²⁷⁹ PACHECO, José. Fazer a Ponte. In: OLIVEIRA, 2002, p. 94.

percepção de pertença, não há como se pensar ou se elaborar um projeto de cunho coletivo e socializante.

3.1- O lugar do projeto político-pedagógico

O espaço ocupado pelo projeto político-pedagógico, no âmbito da escola, revela a forma como a comunidade escolar percebe a relevância deste documento no processo de organização e implementação de suas ações educativas. Revela, ainda, seu comprometimento com a formação humana, assim como seus objetivos para que de fato esta formação atinja a finalidade projetada.

O ato de construção do projeto político-pedagógico requer consciência crítica e comprometimento com uma educação de qualidade, pois não se está apenas redigindo um plano para ser engavetado, mas uma linha norteadora que fundamentará o fazer da escola em todas as suas dimensões socioeducativas.

Com isto em mente, compreende-se que este processo não é neutro, antes “Construir projetos político-pedagógicos na esteira da formação humana significa trilhar caminhos participativos e solidários com coragem, consciência crítica, indignação e muita luta para a construção de uma escola melhor para todos”.²⁸⁰

A articulação entre os objetivos e a finalidade educativa direcionada à formação humana torna-se o grande desafio do projeto político-pedagógico no ato de sua construção coletiva, isso porque não se pode pensar neste projeto como um ato isolado e exclusivo, antes inclusivo e participativo. Sobre esta participação, pode-se considerar que “é o momento da transformação da sociedade, na direção de um mundo menos individualista, mais grupal, com maior consciência pessoal e coletiva”.²⁸¹

A participação surge como um elemento constituinte das práticas sociais, visto que requer de homens e mulheres seu comprometimento ético-político e social com a realidade em que estão imersos. Esse comprometimento parte do entendimento do que é ser cidadão/cidadã no exercício consciente de seus direitos e deveres com a sociedade, incluindo, neles, de uma forma particular, a educação.

²⁸⁰ VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. O projeto político-pedagógico: um guia para a formação humana. In: VEIGA, 2007, p. 33.

²⁸¹ GANDIN; GANDIN, 1999, p. 56.

A educação torna-se um campo de exercício da cidadania, uma vez que nela pode ser projetado o futuro das gerações, ainda mais quando este futuro parte da construção de uma proposta educativa, cujo cerne está manifesto o sentido de ser do processo educativo e da sua finalidade maior, a formação humana.

O ato de projeção da formação humana evoca o sentido de ser da prática educativa, por essa razão que este objetivo deve ser perseguido pelas instituições de ensino no processo de construção de suas propostas educativas, pois são estas propostas que nortearão o sentido do trabalho educativo a ser explicitado no contexto da diferentes salas de aula.

A proposta educativa assume a “pele” do projeto político-pedagógico, cuja expressão objetiva, neste documento, atribuir sentido(s) aos saberes, dizeres e fazeres que significam os discursos proferidos pelas instituições de ensino e que dizem da cultura escolar por elas abraçada. Afinal, a cultura escolar torna-se reveladora das crenças, das convenções, dos comportamentos, dos usos e dos costumes assumidos pelos diferentes grupos sociais.

A construção do projeto político-pedagógico é concebida pela LDBEN 9394/96 em três eixos: flexibilidade; avaliação e liberdade. Esses eixos dão dinamicidade à proposta pedagógica, por conterem os indicadores que devem ser observados pelos autores no momento da discussão dos fins a serem perseguidos. Assim é que:

O eixo da flexibilidade está vinculado à autonomia, possibilitando que a escola organize seu próprio trabalho pedagógico; o eixo da avaliação que reforça um aspecto importante a ser observado nos diversos níveis do ensino público; e o eixo da liberdade que se expressa no âmbito do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e da proposta de gestão democrática do ensino público, que será definida em cada sistema de ensino.²⁸²

Os eixos delineados sinalizam tanto para a diversidade encontrada no interior das escolas, quanto para o papel integrador que deve ser exercido diante desta mesma diversidade, pois o que está em jogo é a efetivação do princípio democrático, que se estabelece no respeito, na igualdade e no nível de participação de todos os que fazem a escola. Isso ocorre porque, o ato de pensar o projeto político-pedagógico não deve ser centralizado na mão de uns poucos, visto que sua

²⁸² MEDEL, 2008, p. 2.

natureza fundamenta-se na ideia de conjunto, de compartilhamento, de “nós”, uma vez que:

[...] ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente.²⁸³

Essa antevisão abre um leque de possibilidades para a escola, pois permite escutar as vozes silenciadas, assim como provocar um diálogo entre as forças estabelecidas no seu interior, quer seja, por meio de ideologias, visões de mundo, práticas e tradições defendidas, visto que por seu intermédio é possível pensar coletivamente a realidade, sonhando e projetando ações que visem melhorar e significar a própria prática educativa presente no contexto escolar.

Diante disto, pode-se afirmar que “o projeto político-pedagógico deve ser entendido como totalidade concreta e, portanto, não como algo que tem existência em si, mas somente a partir da produção de seus sujeitos”²⁸⁴, e é neste exato momento em que este projeto ganha significado, pois diz da realidade e para ela todos os esforços são envidados.

No projeto político-pedagógico a indicação de tempos, também, é crucial para o entendimento da sua relevância como instrumento norteador das diretrizes e das ações da escola, uma vez que:

Por consequência, o passado se faz presença no presente; por sua vez, o projeto político-pedagógico guarda relações com o presente, que ele interpreta e busca abarcar tendo em vista a intervenção que planeja e que pode executar; o mesmo projeto político-pedagógico também guarda relações com o futuro, posto que projetar é lançar para adiante, é buscar antever o futuro; e o que o anima é a utopia.²⁸⁵

E se assim o é, o presente se tornará no futuro que se espera, almeja e busca viver com toda a intensidade. Surge na perspectiva do tempo, o conceito de projetar para o amanhã, mas para que isso possa ser concretizado é preciso pensar no passado, como referência para o presente, o aqui e agora, com toda a carga de desafios, limites e possibilidades que disso possa resultar no contexto da escola,

²⁸³ VEIGA, Ilma Passos Alecanstro de (Org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 29. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2011. p. 12.

²⁸⁴ FAGUNDES, Maurício César Vitória. A implementação do projeto político-pedagógico na escola fundamental. In: VEIGA, 2007, p. 68.

²⁸⁵ VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. O projeto político-pedagógico: um guia para a formação docente. In: VEIGA, 2007, p. 31.

pois é no espaço de confluência dos três tempos que se descobre o sentido de ser da escola.

O projeto político-pedagógico, então, torna-se mais que um instrumento de projetar para o futuro as ações, pois seu caráter avaliativo-diagnóstico²⁸⁶ das práticas educativas presentes pode ser visto como um ponto de partida para repensar as concepções, os saberes, os fazeres e os dizeres que fundamentam o ato educativo, e que por isso mesmo faz deste instrumento um balizador tanto do trabalho educativo efetivado, como do projetado.

Esta percepção conduz a deduzir que o ato de construção do projeto político-pedagógico “sempre faz reiniciar a discussão no meio-termo entre envolvimento e criatividade crítica, avaliação e aperfeiçoamento”.²⁸⁷ Isso transforma este instrumento num meio que pode vir a desestabilizar as práticas educativas aceitas e legitimadas por um determinado grupo social ao longo de um tempo, visto que seu viés de construção é a reflexão sobre a realidade tal como se apresenta no contexto sociocultural da escola.

O ato de desestabilizar, portanto, não é feito de modo imposto ou forçoso, antes se concretiza em pautas ou rodas de diálogo, em que a crítica é assumida como um meio de apontar fraquezas e possibilidades de superação quanto ao(s) problema(s) levantado(s). Pode ser visto também como um meio catalizador das forças em oposição, que produzirá um novo sentido para as ações a serem implementadas pela escola. O sentido dado a este instrumento é o da participação construtiva.

É por este motivo que este projeto político-pedagógico de cunho democratizante deve ser construído de forma colaborativa, envolvendo a comunidade, pais, professores, equipe pedagógica, funcionários e alunos. E deve ter como ponto de partida as reflexões sobre as finalidades da escola, assim como suas crenças, seus valores, suas concepções filosóficas, antropológicas, pedagógicas e históricas. Há de atentar, ainda, que no ato de construção do projeto político-pedagógico

²⁸⁶ Entende-se por diagnóstico a comparação efetivada entre a prática e o que se deseja realizar. É “a comparação entre o que se realiza e aquilo que se quer alcançar; dessa comparação surge o juízo sobre a prática”, o qual informa as lacunas e as fragilidades das ações efetivadas, assim como os pontos fortes destas mesmas ações na transformação de uma realidade. (GANDIN; GANDIN, 1999, p. 52).

²⁸⁷ BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, 2011, p. 38.

[...] os envolvidos devem pensar multiculturalmente, pois as pessoas são portadoras de cultura, gênero, raça, linguagem, crenças religiosas, histórias de vida e outros aspectos relacionados à sua identidade que definem a participação dos envolvidos na elaboração do projeto da escola e sua aproximação maior com um grupo ou outro.²⁸⁸

O projeto político-pedagógico torna-se, neste sentido, um marco de efetivação do exercício fundamentado na gestão democrática, demarcado pelos princípios da participação e da autonomia.²⁸⁹ Afinal,

Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade escolar. É, portanto, fruto de reflexão e investigação²⁹⁰.

A diversidade de pensamentos, intenções e crenças sinaliza para o exercício de um pensar reflexivo das ações e não um momento impositivo de normas e padrões a serem seguidos pela comunidade escolar. Ela pressupõe a prática do conceito de democracia como marca de um ato cidadão, por este motivo não há como admitir um projeto pensado por agentes externos à escola, pois estes não se identificam com a realidade, por se posicionarem distantes da mesma. Eles não carregam suas digitais, sua identidade.

Este projeto deve ser permeado por algumas ideias ou fios condutores, que propiciarão a reflexão sobre o sentido de ser escola. Essas ideias ou fios condutores apresentam as seguintes diretrizes:

Visão de educação que permeia a escola; dados sobre a origem e a história da escola, sobre sua missão, sua importância na comunidade em que está inserida, o perfil do aluno que atende, o perfil da comunidade da qual faz parte; o perfil do aluno que deseja formar; sentidos atribuídos a conceitos como méritos e inclusão no contexto da educação; maneiras pelas quais o mérito e a perspectiva da valorização da diversidade cultural e da inclusão são contempladas na escola; visão de currículo e de avaliação, na perspectiva de desenvolvimento de habilidades e competências; sentido de ética que deverá ser desenvolvido nas relações interpessoais no ambiente escolar; maneiras de articulação com a comunidade e projetos de diálogo; clima institucional promovido; modos de gestão visando o trabalho com a diversidade cultural e com a garantia da qualidade educacional, principalmente no que se refere ao desempenho do aluno.²⁹¹

²⁸⁸ MEDEL, 2008, p. 15.

²⁸⁹ “Autonomia vem do grego e significa capacidade de autodeterminar-se, de autorrealizar-se, de *autos* (si mesmo) e *nomos* (lei). Autonomia significa autoconstrução, autogoverno.” (GADOTTI, Moacir. *Escola Cidadã*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 13).

²⁹⁰ VEIGA, Ilma Passos Alencastro de; REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. *Escola: espaço do Projeto Político Pedagógico* (Orgs.). 8. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005. p. 9.

²⁹¹ MEDEL, 2008, p. 14-15.

O ato de observar estas diretrizes já assinala para a função social a ser exercida pela escola, pois além de pensar sobre suas práticas, ela, ainda, deve promover a inclusão de todos, independentemente de sua forma de ser, agir, pensar e crer. Isso remete a perceber este processo como uma ação puramente reflexiva e investigativa de seu fazer educativo.

As palavras reflexão e investigação já sinalizam para um ato que requer compromisso e envolvimento da comunidade escolar, pois, ao pensar no futuro da escola, não se pode assumir um discurso pronto e acabado, o que fere os princípios basilares de uma gestão democrática: a participação e a autonomia. Isso ocorre porque “em cada momento, em cada ação, em cada desafio novo, devem ser pensadas novas formas de vida na escola; essas novas formas só podem ser consistentes se partem da reflexão coletiva e permanente do grupo”.²⁹²

O ato de pensar uma proposta de escola requer dos seus protagonistas uma atitude de compromisso político e social com os objetivos e as ações a serem implantadas e implementadas no interior da prática educativa, isso porque é neste âmbito que ocorrerá, de fato, a consolidação da formação humana eleita. Isso significa que esta proposta de escola deve explicitar o objetivo a ser perseguido, “com clareza no que se refere ao compromisso ético-pedagógico de contribuir para a formação e educar o cidadão de hoje, para se tornar crítico, reflexivo e criativo, capaz de atuar e ajudar a transformar e melhorar a sociedade da qual faz parte”.²⁹³

Não há como se falar de projeto político-pedagógico distanciado da comunidade em que o mesmo ganhará legitimidade e identidade, isso porque sua natureza requer envolvimento e o sentimento de conjunto, ou seja, é o ser com os outros, e isso inclui diversidade de ideias, concepções e valores, por isso que o ato de dialogar é fundamental, pois é na prática deste que a proposta vai ganhando visibilidade quanto à finalidade educativa desenhada.

A construção coletiva do projeto político-pedagógico deve ocorrer visando, antes de tudo, à instalação de uma autonomia construída e dialogada na escola e não meramente cumprir um dispositivo legal. Essa autonomia deve ser criada em torno de um projeto educativo que vise, primordialmente, à melhoria da qualidade do ensino e ao sucesso de aprendizagem do aluno.

²⁹² SABIA, Cláudia Pereira de Pádua; BROCANELLI, Claudio Roberto. O Projeto Político Pedagógico-PPP e o Plano de Desenvolvimento da Escola- PDE: caminhos diferenciados para a gestão da escola pública e suas implicações para a qualidade de ensino e aprendizagem na atualidade. In: OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira (Org.). *Gestão Escolar e Políticas Públicas Educacionais: um embate entre o prescrito e o real*. Curitiba: Appris, 2013. p. 38.

²⁹³ MEDEL, 2008, p. 1-2.

Esse é o motivo que torna importante a construção do projeto político-pedagógico.²⁹⁴

A existência do projeto político-pedagógico demarca a ruptura com propostas pensadas e impostas em nível de sistema, sem considerar as peculiaridades de cada contexto escolar. Há um desejo de personificação deste projeto com a realidade educativa, a tal ponto que nele esteja delineado as marcas identitárias que caracterizam de fato a escola, uma vez que elas expressam sua cultura, seu jeito de ser.

Os fundamentos do projeto político-pedagógico são responsáveis por assegurar a identidade da escola, isso porque neste documento são descritas as razões de ser da instituição escolar, ou seja, sinalizam-se em sua proposta, respostas direcionadas para: O quê? Por quê? Para quê? Como? As respostas dadas tornam-se as digitais do plano de desenvolvimento da escola ao longo de um tempo demarcado no seu projeto. Assim deve-se compreender que:

O projeto político-pedagógico retrata a identidade da escola, oferecendo diretrizes gerais no que se refere ao que a escola necessita desenvolver, objetivando tornar o seu trabalho mais agradável, produtivo, de qualidade e voltado para a formação da cidadania dos sujeitos que dela fazem parte.²⁹⁵

Ao pensar assim, percebe-se que as respostas dadas às perguntas lançam luz sobre os valores a serem desenvolvidos na escola e que são por todos assumidos e ainda reflete sobre a sua missão educativa no sentido de “definir qual cidadão a escola pretende formar para qual sociedade, sem o que a ação política restringiria-se à luta por vantagens individuais ou grupais”.²⁹⁶

Infere-se, então, que não há como se pensar no projeto político-pedagógico distanciado de sua comunidade, pois é nela que se concretizarão as ações que foram delineadas e que tentam dar respostas aos problemas detectados na realidade social. Assim é que o projeto político-pedagógico não é apenas um documento da escola, mas ele é a própria escola com toda a força de expressão que esta palavra reserva dentro de si.

²⁹⁴ MEDEL, 2008, p. 37.

²⁹⁵ MEDEL, 2008, p. 76.

²⁹⁶ MARQUES, Mário Osório. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, 2011, p. 147.

O projeto político-pedagógico sendo expressão da própria escola deve considerar os princípios²⁹⁷ que norteiam a prática dessa escola democrática, inclusiva e pública, Estes princípios são a igualdade, a qualidade, a gestão democrática, a liberdade e a valorização do magistério. E é sobre estes princípios que a prática educativa alicerça o seu fazer pedagógico materializado na proposta educacional defendida pela escola.

A materialização da proposta educacional pode ser encontrada no instrumento denominado currículo, sendo este o dinamizador das práticas educativas a serem efetivadas. O currículo²⁹⁸ torna-se o veículo ideológico do fazer docente, pois nele estão expressas as visões de mundo que delineiam os discursos pedagógicos construídos no interior das salas de aula. O currículo é, pois, “o desdobramento do projeto pedagógico, ou seja, a projeção dos objetivos, orientações e diretrizes operacionais previstas nele”.²⁹⁹

Ao pensar no currículo como um instrumento que amplia e revela as intenções do projeto político-pedagógico, ele torna-se mais que um recurso organizador das práticas educativas, pois verdadeiramente assume o lugar de um discurso investido de sentidos que serão incorporados na ação educativa. O currículo se define como um produtor de uma cultura, a cultura escolar. Diante disto, pode-se dizer que o currículo transita no campo da linguagem, uma vez que:

O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo.³⁰⁰

Infere-se, então, que o ato de composição da proposta educacional parte do objetivo de apresentar a descrição do contexto escolar e social, no qual a escola está inserida, prevendo, também, as bases que fundamentam a sua finalidade educativa, ou seja, as concepções que definem a ação educativa voltada à formação humana; e por fim, este ato visa projetar o que se deseja desenvolver para que esta

²⁹⁷ Veiga descreve os princípios que devem ser levados em consideração diante de uma proposta de escola legitimamente democrática e pública. Esses princípios dinamizarão o projeto dando-lhe corpo, significação e movimento necessários para efetivar uma prática pautada na qualidade educacional, indispensável ao processo de formação humana. (VEIGA, 2011, p. 16-22).

²⁹⁸ Para Costa (1998, p. 51), “o currículo escolar é um lugar de circulação das narrativas, mas sobretudo, é um lugar privilegiado dos processos de subjetivação, da socialização dirigida, controlada”.

²⁹⁹ LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 471.

³⁰⁰ COSTA, 1998, p. 41.

finalidade possa ser atingida. Tanto é assim que nesta proposta estão presentes as visões de mundo sobre: ser humano, sociedade, educação e conhecimento.

Estas visões são constituídas sob a égide dos princípios filosóficos, tornando-se, assim, o ponto de partida para construir a estrutura curricular que se legitimará no intramuros das escolas. Para conhecer os princípios, faz-se necessário compreender o espaço do currículo e a forma como ele pensa, legitima, estrutura e organiza o conhecimento, sendo esta a direção a ser buscada neste ato de tessitura.

3.2 Chegou a vez do currículo

A legitimação do fazer educativo pela escola é uma busca constante, visto que sua presença torna-se definidora dos saberes, dos dizeres e dos fazeres que são contemplados no modo como o conhecimento é desenvolvido e sistematizado no âmbito das diferentes instituições de ensino. Esse modo é previsto na “pele” do currículo, que define os eixos estruturantes do sentido de ser escola, sendo este sentido o objeto a ser perseguido na formação humana. Isso porque, “O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”.³⁰¹

O currículo assumido na perspectiva de texto e discurso sinaliza para possíveis linguagens e sentidos que estão presentes em seu interior. Essas linguagens e sentidos não devem apenas ser decodificados, mas compreendidos, visto que o seu conteúdo revela posicionamentos ideológicos que se tornam referentes do trabalho educativo a ser desenvolvido no contexto das práticas discursivas pedagógicas. Isso porque, “o currículo, ao querer modelar um projeto educativo complexo, é sempre um veículo de pressupostos, concepções, valores e visões da realidade”³⁰², que pautarão o sentido de ser do processo ensino e aprendizagem.

O currículo³⁰³ também se apresenta como um instrumento estruturador da ação educativa, uma vez que possui um viés articulador entre o discurso e a ação

³⁰¹ SILVA, 2003, p. 150.

³⁰² SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 137.

³⁰³ Para Sacristán, “o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem, ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida dos centros educacionais e as práticas

pedagógica. E é neste sentido que está impregnado de ideologia e cultura, visto que define uma marca identitária do próprio contexto em que foi gerado. Assim, o currículo diz das pessoas, do lugar e das concepções defendidas. O currículo tanto revela o que se pensa, como o que se intenciona no processo de formação humana, mesmo que isto não esteja tão explícito no documento formal.

“O currículo se torna então uma reflexão do que as pessoas acham que é valioso, do que elas fazem e no que acreditam. O currículo é necessariamente uma seleção da cultura³⁰⁴ e é amplamente composto de conhecimento.”³⁰⁵

O ato de construção do planejamento e do desenvolvimento do currículo torna-se o divisor de águas neste processo, isso porque, a partir das visões de mundo³⁰⁶ abraçadas e eleitas, o esforço educativo volta-se para estabelecer caminhos a serem perseguidos pela comunidade escolar, que se pretende que sejam constituídos de forma participativa³⁰⁷, os quais sinalizam para o modo como a escola estrutura, organiza e sistematiza o conhecimento.

Exige-se, portanto, que o currículo seja expresso em um texto que contemple toda a complexidade dos fins da educação e desenvolva uma ação holística capaz de despertar nos sujeitos processos que sejam propícios para o alcance desses objetivos.³⁰⁸

Mais uma vez, pode-se vislumbrar o instrumento currículo como um organizador das ações pedagógicas destinadas a atingir a sua principal finalidade educativa. Esta finalidade torna-se a marca distintiva da formação humana pretendida. Assim, o currículo é o modo eficiente de se conhecer a finalidade

pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem”. (SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, 2013, p. 20).

³⁰⁴ O termo cultura é entendido, aqui, como “a conjunção de significados, convenções, crenças, comportamentos, usos e formas de se relacionar nos grupos humanos”. (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 134).

³⁰⁵ MCKERNAN, James. *Currículo e Imaginação: teorias do processo, pedagogia e pesquisa-ação*. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 27.

³⁰⁶ Sobre o significado de visão de mundo, Gandin e Gandin explicitam que: “é a forma como entendemos a sociedade em que vivemos, são as crenças que orientam nossa ação. É constituída pela forma como organizamos nossa ação no mundo em que vivemos e pelos ideais que temos em relação ao como o mundo deveria ser”. (GANDIN; GANDIN, 1999, p. 82).

³⁰⁷ Santomé afirma que “as políticas de participação ajudam as pessoas a detectar problemas e, ao mesmo tempo, se envolver na busca cooperativa por soluções. É uma das vias mais importantes para a recuperação do verdadeiro sentido da política e da democracia em momentos em que tanto os conceitos como as práticas estão sendo esvaziados de sentido, e seu desenvolvimento tem sido ceceado ou reduzido a atos cada vez mais rotineiros e sem maiores efeitos práticos”. (SANTOMÉ, 2013, p. 307).

³⁰⁸ SACRISTÁN, 2013, p. 24.

educativa eleita no processo de formação humana. Esta finalidade tanto pode ser de manutenção como de emancipação da realidade social, o que indica que a existência de um processo de eleição conceitual-ideológica, que se legitima a partir desta finalidade demarcada.

No instrumento currículo são traçados os caminhos metodológicos, pois o currículo evidencia a presença de dois momentos significativos da escola, missão e proposta educativa, a serem materializados na cultura escolar. O currículo, então, é um artefato de produção cultural, pois à medida que evidencia as marcas identitárias da escola, ou seja, suas digitais no fazer educação, ele produz cultura no interior das práticas e das relações sociais estabelecidas.

As marcas identitárias presentes no currículo apontam para a intencionalidade deste instrumento, que como o projeto político-pedagógico não é neutro, antes reserva dentro de si uma proposta educativa bem demarcada. Proposta, esta, que norteia os discursos pedagógicos da escola, dando movimento e vida à sua prática educativa. Pode-se até dizer que o currículo constrói relações de sentido na instância de uma prática discursiva.

[...] o currículo é, ele mesmo, uma prática discursiva. Isso significa que ele é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentidos. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos.³⁰⁹

A presença dos discursos pedagógicos no interior das práticas educativas sinaliza para a construção de significados que no ato de apropriação podem gerar novos sentidos. Afinal, o discurso pedagógico como presença no campo da linguagem produz códigos carregados de sentidos e significação³¹⁰ para o espaço em que foram projetados, porém estes mesmos códigos podem assumir novos sentidos, de acordo com a leitura que os grupos sociais fazem dos mesmos.

“Um currículo é criado, compartilhado e transmitido aos outros incorporando valores, conhecimento, habilidades e inúmeras aptidões. Ele se encontra no domínio normativo das crenças e dos rituais e nos artefatos físicos de textos e materiais.”³¹¹ Isso implica em pensar no currículo como um instrumento normatizador não apenas

³⁰⁹ LOPES; MACEDO, 2011, p. 41.

³¹⁰ Sobre a significação, Costa (1998, p. 51) informa que “o processo de significação é um processo social de conhecimento. Nesse sentido, os saberes são sempre mediados pela linguagem e esta, como sabemos, não é neutra”.

³¹¹ MCKERNAN, 2009, p. 34.

da vida escolar, mas da vida manifesta em suas múltiplas formas, uma vez que, nele, não são apenas contemplados conhecimentos, mas a cultura e sua cosmovisão. Sendo assim é preciso considerar quatro pontos sobre o sentido do currículo no contexto do trabalho educativo:

Primeiro: o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão de cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as condições em que se desenvolve. Segundo: trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade. Terceiro: o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente. Quarto: como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/as intervenham nele.³¹²

Isso revela que não se pode pensar em práticas educativas, nem mesmo na sistematização do conhecimento, destituído do olhar da realidade, uma vez que é nela que as ideias ganham significação, movimento e legitimação. É por este motivo que o currículo marca sua presença na realidade social. Assim,

O pensamento sobre currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento. Porém não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto, ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos.³¹³

O sentido contido no fazer curricular e sua implicação no contexto da escola possibilita entender que sua finalidade não é restritiva quanto ao processo ensino e aprendizagem, mas é definidora do que se pretende atingir, ou seja, há em seu interior uma concepção ou concepções que demarcam sua ação na realidade social. Infere-se, então, que:

Toda concepção curricular implica sempre uma determinada proposta pedagógica (uma proposta sobre que e como se deve ensinar, aprender ou avaliar, o papel dos diferentes sujeitos em tudo isso, seus modos de relacionar, etc.) e reflete uma determinada concepção, não só do educativo, mas do social, do político, do cultural, etc.³¹⁴

³¹² SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 148.

³¹³ SACRISTÁN, 2013, p. 23.

³¹⁴ TORRES, 2006, p. 16.

A concepção curricular é um artefato ideológico e por isso evidencia crenças que são orientadoras da prática pedagógica. Estas crenças nem sempre são explicitadas de uma forma direta, mas o certo é que elas estão presentes e podem vir à tona, no momento em que são confrontadas com outras maneiras de olhar a realidade. Assim é que “todo o currículo é uma opção entre muitas possíveis. Ele responde e representa recursos ideológicos e culturais definidos, nos quais são priorizados determinados interesses, visões de mundo, grupos sociais [...]”.³¹⁵

Se o currículo se apresenta como uma opção entre várias possíveis, pode-se deduzir que há uma escolha manifesta, que torna possível a adesão a um modo de ler a realidade. Esta adesão implica no afastamento ou na rejeição de propostas destituídas de sentido para aquele grupo social específico. O ato de adesão a uma proposta curricular parte, então, da significação. Assim, “O currículo é uma práxis de significações porque se constitui num texto, porque permite capacidade discursiva aos seus utentes – e não só-, porque se impõe pelas significações que admite”.³¹⁶

A significação é o critério de escolha e de adesão a uma concepção educacional. Esta concepção se caracteriza por uma visão de mundo a ser referenciada na realidade social. Esta visão de mundo é compartilhada, por meio do processo educativo, que objetiva a construção de novos significados. Isso indica que

O que importa não é o que se faz, mas o que verdadeiramente se faz; o significado real do currículo não é o plano ordenado, sequenciado, nem se definam as intenções, os objetivos concretos, os tópicos, as habilidades, valores, etc., que dizemos que os alunos/as aprenderão, mas a prática real que determina a experiência de aprendizagem dos mesmos.³¹⁷

A prática real torna-se o ponto de leitura do currículo, uma vez que, nele, é possível verificar o que de fato a escola assumiu como concepção de seu fazer educativo. Esta assunção curricular possibilita, ainda, observar os distanciamentos existentes entre o formalizado no documento e a sua realização no interior da escola, mais especificamente, no contexto da sala de aula.

Há que ressaltar, aqui, que a concepção curricular assumida pela escola já sinaliza para a sua intencionalidade educativa voltada à formação humana, sendo assim, a eleição de uma concepção torna-se o primeiro passo para compreender os valores e sentidos defendidos em sua proposta educativa.

³¹⁵ TORRES, 2006, p. 17.

³¹⁶ MORGADO, José Carlos; PARASKEVA, João Menelau. *Currículo: factos e significações*. Cadernos do CRIAP. Lisboa: Asa Editores, 2000. p. 63.

³¹⁷ SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 133.

Dentre as concepções curriculares pode-se destacar a de natureza teo-religiosa e a político-social³¹⁸. A primeira adota como referente o olhar das grandes religiões monoteístas (cristianismo, judaísmo e islamismo) sobre o processo de formação humana. Já a segunda, adota o papel da história, dos problemas da desigualdade social e dos estudos culturais e de gênero neste mesmo processo.

As concepções teo-religiosas são compartilhadas por grupos específicos, visto que carregam crenças particulares sobre aspectos da realidade e por isso não são aceitas de uma forma universal no âmbito das instituições de ensino. Antes, elas se manifestam em espaços privados de ensino. Espaços que demarcam seu jeito de ser, ou seja, sua cultura e história.

De igual modo, a concepção de natureza político-social não se legitima³¹⁹ em todos os espaços de ensino, quer sejam, eles, públicos ou privados, pois esta concepção também carrega uma ideologia e cultura próprias, que muitas vezes não representam o jeito de ser daquela comunidade específica. O certo é que a adesão a uma concepção é sinal de escolha³²⁰ frente aos significados gerados e aceitos como válidos pelos diferentes grupos sociais.

A partir do momento em que se adere a uma concepção curricular, faz-se necessário implementá-la, ou seja, materializá-la na realidade social. Esta materialização implica na interação entre reflexão e ação, uma vez que, o instrumento currículo não é algo que deve ser feito e acondicionado em “gavetas

³¹⁸ Esta classificação das concepções é apresentada por McKernan (2009, p. 48-53), que discorre sobre seis modelos ideológicos: 1 - intelectual-racionalista (grega/romana/medieval; 2 - teo-religiosa (cristã-escolástica, islâmica, judaica); 3 - social-romântica (centrada nas crianças); 4 - técnico-comportamental (eficiência na ciência); 5 - pessoal –do cuidado (autocrescimento e autopercepção); 6 - político-crítica (igualdade, meliorista). Diante destes modelos, o que mais se aproxima desta investigação são os de número 2 e 6, por isso foram selecionados. Ainda, sobre estes modelos, o autor afirma que: “Essas ideologias frequentemente são interpretadas como orientações filosóficas”. (MCKERNAN, 2009, p. 48). Nesta perspectiva, pode-se afirmar que as concepções são construtos de pensamento, que incidem sobre o sentido da existência e da essência humanas.

³¹⁹ Sobre a legitimação de uma concepção, Moreira e Silva ressaltam que “apesar de todas as transformações importantes ocorridas na natureza e na extensão da produção do conhecimento, o currículo continua fundamentalmente centrado em disciplinas tradicionais”. Isso indica que a concepção que ainda está presente na realidade brasileira é a tradicional/tecnicista. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 32).

³²⁰ Sobre a questão de escolha, Lopes e Macedo tecem uma dura crítica, pois até que ponto seria uma escolha desinteressada e pautada na formação humana. Elas afirmam que “uma boa teoria curricular deveria criar mecanismos que permitissem escolher, na cultura universal, o que ensinar; deveria se preocupar com as relações de poder subjacentes a tal escolha; deveria perceber que os conhecimentos (parte das culturas) não são externos aos alunos, interagem com ele; deveria dar conta do processo educativo envolvido no que acontece nas escolas, além da transmissão de conhecimentos selecionados de uma cultura universal”. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

institucionais”, antes deve ser sempre revisitado. Para que isto se efetive, é preciso considerar os seguintes pontos:

- a) O domínio do conhecimento. Aqui nós examinamos as questões epistemológicas ligadas à disciplina ou ao assunto que estamos desenvolvendo. O grupo de trabalho aproveita todo o julgamento informado e todas as fontes de conhecimento e, por meio de um exame cuidadoso chega às metas ou objetivos do curso;
- b) Identificação de métodos ou estratégias para o ensino. Nesse ponto estamos preocupados com a arte de ensinar o currículo proposto. Essa é a sua pedagogia;
- c) A criação de materiais na forma de unidades. Essa é a ação de estruturar o conhecimento e os componentes afetivos e de habilidades de modo que eles tenham uma lógica interna;
- d) Julgamento ou avaliação do currículo na prática. Por exemplo, a avaliação do aluno por meio da escrita de um ensaio estruturado, de exames subjetivos e assim por diante;
- e) Informações à equipe do projeto por meio de feedback e deliberação e reflexão adicionais no currículo em ação.³²¹

Estes pontos sinalizam para a forma como o currículo ganha expressividade no interior das instituições de ensino, principalmente pela ação relacional estabelecida entre docentes e discentes no contexto da sala de aula. Assim, pode-se assumir o ato de elaboração do currículo como aquele que “define aspectos voltados diretamente para a prática pedagógica, marcando o espaço e o papel exercido pelos diferentes elementos envolvidos com o processo educativo”.³²²

Dentre estes elementos contempla-se a organização do trabalho e do espaço escolar, inseridos no momento do planejamento escolar; na rotina de trabalho; no plano de ação compreendido de metodologias, estratégias de ensino e aprendizagem e diferentes momentos avaliativos, na prática docente explícita e oculta, e, por fim, mas não menos importante, no envolvimento discente com o trabalho educativo.

O currículo torna-se, então, um instrumento sistematizador das práticas educativas a serem materializadas no contexto da escola, e que podem ser contempladas na forma como o conhecimento é transmitido e selecionado pelos

³²¹ MCKERNAN, 2009, p. 56.

³²² PINHEIRO, Maria Eveline. A Ação Coletiva como Referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, 2005, p. 81.

diferentes protagonistas envolvidos no ato educativo, os quais são considerados como autores e autoras do fazer pedagógico a ser vivenciado na escola.

Nesse contexto, os conteúdos curriculares seriam o conjunto de discursos (verbais e não-verbais) que entram em jogo no processo de ensino-aprendizagem, incluindo as informações e os conhecimentos prévios que tanto os alunos quanto os professores possuem e aqueles que são construídos ao longo do processo educativo pela interação entre uns e outros.³²³

O currículo traduz as diferentes visões que se expressam na realidade educativa. Essas visões são delineadas pela cultura e por isso mesmo são assumidas nas formas de ler e interpretar a realidade. Assim, pode-se dizer que o currículo é “um texto que pode nos contar muitas histórias: histórias sobre indivíduos, grupos, sociedades, culturas, tradições; histórias que pretendem nos relatar como as coisas são ou como deveriam ser”.³²⁴

O currículo, de fato, evidencia o que se acredita como objetivo elementar e indispensável da formação humana e por isso compreender sua relevância torna-se fundamental para perceber sua influência nos fazeres, nos dizeres e nos saberes constituintes da prática educativa. Afinal,

O currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta por diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para a escola, mas é a própria luta pela produção do significado.³²⁵

É preciso ainda ressaltar que o currículo, enquanto instrumento sistematizador das práticas educativas pode ser evidenciado nas formas ou nos tipos³²⁶: formal, real e oculto. Assim, o currículo formal pressupõe a existência de um documento, por isso ele é também chamado de currículo prescrito; o currículo real é aquele que de fato ocorre na realidade, ou seja, está presente nas vivências diárias mediado pelo diálogo e pela socialização do conhecimento; e o currículo oculto é o

³²³ TORRES, 2006, p. 14.

³²⁴ COSTA, 1998, p. 61.

³²⁵ LOPES; MACEDO, 2011, p. 93.

³²⁶ McKernan apresenta cinco tipos de currículo, a saber: 1- Formal; 2- Informal; 3-Nulo; 4-Real; 5- Oculto. Sobre o formal, o autor ressalta que o mesmo visa aos planos de estudo acadêmicos, tendo um caráter prescrito, visto que foca nos conteúdos, nos objetivos e nas estratégias voltadas à aprendizagem. Já o real informa que é o implementado e que às vezes não coincide com o formal. O oculto enfatiza que está presente na cultura escolar e é mediado pelo envolvimento dos discentes, docentes e equipe pedagógica com as práticas veiculadas no interior da escola. (MCKERNAN, 2009, p. 58).

que não se evidencia, mas influencia sobremaneira a prática, pois diz respeito às intenções e aos valores daqueles que compõem o cenário da escola.

Ainda sobre o currículo oculto pode-se dizer que ele carrega em seu interior “uma dimensão sócio-política inegável que se relaciona com as funções de socialização que a escola tem dentro da sociedade”³²⁷, o que indica que sua presença é marcante, pois informa sobre o modo como homens e mulheres estabelecem e mantêm as relações com a realidade social.

Pode-se dizer então que, “O currículo oculto caracteriza-se por duas condições: o que não se pretende e o que é obtido por meio da experiência natural, não diretamente planejada pelos professores/as em suas aulas”.³²⁸ O que indica que a ação educativa vai além da prescritividade evidenciada no documento, ela se incorpora nas experiências vividas por homens e mulheres em relação, o que já indica para o momento vivido no ato de construção de significados.

A tríplice caracterização do currículo revela que nem sempre o que está prescrito é o que de fato se materializa na realidade educativa, por isso ao olhar uma matriz curricular deve-se, ao mesmo tempo, observar a forma como esta mesma matriz é assumida no contexto de ensino e de aprendizagem, tentando identificar, ainda, o que está evidenciado nas práticas educativas, mas ausente/silenciado no currículo formal. O que significa pensar que “para conhecer o currículo é preciso ir muito além das declarações, da retórica, dos documentos, ou seja, ficar mais próximo da realidade”.³²⁹

O currículo torna-se o instrumento identificador das ações educativas e por esta razão não basta apenas entrar em contato com a matriz proposta para a formação humana, antes é preciso compreender como esta matriz circula no âmbito da escola, e como é percebida, desenvolvida e significada pelos diferentes protagonistas envolvidos neste processo de formação.

Isso significa que, “a escola, a mudança, o currículo, os conteúdos da escolaridade, em suma, não podem ser explicados pelo discurso idealista que não se fixa nas condições reais nas quais trabalham professores/as e alunos/as”.³³⁰ E se assim o é, deve-se atentar para os significados que são produzidos no interior das

³²⁷ SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 132.

³²⁸ SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 134.

³²⁹ SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 137.

³³⁰ SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007, p. 133.

práticas educativas e que se tornam sinalizadores do sentido atribuído ao processo ensino e aprendizagem.

Sendo assim, há de ressaltar que o currículo, enquanto texto, produz sentidos, pois se inscreve numa prática social em que estão presentes múltiplas visões sobre a vida. Essas múltiplas visões ao se entrecruzarem vão produzindo novos significados, os quais alteram, substituem, endossam, reescrevem as ações pedagógicas delineadas. Isso ocorre porque nem todos os sujeitos envolvidos no ato educativo possuem a mesma compreensão sobre a realidade, mas é preciso sinalizar que na confluência destas visões que o diálogo ressurgem, como ponto de significação a ser buscado na materialização da proposta educativa.

A leitura das práticas educativas torna-se o ponto chave para compreender o ato educativo, o que requer conhecimento sobre a história da escola e da sua cultura. Este conhecimento pode ser adquirido com a leitura do projeto político-pedagógico e com a observação da rotina escolar adotada, e principalmente com o entendimento sobre o objetivo e a missão da escola frente à formação humana. Elementos presentes no documento currículo.

Estas considerações permitem descrever que o sentido atribuído às práticas educativas, também, está situado no campo discursivo, uma vez que tecem textos sobre o *modus operandi* executado pelas escolas imprimindo identidade e uma marca própria, visto que no ato de reconhecimento dos princípios defendidos pela escola está presente a forma como ela constrói e estabelece as relações quer seja com o conhecimento, quer seja com a realidade, quer seja com seus pares.

A discussão que gira em torno das práticas educativas pode ser atribuída tanto ao modo, como a forma de dizer sobre a formação humana, o que evoca o sentido do discurso na composição deste jeito de ser da escola. Compreender o modo e a forma é imbuir-se de mecanismos metodológicos que ajudam neste processo de tessitura. E é neste momento que surge a análise do discurso, como um caminho de desvelar ou até mesmo (des)cobrir o fazer discursivo pautado numa proposta educativa, que subsidia a ação pedagógica.

O projeto político-pedagógico, então, entra em cena, a fim de descortinar a proposta educativa defendida em cada escola imersa numa cosmovisão. Nesta proposta é possível encontrar indicativos de como cada escola desenha seu currículo, suas concepções e sua cultura, o que pode ser considerado como um momento decisivo para legitimar suas marcas, suas digitais, ou seja, sua identidade.

Assim, para compreender a proposta educativa lança-se mão da análise do discurso, como uma tentativa de busca, desafio e construção de significados, visto que no ato de encontro ou desencontro, há sempre um novo dizer e um novo olhar que se impõe, fruto de uma visão de mundo defendida.

4 UM OLHAR DA ANÁLISE DO DISCURSO SOBRE OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS E AS COSMOVISÕES

“Então sentei-me à mesa e estudei a lição.
 Já sei o que é o vento:
 É dor, é medo, é pão
 É beleza e canção.
 É a morte no mar.
 E por trás disso tudo,
 É uma massa de ar.”
 (autor desconhecido)

A análise do discurso apresenta-se como uma rede conceitual teórico-prática da realidade social, visto que, ao mesmo tempo em que fornece subsídios epistemológicos, oportuniza a construção de olhares sobre a prática em que se inscreve o texto discursivo, embora este ato de construção não se limite, unicamente, aos fios a serem tecidos, mas engloba as falhas contidas neste processo, devido aos sentidos gerados, aos silêncios e às ausências sentidas, e que por este motivo devem ser alvos de investigação.

É preciso enfatizar que a tônica da análise do discurso não se volta para o encontro do unívoco, por este motivo, não há como se falar de um olhar, mas de múltiplos olhares que se entrecruzam, se repelem e se complementam na produção de sentidos. É neste espaço que se pode contemplar tanto as ambiguidades geradas, como as polissemias de sentido pronunciadas no discurso.

Mas é preciso partir da consciência de que a palavra e, por extensão, o enunciado são incapazes de dar conta, em plenitude e com exatidão, daquilo que se quer significar. E, como tudo, no universo do humano, é ser e não ser ao mesmo tempo, ao dizer uma coisa, outras tantas deixaram de ser ditas. Mas, ao contrário das escolhas e desescolhas materiais, quando se diz ou se escreve alguma coisa o que, imperativamente, não foi dito ou escrito acaba aparecendo por si próprio nos vãos e nas frestas do magnífico espetáculo pelo qual as palavras e os enunciados dão sentido ao mundo e à existência.³³¹

Não é por acaso que, ao proferir uma palavra, o sentido atribuído à mesma poderá variar conforme o contexto em que ela foi gerada ou produzida; assim para uma mesma palavra pode-se ter várias significações. Isso indica que, para que se compreenda o sentido e o interprete de forma inteligível, faz-se necessário inserir a palavra no contexto em que a mesma ganhou vida e significação. O

³³¹ COSTA, Hermes Honório. E aquelas mãos que confessam... . In: FERNANDES, Claudemar Alves; SANTOS, João Bôsko Cabral (Orgs.). *Percursos da Análise do Discurso no Brasil*. São Carlos, São Paulo: Editora Claraluz, 2007. p. 165.

desconhecimento do contexto pode acarretar numa barreira comunicacional discursiva, impossibilitando a compreensão e a apropriação dos sentidos contidos no discurso.

O ato comunicativo, ou seja, aquele utilizado como portador de um discurso só se torna completo quando a mensagem encontra lugar e espaço na vida dos seus interlocutores. Uma comunicação esvaziada de sentido não produz significado e a falta deste elemento impede que se estabeleça o diálogo, que por sua vez imobiliza o ato reflexivo dos sujeitos frente ao objeto produzido.

O discurso é a via geradora do sentido, isso porque ele é considerado “uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado”.³³² E, se assim o é, o discurso afirma-se como instrumento de natureza ideológica, pois nele fluem e se encerram perspectivas assumidas sobre a vida, quer seja na forma de conhecimento, quer seja na forma de crenças, experiências e cultura. Isso indica que o ato de estruturação do discurso não pode ser visto de forma linearizada e fixa, uma vez que:

A estruturação de um discurso não faz cessar o movimento das diferenças, das possibilidades de novos sentidos imprevistos. O discurso tenta produzir fechamentos de significação e o campo da discursividade sempre abre para novos sentidos imprevistos. Qualquer discurso é uma tentativa de dominar o campo da discursividade, fixar o fluxo das diferenças e construir um centro provisório e contingente na significação.³³³

A análise do discurso visa, ainda, considerar a forma como um texto significa para a realidade em que o mesmo foi projetado, o que leva a considerar a importância de se conhecer o contexto do próprio texto, visto que não apenas se enuncia, mas se anuncia como espaço de produção de sentidos.

Tanto é assim que palavras e enunciados ganham significados nas relações sociais. “Elas e eles existem para que os sujeitos deem sentido às coisas, aos acontecimentos, ao mundo, ao universo, à vida, aos próprios sujeitos. Melhor, para que façam irromper o sentido no encontro dialógico dos sujeitos.”³³⁴

A presença do discurso já aponta para uma prática relacional a ser mantida entre os diferentes interlocutores sobre a produção de sentidos de um texto. Isso indica que um texto pode assumir múltiplos sentidos, a partir da forma como os

³³² FAIRCLOUGH, 2008, p. 91

³³³ LOPES; MACEDO, 2011, p. 252.

³³⁴ COSTA, In: FERNANDES; SANTOS, 2007, p. 163.

sujeitos dialogam com ele, tendo em vista a sua própria história, marcada de trajetórias, experiências, crenças e cultura. Assim,

Refletir sobre o que está num enunciado, qualquer que seja ele, já é um exercício desafiante para qualquer pessoa que aceita ler e procurar o que diz, em uma atitude de aceite da proposta dialógica que é feita a partir do instante em que o sujeito enfrenta um enunciado. Isso porque, atrás dessas palavras organizadas em certa ordem para que possam enunciar algo, há um ou vários sujeitos a produzirem esse enunciado.³³⁵

A lógica apontada na análise do discurso supera, ainda, a interpretação simplista de um texto e volta-se para o ato da compreensão, que não se limita a entender o que está dito, mas o que se encontra “oculto” no próprio dizer discursivo. A busca concentra-se, então, nos momentos não enunciados, mas que estão presentes de uma forma latente na prática social. Afinal,

A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica [...]. Compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação.³³⁶

Isto indica que, para entender o sentido de uma formação discursiva, se faz necessário observar a forma e o conteúdo deste texto inserido em um contexto e, ainda, o modo como este mesmo texto é compreendido, apropriado e comunicado por seus interlocutores neste contexto histórico específico, visto que é neste contexto que o texto assume sua função enunciativa carregada de significados que são produzidos pelos sujeitos.

Dito de forma mais direta, a formação discursiva é o lugar da construção do sentido. O que nos leva a entender que o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc. não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinada pelas posições ideológicas postas em jogo no processo social-histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).³³⁷

Ressalta-se, ainda, que a análise do discurso percebe o ato de produção do texto como um feito histórico-social, visto que, ao produzir o texto, tanto os sujeitos autores deste texto como os seus interlocutores estão inseridos num contexto de significação e sem esta referência não há como se falar de sentidos, pois o sentido

³³⁵ FERNANDES; SANTOS, 2007, p. 163.

³³⁶ ORLANDI, 2012, p. 158.

³³⁷ ORLANDI, 2012, p. 145.

está para aqueles que compreendem a sua história e seu *locus* de formação discursiva.

Esta realidade aponta para a necessidade que se tem de ter afinidade com o contexto em que os sentidos foram e são produzidos historicamente, visto que é por seu intermédio que surgem os significados de pertença e identidade tão presentes nos diferentes discursos construídos e proferidos, estando entre eles os direcionados à educação.

A metodologia da análise do discurso pode ser compreendida como aquela que provoca os sujeitos do discurso a perceberem o modo como cada texto é incorporado à vida e, ainda, como este mesmo texto é apropriado e comunicado na realidade social. Isso indica que no interior da análise do discurso se tem bem delineada a prática social que assegura dinamicidade e movimento a um texto discursivo.

O certo é que homens e mulheres, em contato com os textos discursivos, não serão as mesmas pessoas diante dos novos sentidos por elas produzidos. Afinal, os textos discursivos não se fecham em si mesmos, antes são oriundos da prática e por isso têm teor simbólico, que se ressignifica num espaço histórico-cultural. Diante disto, deduz-se que “Compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, é compreendê-lo enquanto objeto linguístico-histórico, é explicitar como ele realiza a discursividade que o constitui”.³³⁸

Neste ato de compreensão do texto faz-se necessário ater-se aos seguintes itens: vocabulário, gramática, coesão, estrutura textual, força discursiva, coerência e intertextualidade. Esses itens ajudarão no processo de análise a ser tecido, sendo eles propostos por Fairclough.³³⁹ Para este autor, os itens vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual são utilizados no processo de análise textual; já coerência, força e intertextualidade são considerados no processo de análise da prática discursiva. Ainda sobre estes últimos itens é possível dizer que:

A força parte de um texto (frequentemente, mas nem sempre, uma parte na extensão de uma frase) é seu componente acional, parte de seu significado interpessoal, a ação social que realiza, que ato(s) de fala desempenha (dar uma ordem, fazer uma pergunta, ameaçar, prometer, etc.). [...] A coerência é tratada como frequentemente como propriedade dos textos, mas é mais bem considerada como propriedade das interpretações. Um texto coerente é um texto cujas partes constituintes (episódios, frases) são relacionadas

³³⁸ ORLANDI, 2003, p. 70.

³³⁹ FAIRCLOUGH, 2008.

com um sentido, de forma que o texto como um todo faça sentido. [...] Intertextualidade é basicamente a propriedade que têm os textos de ser cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante.³⁴⁰

Esta introdução permite, agora, elucidar o processo de análise a ser desenvolvido diante do projeto político-pedagógico, alvo desta investigação, uma vez que, por seu caráter ideológico e intencional, se percebe a tensão exercida com a realidade social, assim como com os seus próprios pares. Isso porque se compreende que o lugar em que se encontra é fruto de embates, diálogos, enfrentamentos e posicionamentos, tanto daqueles que o projetaram, como daqueles que sofrem suas influências.

A intenção desta análise é perceber os sentidos gerados no próprio documento, a partir das lentes de interpretação, que fundamentam suas propostas. Para isso, parte-se dos enunciados apresentados em suas fundamentações, na tentativa de desvelar os significados produzidos. Afinal, “um enunciado é significativo se tiver sentido [...], se disser algo sobre o mundo [...] e se puder ser entendido em uma troca entre interlocutores”.³⁴¹ Este é o esforço a ser considerado neste ato de construção discursiva. Então, que se inicie o processo!

Assim, a estrutura pensada para esta análise parte do olhar sobre cada projeto político-pedagógico, visto que, por conta de sua especificidade, não há como tratá-los em conjunto. A ideia é separar para unir, ou melhor, compreender sua presença, enquanto discurso, e como este discurso pode ser apropriado ou negado por outros discursos.

É preciso, ainda, ressaltar que o projeto político-pedagógico, inicialmente, foi pensado para a esfera pública, porém, essa normatização estendeu-se para a esfera privada, tornando-se um requisito essencial e obrigatório para autorização e funcionamento de todas as escolas situadas na denominada “educação básica”.³⁴²

Nasce, aqui, uma tentativa de compreensão ou, quem sabe, de indefinição, tudo isso dependerá do que se pode ler ou não, pela mão da análise do discurso. Este é o enunciado que se anuncia: sim; talvez; ou não. Os dados foram lançados, que se comece o jogo da significação!

³⁴⁰ FAIRCLOUGH, 2008, p. 111-114.

³⁴¹ CHARLOT, 2000, p. 56.

³⁴² A educação básica abrange os níveis da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio, estando prevista na LBDEN 9394/96, Artigo 21, inciso I.

4.1 O(s) discurso(s) dos projetos

A sequência escolhida para análise dos projetos é a mesma da apresentada na tese, no segundo capítulo, sobre sistemas de crença. Isso indica que o primeiro projeto analisado é o da escola pública e laica³⁴³, prosseguindo com a análise das escolas privadas e confessionais³⁴⁴: cristã católica, cristã evangélica, muçulmana e judaica.

As análises são feitas em cima dos enunciados contidos nos projetos político-pedagógicos. Esses enunciados evidenciam a forma como cada escola assume, ou não, seu sistema de crenças no interior das práticas educativas. O certo é que estes enunciados expressam o sentido de ser da escola, sinalizando para o modo como sua identidade é constituída no âmbito da cultura escolar.

Os enunciados, ainda, podem ser considerados como verbalizações ou intenções que se pretendem materializar nos discursos assumidos pelas escolas. Esses discursos versam sobre a formação humana, no tocante aos sentidos atribuídos ao desenvolvimento integral a serem observados no ato educativo, a partir da eleição de uma concepção de educação que norteia as práticas educativas destas escolas.

Pensa-se em situar primeiro o contexto em que cada escola se insere, assim como a finalidade educativa demarcada em seus projetos. Em seguida, fala-se sobre os fundamentos apresentados e se os mesmos evidenciam marcas das cosmovisões que representam em suas colocações sobre o sentido de ser da escola.

Parte-se, ainda, das observações registradas e verificadas; por isso não são estas isentas de um olhar externo à realidade da escola, antes se afirmam como sentidos dados à prática educativa contemplada e como tal não se encontram esvaziados de significados, pois tudo que está presente na escola é carregado de uma intencionalidade.

³⁴³ O significado de laico diz respeito a “que ou aquele que não pertence ao clero e nem uma ordem religiosa; leigo. Aquele que é hostil à influência, ao controle da Igreja e do clero sobre a vida intelectual e moral, sobre as instituições e serviço público; que é independente em face do clero e da Igreja e, em sentido mais amplo, de toda confissão religiosa; relativo ao mundo profano ou à vida civil”. (HOUASS, 2001, p. 795). Diante disto, compreende-se laico como a ausência da religião ou da religiosidade nas esferas e nas decisões da vida humana de ordem pública.

³⁴⁴ O significado de confessional é “relativo a confessionalismo; pessoa que professa certa fé ou segue certo partido religioso”. (HOUASS, 2001, p. 1714). Isso indica a presença de um sistema de crenças na confessionalidade, ou seja, uma cosmovisão, a qual se perpetua por meio da cultura.

É preciso fazer uma ressalva sobre os projetos político-pedagógicos analisados, os quais não seguem uma mesma estrutura e organização no ato de exposição de seus princípios e suas finalidades educativas, o que indica que cada escola no ato de composição de seus projetos o faz mediante uma lógica por ela traçada. Isso, porém, não deve distanciar os projetos do propósito perseguido, antes pode evidenciar a presença da autonomia da escola neste processo de elaboração.

Há que ressaltar também que o uso desta autonomia pela escola, todavia, não é amplo, pois existem itens obrigatórios que devem ser incorporados aos projetos político-pedagógicos, mesmo que no interior do projeto se use terminologias ou nomenclaturas diferenciadas, como: princípios, fundamentos, finalidades, bases teórico-metodológicas, etc.

Outra questão de natureza pacífica nos projetos político-pedagógicos diz respeito ao diagnóstico³⁴⁵ da escola. Este diagnóstico revela o contexto em que a escola se inscreve, o público-alvo e as especificidades sentidas no contexto. Este diagnóstico, também denominado mapeamento da realidade, vem bem delineado no projeto político-pedagógico da escola pública, em que há um cuidado e um investimento no ato de escrita da caracterização da comunidade, diferente do que é enunciado pelas escolas privadas.

O diagnóstico delineado pelas escolas privadas e confessionais restringe-se mais à estrutura e à organização da escola, evidenciando a sua missão naquele contexto. Este item em alguns dos projetos denomina-se “introdução” e em outros “caracterização da comunidade”. Assim, refletir sobre os discursos de cada escola torna-se o objetivo central desta análise discursiva.

Feita estas considerações preliminares, pode-se agora iniciar com a análise do documento “projeto político-pedagógico”, implementado numa escola pública e laica e que atua no nível da educação infantil, sendo considerada uma escola de referência no local onde está localizada.

³⁴⁵ O diagnóstico é uma ferramenta de análise social sobre o entorno da escola. Esta análise possibilita compreender as necessidades, as fragilidades e as potencialidades existentes. Conhecer o contexto torna-se o caminho para significar as ações da escola frente à sua realidade. E ainda tenta dar conta da seguinte questão: “até que ponto nossa prática está vivenciando aquilo que estabelecemos em nosso referencial”. (GANDINI; GANDINI, 1999, p.53).

4.1.1 A escola pública e seus discursos

A escola pública, alvo da pesquisa, está situada num bairro populoso de Curitiba, marcado pelas diferenças sociais, tanto é assim que se podem encontrar pessoas que pertencem à classe média, como também à classe menos favorecida. Este bairro tem um contingente populacional que em sua grande maioria reside em casas. O bairro, ainda, apresenta uma boa estrutura de serviços e em termos de organização tem a representação civil de uma associação de moradores, o que assegura certa autonomia às decisões relacionadas ao bairro.

Ao analisar o diagnóstico presente no projeto político-pedagógico desta escola, podem-se fazer algumas ponderações a respeito da sua finalidade educativa, destacando o que ela considera como relevante para ser enunciado. Assim é que, nesta leitura, alguns itens chamam a atenção como caracterização da clientela, problemas sociais enfrentados e atividade extraescolar:

A maioria dos pais ou responsáveis pelos alunos possuem escolaridade até a 4ª série do ensino fundamental, renda familiar de 1 a 2 salários mínimos e exercem atividade profissional que não exige qualificação nem vínculo empregatício como: família de catadores de papel, cuidadores de carro, vendedores ambulantes, o que não dá garantia salarial nem de aposentadoria. Em virtude dessa situação as crianças participam da complementação de renda: pedindo esmolas nos sinaleiros e feiras, cuidando de carros, catando papel, cuidando de crianças ou assumindo a responsabilidade da casa e dos irmãos menores. Assim, constata-se que é uma população que tem dificuldade de acesso aos itens básicos de sobrevivência como alimentação, saúde, moradia adequada, trabalho e lazer. A maioria dos alunos tem origem evangélica, seguida por católicos, tendo uma participação mínima na associação de moradores.³⁴⁶

Desta caracterização podem ser visualizados alguns indicadores que permitem considerar que essa escola fará um trabalho humanístico, considerando os enunciados expressos no seu projeto político-pedagógico, no tocante aos direitos fundamentais. Direitos estes que deveriam ser extensivos a toda a população, independentemente de classe social, como elucidados na Constituição Federal do Brasil e reforçados no projeto da escola, como: “acesso aos itens básicos de sobrevivência como alimentação, saúde, moradia adequada, trabalho e lazer”.

É interessante observar que nesta descrição da clientela é dada ênfase, também, à confessionalidade dos alunos e das alunas, destacando, porém, que a percepção da escola em relação à vinculação política dos evangélicos é quase que

³⁴⁶ Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil, 2009, p. 2-3.

despercebida em seu contexto de vida, visto que a mesma afirma que existe uma mínima participação deste grupo religioso na representação da associação do bairro que fazem parte. Isso pode sinalizar para a falta de relacionamento que a grande maioria dos evangélicos, mais do que católicos, nutre com as entidades sociais e políticas de caráter reivindicatório. Esse relacionamento é de distanciamento, o qual pode ser demarcado pela separação histórica tecida entre os espaços religioso e profano ou espiritual e secular, no qual dizem que estas realidades não se associam e nem se complementam, antes se repelem, devido a sua natureza de propósitos. Embora não seja este o ponto de destaque apontado pelos teóricos que abordam sobre o sentido das cosmovisões, uma vez que o sentido é sempre voltado para a formação humana engajada com a perspectiva histórica, social e cultural, a exemplo de Maçaneiro, Freire, Miller, Kateregga.

Sobre a situação social da comunidade, a descrição envolve os problemas mais recorrentes na realidade. Estes problemas são elencados talvez para demonstrar que o contexto em que esta escola está inserida é conflituoso, heterogêneo, plural e desigual, o que impactará, sobremaneira, na forma como essa escola desempenhará seu papel educativo. Assim é que, o documento da escola expressa desta maneira:

A clientela atendida convive com o aumento da criminalidade, consumo de drogas, gravidez na adolescência, famílias numerosas, desestruturação familiar e desconhecimento dos seus direitos de cidadão, o que coloca o Centro Municipal de Educação Infantil- CMEI como uma das instituições que deve ter o compromisso de através do conhecimento científico, instrumentalizá-los para compreender, elaborar e atuar na sociedade atual na perspectiva de transformá-la.³⁴⁷

Ainda, no enunciado apresentado chama-se atenção para a expressão “como uma das instituições”, o que significa que há uma tentativa de incluir outras instituições neste processo de transformação social, não ficando somente a cargo da escola este papel. Antes, a ideia que se passa é de compartilhamento de tarefas, sem que se perca de vista sua função social.

Sobre as atividades extraescolares ou de lazer, a escola descreve no seu projeto político-pedagógico, o que o bairro oferece para sua comunidade, destacando o papel de ações destinadas à formação cultural e leitora, ganhando destaque neste contexto a leitura da Bíblia, podendo até ser justificado pela maioria

³⁴⁷ Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil, 2009, p. 3.

do público atendido. Porém, estas atividades não se restringem ao contexto desta escola, mas a elas se somam os espaços públicos e privados, que são mais comuns em bairros mais populares.

Dentre as opções de lazer que a comunidade tem acesso, temos: o programa comunidade escola oferecido nos finais de semana pela Escola Municipal Anísio Teixeira, que fica próxima ao nosso CMEI, o farol do saber Telêmaco Borba (anexo à Escola), atendendo à comunidade em geral, além de contarem com fliperamas, bares, bailão, televisão, rádio e parque Atuba. A comunidade tem como principal fonte de leitura, a Bíblia.³⁴⁸

Após a caracterização, o projeto político-pedagógico apresenta os fins e os propósitos da escola. Estes fins e propósitos são tecidos com a ajuda de referenciais teóricos que versam sobre o crescimento e o desenvolvimento infantil, figurando entre eles teóricos como Piaget, Vygotsky e Wallon, conhecidos como ícones da Psicologia do Desenvolvimento. Neste sentido, ao invés de falar sobre a missão e os objetivos da escola, elenca-se como prioridade o dizer discursivo sobre as fases de desenvolvimento, linguagem, interação social e afetividade.

Desta forma o Centro Municipal de Educação Infantil, indo ao encontro dos anseios da comunidade, dirige-se, principalmente, a uma formação completa para os seus filhos, priorizando o cuidar e o educar, vai a partir deste Projeto Pedagógico primar por uma rotina de movimento, brincadeiras, jogos, artes e desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos e o respeito por si e pelo outro.³⁴⁹

Para dar conta desta meta, a escola segue alguns princípios e os incorpora em seu projeto político-pedagógico. Estes princípios partem da própria proposta deste nível de ensino e revelam a base democrática em que estão alicerçados. Eles, ainda, reconhecem a cidadania e a autonomia como um dos seus postulados, além de evidenciar os princípios pautados na ética com a sua carga valorativa voltada ao relacionamento e ao respeito e o princípio estético que permite o trabalho com a cultura, que se fundamenta na diversidade. Assim:

Como base de nosso trabalho tem-se os Princípios norteadores da Educação Infantil: Princípios Éticos da Autonomia, da Responsabilidade e do Respeito ao Bem Comum; Princípios Políticos dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática; Princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade, da Qualidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais e como

³⁴⁸ Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil, 2009, p. 4-5.

³⁴⁹ Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil, 2009, p. 6.

também como eixos norteadores para o trabalho pedagógico temos as Diretrizes Curriculares Municipais.³⁵⁰

Interessante que o eixo norteador da escola é oriundo da própria legislação que a regula, o que mostra que o projeto político-pedagógico precisa ser pensado, projetado e elaborado sob a égide da lei e não em ideias ou reflexões que os próprios sujeitos fazem deste contexto de ensino. O que pode cercear a criatividade, como a autonomia da comunidade escolar, uma vez que ela fica presa a uma normatização para descrever sua ação educativa. Talvez esteja aí um dos entraves de se pensar este projeto de forma contínua: a ausência de autoria. Esta ausência é um problema ressaltado nos estudos de Veiga e colaboradores.

Em seguida, o projeto político-pedagógico indica os critérios que pautam o trabalho escolar, versando sobre o respeito e a dignidade humana, o que indica que a escola incorpora os conceitos mais difundidos nos discursos políticos, sociais e educacionais referentes à realidade. Esses discursos são considerados “politicamente corretos” e por isso pautam as relações educativas desde o nível da educação infantil. Percebe-se, ainda, que o olhar sobre a dignidade do ser humano é a forma de considerar as diferenças existentes em diferentes âmbitos da sociedade, o que evidencia considerar a diversidade de posicionamentos e visões de mundo.

O respeito à dignidade e os direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas, etc.; o direito da criança a brincar como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil; a realização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma; o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.³⁵¹

Da enunciação apresentada - “a realização das crianças por meio de sua participação e inserção nas diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma” - infere-se que essa escola busca, ainda, trabalhar com o ambiente multicultural, propondo práticas inclusivas que confirmam aos sujeitos a sua formação ética e pessoal. Isso indica que não existe apenas uma cosmovisão que pauta suas ações, antes em seu lugar há uma tentativa de referenciar diferentes visões de mundo de uma forma aberta e incluyente. Isto posto, pode-se dizer que o jeito de ser desta escola pública sinaliza para que ela seja considerada como:

³⁵⁰ Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil, 2009, p. 6.

³⁵¹ Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil, 2009, p. 7.

[...] um espaço multicultural por excelência, já que lida com a diversidade cultural, étnica, racial, de gênero, de histórias de vida, de crença e linguagens múltiplas, tanto por parte do corpo docente como discente e de todos os atores.³⁵²

As ações que pautam esta escola pública são direcionadas, de uma forma ideal, para a boa convivência, em que não há espaços para um pensamento único e hegemônico, embora se saiba que, na prática vivida e experimentada, as interações efetivadas entre os sujeitos estão carregadas de sentidos, visto que os próprios sujeitos não deixam de ser eles mesmos quando convivem com os outros. E é claro que no ato de se relacionar entra em cena toda a sua visão de mundo a ser compartilhada com o outro.

Por fim, é preciso salientar sobre o sentido dado à educação infantil e também ao eixo nuclear do currículo, uma vez que estes elementos são determinantes para que se compreendam os significados gerados sobre o que é ser criança. Sendo assim, a ideia que o projeto defende sobre a criança parte do entendimento de que ela pode ser vista “como uma construção social e histórica, estando sujeita a influências das tradições e dos costumes do seu grupo cultural e das condições socioeconômicas nas quais estão inseridas”.³⁵³ Ideia também defendida por estudiosos da cultura, da educação, como também das cosmovisões, a exemplo de Rumi, Pacuda e Geisler.

Se a infância é um ato de construção social, significa que este ato pode ser alterado ao longo da história, dos espaços e dos tempos em que ela está circunscrita, por isso que o conceito tem um fundo cultural, em que deve ser levado em consideração o ato de transmissão de valores, tradições, comportamentos e costumes. Na verdade, este ato de transmissão revela a presença de lentes de interpretação sobre a realidade, mesmo que isto não esteja tão evidente no enunciado apresentado, contudo reconhece-se que este ato é identificado com o nível superficial da cultura, o qual se firma na parte visível da cosmovisão. Então, diante disto deve-se perguntar: Como a infância pode ser uma construção social, se está fundamentada em uma forma de ler o mundo que passa de geração a geração? Seria correto dizer que uma cosmovisão é alterada no decorrer da história, ou ela é ressignificada, embora mantenha vivos os seus fundamentos? Estas são algumas

³⁵² MEDEL, 2008, p. 104.

³⁵³ Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil, 2009, p. 13.

das perguntas para as quais não se encontra respostas tão facilmente e que por ora permanecerão no campo da reflexão.

Com relação ao eixo nuclear do currículo, vê-se claramente que este é a criança. Assim, “a criança cidadã é ponto de partida e de chegada na elaboração dos projetos pedagógicos das unidades que ofertam a educação infantil”.³⁵⁴ Diante disto, pode-se dizer que a proposta educativa é humanística, ou seja, está centrada no ser humano, sendo ele o motor que dá vida ao fazer educativo da escola.

Por fim, encontra-se um enunciado que deve ser refletido sobre ele, visto que apresenta a visão de uma cultura hegemônica³⁵⁵, traduzida na expressão “cultura comum”, que entra em confronto com outras culturas não reconhecidas ou legitimadas, o que pode sinalizar a falta de conhecimento sobre o pensar diferente do outro, embora este fator não seja encarado de forma negativa, antes sendo visto como um elemento que enriquece o processo de construção do conhecimento. Sendo assim, a proposta diz:

No CMEI encontramos uma gama de personalidades diferentes, situações e experiências de vidas variadas, muitas crianças trazendo uma cultura diferente daquela comum, a educadores e outras crianças. Todas essas situações vão colaborar para o processo de construção do conhecimento, assim como as interações que vão se estabelecer a partir do convívio com outras pessoas.³⁵⁶

A visão humanística está coerente com a perspectiva secularista da sociedade contemporânea, o que permite inferir que os valores discursivos que pautam esta perspectiva estarão presentes nos discursos proferidos pela escola pública e laica, embora não se tenha a mesma confiança em afirmar que estes mesmos valores estarão presentes nos discursos vividos e experimentados nas relações docentes e discentes, devido a múltiplas visões de mundo presentes no espaço escolar e que se fazem presentes no interior do currículo oculto, conforme asseverado por Lopes, Moreira, Silva e Sacristán.

O sentido das práticas educativas no intramuros desta escola pública e laica é um ponto de investigação a ser aprofundado, o que requer um trabalho minucioso de

³⁵⁴ Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil, 2009, p. 14.

³⁵⁵ “No âmbito das teorias críticas, hegemônicas, nos estudos curriculares, não é menor a preocupação de responder ao caráter multicultural da sociedade com uma educação capaz de incluir as diferentes culturas. Apostas em diálogo, interação, negociação, consenso conflituoso entre as diversas culturas ampliam a discussão para além do controle da diversidade.” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 185-186).

³⁵⁶ Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil, 2009, p. 14.

acompanhamento sobre os saberes, os fazeres e os dizeres que se estabelecem e se expressam entre os sujeitos, o conhecimento e a produção de significados.

4.1.2 A escola cristã católica e os seus discursos

A escola cristã católica está situada num bairro tradicional de Curitiba e o público atendido é oriundo da classe média e média alta, em que a grande maioria dos pais dos alunos possui formação no ensino superior. O bairro tem vida própria e gera serviços de boa qualidade, promovendo o seu desenvolvimento e a sua organização de forma a atender às necessidades dos seus moradores. O ponto alto do bairro está no comércio e na presença de diferentes agências bancárias, além do parque, que é muito frequentado por seus moradores e comunidades vizinhas.

A missão da escola cristã católica está bem desenhada no projeto político-pedagógico. Esta missão anuncia a sua confessionalidade e informa o sentido dado a sua existência, enquanto instrumento extensivo de ação da igreja para proclamação da boa nova. Assim é que:

A escola católica é um espaço privilegiado da Igreja. É um instrumento fundamental para que a Igreja cumpra a sua missão de promover a vida, e vida em abundância (cf. Jo 10.10), em todos os povos mediante a pregação da Boa Nova do Reino.³⁵⁷

No enunciado é possível analisar que a palavra que ganha relevo é vida interrelacionada a um mandato inclusivo conferido pelo próprio Cristo, uma vez que a referência ao Evangelho de João 10.10³⁵⁸ prenuncia este sentido. Além disso, pode-se inferir que esta vida é destinada a todos os povos que necessitam conhecer esta verdade, a partir da mensagem contida na boa nova, o que confere a esta missão um caráter evangelizador.

O termo “vida” continua sendo referendado no documento, ao afirmar que a escola é o espaço de sua realização. Espaço este que tem por compromisso dar continuidade à obra evangelizadora. Assim:

³⁵⁷ Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Católica, 2010, p. 2.

³⁵⁸ “O ladrão vem somente para roubar, matar e destruir, eu vim para que tenham vida e a tenham em abundância.” (In: A BÍBLIA SAGRADA, 1993, p. 1069).

O Magistério da Igreja tem sempre a escola católica em grande apreço. Ela é instrumento privilegiado, meio seguro de promoção da vida. Nela se desenvolve a educação, valor primordial para a construção da vida.³⁵⁹

A escola, então, não é apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, antes é um espaço de cumprimento da visão da Igreja sobre o sentido da vida, que se cumpre em Cristo e nos relacionamentos estabelecidos e pautados numa conduta ética da boa convivência. Assim, “É preciso refletir sobre a escola católica como possibilidade de germinar o Reinado de Deus, presente entre as pessoas pelos gestos mais humanos possíveis”.³⁶⁰

Outro fator que merece destaque é o sentido atribuído ao ser humano como imagem e semelhança de Deus, o que indica que a perspectiva é pautada no ato criacional de Deus e não no acaso ou em outra explicação sobre a origem da vida. Enquanto imagem e semelhança de Deus, homens e mulheres têm uma missão especial, declarada: “nada pode ser mais valioso do que a educação para que o ser humano, ao se perceber como imagem e semelhança de Deus, encarne em suas relações as mesmas presentes no coração de Deus, que é comunhão e família”.³⁶¹

O sentido da formação humana volta-se para o ser relacional, que se afirma enquanto identidade no processo de comunhão e da família, visto que são valores que partem do próprio coração de Deus. Assim, o que se projeta é que este ser humano compreenda sua existência a partir da existência de Deus. A visão do ser relacional é pontuada nos diferentes discursos apresentados pelos autores, mas isso não é enfatizado a partir de uma perspectiva divina, o que se caracteriza na ampliação de uma visão de mundo particularizada.

O papel dos pais³⁶² no contexto da escola católica é visto como relevante, por isso os pais devem procurar uma escola que represente sua fé. A escolha da escola é uma correspondência aos valores aceitos e legitimados pelos pais. Os pais, ainda, participam ativamente da educação das crianças, transmitindo a sua fé; por isso escolher uma escola é possibilitar ou não a continuidade dos ensinamentos ministrados no lar. Assim, o papel dos pais é descrito no âmbito da responsabilidade e da escolha, o que é muito enfatizado pelos discursos proferidos numa cosmovisão cristã.

³⁵⁹ Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Católica, 2010, p. 2.

³⁶⁰ Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Católica, 2010, p. 2.

³⁶¹ Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Católica, 2010, p. 2

³⁶² Assim como descrito na p. 80 desta tese.

No entanto, os pais não podem nem devem estar sozinhos. Eles, sendo os primeiro responsáveis pela educação dos filhos, têm o direito de escolher para eles uma escola que corresponda às suas próprias convicções, que dê continuidade a educação já por eles iniciada. Como cristãos, os pais passam a ter também, unido ao direito, o dever de escolher as escolas que possam garantir a ajuda em sua tarefa de educadores, conforme os valores que professam.³⁶³

Percebe-se que a confessionalidade é assumida como um valor a ser transmitido de geração em geração e que para isto se faz necessário manter uma relação entre família e escola compactuando da mesma profissão de fé. Os enunciados que chamam atenção são: “corresponda às suas próprias convicções”; “continuidade a educação por eles iniciada”; “escolas que possam garantir [...] conforme os valores que professam”. Sendo até mesmo possível formular uma sentença síntese dos enunciados destacados: Escolher uma escola que represente a fé e os valores aceitos pelos pais.

Ainda sobre a responsabilidade dos pais e da escolha da escola, pode-se dizer que a questão a ser aplicada volta-se para a difusão de uma lente de interpretação, sem que esta mesma lente seja a escolha das gerações, o que revela que não há uma liberdade de escolha quanto à fé, mas a fé dos pais torna-se a fé dos filhos e das filhas.

Diante disto, a escola cristã católica apresenta e delinea desta maneira a sua finalidade precípua: “formar o ser humano integralmente e, ainda, conduzir toda cultura para a mensagem da salvação. É comunidade de fé e encontra nos valores cristãos sua inspiração para unir fé, cultura e vida”.³⁶⁴

O objetivo expresso da escola cristã católica é cristianizar a cultura no ato de formação humana, capaz de reunir em torno de si mesma a fé, a cultura e a vida subsidiadas nos valores cristãos, o que pressupõe a sua visão evangelizadora, discipuladora e redentora voltada ao ser humano, embora uma questão fique em aberto: Como é possível formar integralmente este ser, a partir de uma educação cristã e evangelizadora?

Alguns indícios de resposta a esta questão são enunciados no projeto político-pedagógico e mais uma vez o que está evidente é a formação discursiva efetivada, o que sinaliza para o papel do discurso na defesa de uma ideia ou premissa considerada essencial. Diante disto, o primeiro sinal ou indício deste

³⁶³ Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Católica, 2010, p. 3.

³⁶⁴ Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Católica, 2010, p. 3.

processo voltado à formação aborda a necessidade de se priorizar os valores. Assim diz o documento: “Comprometidos com a promoção do indivíduo em sua formação humana na construção de uma sociedade que se faça possível à prática da liberdade, da igualdade, da verdade, da justiça, da solidariedade e da paz.”³⁶⁵

Vê-se nos valores defendidos que há menção a ideais que também figuram em leis, acordos e até em princípios evocados nos direitos humanos, embora se reconheça que os valores da liberdade e da verdade já estão pressupostos na opção de fé eleita pela igreja e pelos pais, não cabendo, então, a negociação ou rejeição. Afinal, a tradição oral se afirma como meio de disseminação da fé.

O segundo sinal ou indício pode ser evidenciado na concepção de ser humano, enquanto pessoa relacional e inconclusa. Assim, a escola

[...] concebe o ser humano como pessoa, isto é, ser de relação e de comunhão, ser inacabado que reflete sobre si e o mundo; criativo e sujeito de sua ação, político, engajado no tempo e no espaço, participante de um processo de desenvolvimento constante, contínuo, global, contraditório, individual e coletivo; histórico que sofre influência do meio, mas também tem influência do outro e da criação.³⁶⁶

Deste enunciado pode-se dizer que o ser humano é alguém que está em constante transformação, sendo influenciado e influenciando, mas que ao mesmo tempo potencializa sua inserção no mundo por meio da reflexão e da criatividade. O que pode soar contraditório, pois, se há uma intenção de transmissão de uma cosmovisão, então como oportunizar o processo reflexivo? Das duas uma, ou se reflete sobre o diferente a partir do referencial que se tem ou se reflete sem entrar nos meandros da fé, o que no contexto de sistemas de crença é quase impossível.

O terceiro sinal está na importância dada à dimensão da espiritualidade, apresentando certa coerência com a missão e a finalidade defendida em sua proposta educativa. Assim,

O respeito à dimensão espiritual do ser humano é condição precípua de nossa missão como educador. Uma escola que considera a espiritualidade como alicerce da boa educação e, que possibilita entrar em contato com o que há de essencial em nós. [...] É a dimensão espiritual que nos permite encontrar a harmonia, o equilíbrio e a força entre o que somos e o que fazemos.³⁶⁷

³⁶⁵ Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Católica, 2010, p. 5.

³⁶⁶ Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Católica, 2010, p. 5.

³⁶⁷ Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Católica, 2010, p. 5

É na dimensão da espiritualidade³⁶⁸ que se pode encontrar o eixo do currículo, visto que é a partir deste eixo que o ser humano pode envidar esforços em busca de sua completude. E esta completude é formada pela visão tricotômica do ser humano: corpo, alma e espírito. Diante disto, o projeto arremata afirmando que “O alimento para o corpo é a atividade, para a mente é o conhecimento e para o espírito é a consciência”.³⁶⁹

A síntese apresentada sobre a relevância da espiritualidade³⁷⁰ é algo arrebatador, uma vez que confirma o sentido de ser da ação educativa projetada para a escola.

E, por fim, aprender a ser é passar a perceber que a espiritualidade não é compartimentada em uma gaveta, que só abrimos quando é o momento, mas é aquilo que dá significado ao nosso ser, é o parâmetro pelo qual medimos nossa humanidade e é o pano de fundo da nossa própria existência, por isso não se pode falar em momentos de espiritualidade, mas em vivência onde ela se faz presente.³⁷¹

O último sinal ou indício a ser verificado na proposta educativa da escola é o trabalho por meio de competências. Assim, a escola prioriza o desenvolvimento das competências nas seguintes áreas: cognitiva, produtiva, social e pessoal. Sobre elas, é feita a seguinte definição:

A competência cognitiva é o aprender a conhecer, isto é, adquirir os instrumentos de compreensão. A competência produtiva é o aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente. Enquanto a competência social é o aprender a viver em comum, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas. Já a competência pessoal é o aprender a ser, via essencial que integra as três competências precedentes.³⁷²

O trabalho pedagógico sob a perspectiva de competências sinaliza uma preocupação com o desenvolvimento biopsicossocial do ser humano e que pode ser traduzido no desejo de efetivar uma ação totalizante, visto que não se limita ao campo cognitivo, o que aproxima a escola das novas tendências educacionais sobre

³⁶⁸ “[...] a espiritualidade cristã vê no Cosmos a morada que o Senhor preparou. Todo o Universo é contemplado como uma tenda na qual Deus, homem, mulher e todas as formas de vida habitam, num contínuo convite à comunhão”. (MAÇANEIRO, 2011, p. 210).

³⁶⁹ Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Católica, 2010, p. 5-6.

³⁷⁰ Schaeffer argumenta que “é impossível começar a vida cristã, ou entender alguma coisa da verdadeira espiritualidade, antes de alguém ser cristão. A única maneira de se tornar um cristão não é pela tentativa de viver uma espécie de vida cristã, nem de esperar por algum tipo de experiência religiosa, mas sim, pela aceitação de Cristo, como Salvador”. (SCHAEFFER, 2008, p. 15).

³⁷¹ Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Católica, 2010, p. 6.

³⁷² Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Católica, 2010, p. 8.

o fazer educativo presente no processo de ensino e aprendizagem. Tanto é assim que reiteram este compromisso, dizendo que “Ao se trabalhar estas quatro vertentes, a escola entende que os valores humano-cristãos, como a ética, a verdade, a justiça e a solidariedade consolidam-se junto aos seus educandos”.³⁷³

O texto do projeto político-pedagógico encerra a apresentação dos seus princípios, endossando o sentido de ser da educação ministrada, a qual se consubstancia como:

[...] um instrumento para essa construção dos ideais de paz, de liberdade e de justiça social. Tendo como proposta promover a integração do homem consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com Deus, para que possa alcançar a realização como pessoa, consolidando os valores cristãos.³⁷⁴

Observa-se que, mais uma vez, as expressões enfatizam as dimensões relacionais do ser humano, os valores que pautam sua formação e o fim deste processo educativo, que se destina à construção de ideais; contudo, é preciso sinalizar que, se a busca se volta para os ideais, o que fazer diante destas provocações: Como é possível o ser humano lidar com o mundo real? E ainda, como preparar este ser humano para enfrentar os problemas deste mundo? Perguntas que não se limitam à esfera da escola; afinal a escola por certo não é portadora de todas as respostas para a vida e atribuir esta responsabilidade para a mesma é romantizar sua atuação no contexto social.

Há que se pontuar a coerência existente entre a escola cristã católica e sua lente de interpretação, uma vez que se origina nos princípios revelados da fé cristã e tenta subsidiar sua prática pedagógica firmada nestes mesmos princípios. Esta é sua intenção, mas se isso é concretizado de fato na prática fica difícil de se afirmar. Uma coisa é certa: só aqueles que transitam no interior da escola podem asseverar ou não sobre isto. Para os observadores ficam apenas as interrogações.

³⁷³ Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Católica, 2010, p. 8.

³⁷⁴ Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Católica, 2010, p. 9.

4.1.3 A escola cristã evangélica e os seus discursos

A escola cristã evangélica³⁷⁵ situa-se num bairro em franco desenvolvimento, visto a quantidade de obras executadas na construção de conjunto residenciais. Ele também tem uma associação de moradores ativa que fiscaliza e acompanha os projetos públicos a ele destinados, como saneamento, fluxo de trânsito, coleta de lixo, transporte público, vias de acesso, etc. A grande maioria dos moradores são provenientes da classe social C e D, ou seja, são aquelas pessoas que tiveram uma melhora de condição de vida e que hoje podem desfrutar de bens próprios como uma casa e um carro.

O projeto da escola cristã evangélica segue as diretrizes básicas de escolas filiadas³⁷⁶ à proposta da educação por princípios³⁷⁷. Isso indica que esta escola assume os pressupostos defendidos pela rede de escolas cristãs evangélicas credenciadas por uma associação geral, que estabelece uma linha de ação pedagógica comum a ser observada, a qual se fundamenta na cosmovisão cristã.

O histórico desta proposta educativa, educação por princípios, está contido no projeto político-pedagógico da escola, no sentido de demarcar o modo de ser e de se afirmar na realidade social, ou seja, revelando sua identidade, a qual se pauta na prática pedagógica de Jesus.

As escolas filiadas, então, devem incorporar a filosofia cristã delineada pela Associação de Escolas Cristãs de Educação por Princípios – AECEP -, a qual está centrada em Cristo³⁷⁸, como a metodologia a ser aplicada, implicando em assegurar que a proposta educativa eleita cumpra sua missão tal como foi projetada e definida.

³⁷⁵ Esta escola cristã evangélica não está associada a nenhuma denominação evangélica. Apenas seu corpo diretivo, técnico-pedagógico e docente é pertencente a diferentes ramificações evangélicas, ou seja, professando as bases de uma cosmovisão cristã.

³⁷⁶ A filiação a que se refere é de uma associação que gerencia as escolas cristãs que aderem ao modelo da educação por princípios. Esta associação tem sede em Belo Horizonte, Minas Gerais e oportuniza todo ano capacitação para as escolas, em forma de um encontro nacional. O nome desta associação é Associação de Escolas Cristãs de Educação por Princípios - AECEP.

³⁷⁷ “A abordagem por princípios é um modelo educacional tanto histórico quanto bíblico. Tal modelo tem sido praticado em diferentes níveis por educadores ao longo de toda a história [...] A abordagem por princípios é verdadeiramente um método superior de educação para produzir discípulos de Cristo.” (LYONS, Max. *A abordagem por princípios: o método educacional utilizado par desenvolver uma cosmovisão cristã*. Belo Horizonte, MG: AECEP, 2006. p. 4 e 6).

³⁷⁸ Ao se referir à filosofia cristã, o que se pretende é compreender sobre o amor e a sabedoria de Deus personificados em Cristo, o que torna esta filosofia o mapa diretivo da conduta cristã, ou seja, o seu modo de perceber, ser e fazer. (RINALDI JR, Roberto. *Educação na perspectiva cristã: uma reflexão sobre essa abordagem e seu impacto na família, igreja, escola e nação*. Belo Horizonte, MG: AECEP, 2012).

Isso requer das escolas um compromisso com os fundamentos defendidos no viés da abordagem por princípios.

Assim, “A história da educação por princípios tem seu fundamento na prática pedagógica de Jesus Cristo, que por meio de sua vivência gerou princípios de vida espiritual, psicológico e social, fundamentais para o processo educativo”.³⁷⁹

À primeira vista já se pode deduzir que a proposta educativa da escola tem um cunho cristológico³⁸⁰ e, por conta disto, os princípios que pautam o processo de ensino e aprendizagem devem ser os condutores do currículo a ser desenvolvido no contexto da sala de aula. Neste sentido o ser humano é considerado como um ser único, uma vez que “não há alunos comuns e incomuns, há apenas alunos especialmente criados à semelhança de Deus com propósitos e vocações particulares”.³⁸¹ Isso sinaliza para uma visão inclusiva sobre o sentido de ser humano, uma vez que sua criação é oriunda de Deus e dotada de uma missão.

É importante ressaltar que a proposta de educação por princípios tem sua origem no solo norte-americano, tendo como ponto de apoio a história cristã americana, os documentos oficiais dos seus fundadores na América do Norte e as cartas deixadas pelas mulheres colonizadoras. Isso indica que o pano de fundo da proposta “educação por princípios” é histórico-religioso-social e que, por isso mesmo, parte de uma visão de cultura particularizada e de um tempo exclusivo para as pessoas que dele participaram ativamente. Isto indica que esta proposta em solo brasileiro, para que ganhe fôlego, precisa ser ressignificada para atender aos fins educacionais de uma sociedade complexa, desigual e multicultural, porém, ainda, marcada por fortes traços religiosos, o que de fato não se pode perceber ou constatar no documento, conforme os estudos de Lopes e Moreira.

Feitas estas considerações, o documento da escola cristã evangélica explicita claramente a sua missão educativa, enfatizando que “adota uma metodologia baseada em princípios, que fundamenta sua prática em uma pedagogia clássica/tradicional³⁸² de ensino, alicerçada numa cosmovisão cristã”.³⁸³

³⁷⁹ Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Evangélica, 2010, p. 23.

³⁸⁰ Aqui, há uma clara referência à base da cosmovisão cristã, pois Cristo ocupa o centro desta lente de interpretação, conforme evidenciado no capítulo 2 desta tese.

³⁸¹ Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Evangélica, 2010, p. 19.

³⁸² A palavra tradicional pode não se referir a uma tendência pedagógica difundida pelos padres jesuítas. Tradicional, aqui, pode-se referir à tradição a ser mantida. Isso pode ser inferido ao se conhecer o sentido de educação adotado. “Não admira a educação ser um aspecto tão relevante da vida, pois foi o próprio Deus quem a inseriu na humanidade. O mandato do Criador à primeira família

Na evidenciação da missão da escola, torna-se possível encontrar a presença de três postulados da ação educativa: metodologia, concepção pedagógica e cosmovisão cristã. Os postulados são assumidos como eixos da prática, o que indica que a escola adota para si tanto a forma como o conteúdo que traduzem o sentido de ser do seu fazer pedagógico e discursivo, o que se manifesta nos seguintes valores assumidos:

Deus é o criador e reconhecemos sua plena soberania em todas as áreas do conhecimento; Jesus Cristo, o marco zero entre as eras, é o filho de Deus, nosso salvador e que a aceitação do seu sacrifício liga pessoas de todas as crenças, culturas, etnias e nações novamente a Deus; o Espírito Santo é a presença manifesta de Deus e que o nosso relacionamento pessoal com Deus se dá através da pessoa dele; Cada indivíduo é único e criado a imagem e semelhança de Deus, para viver em plenitude o seu propósito e para a realização do qual recebeu todo potencial necessário, com o fim de estabelecer justiça, alegria e paz; A Bíblia é a palavra de Deus e seu conteúdo é atemporal, acultural, historicamente genuíno e conclusivo, pois se estabelece como verdade absoluta. A educação dos filhos é entregue por Deus aos pais e que a conduta moral deve estar baseada na autoridade bíblica para a formação da família e aplicação da disciplina.³⁸⁴

Sobre os valores elencados pode-se ver certa correlação com os valores, também, defendidos pela escola cristã católica. Isso deve-se à proximidade que estas escolas têm com as bases da cosmovisão cristã, porém, quatro enunciados chamam atenção: O primeiro diz respeito à presença da Trindade³⁸⁵ representada na pessoa de Deus, de Jesus e do Espírito Santo; o segundo sobre um ato de aceitação, que ocorre por uma escolha refletida conferida a cada etnia, cultura, povo ou nação a respeito do Salvador; o terceiro relacionado à Bíblia³⁸⁶, como o livro que está além dos tempos; e o último associado ao ser humano, em que o mesmo tem um propósito a ser cumprido, ou seja, sua existência é marcada por uma missão confiada pelo próprio Deus.

para que dominasse sobre a natureza implica entender como ela funciona e transmitir esse conhecimento cumulativo geracionalmente.” (RINALDI JR, 2012, p. 6).

³⁸³ Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Evangélica, 2010, p. 20.

³⁸⁴ Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Evangélica, 2010, p. 20.

³⁸⁵ A doutrina da Trindade não foi explanada nesta tese por não ser alvo da investigação, mas ela está inserida no corpo doutrinário da denominação evangélica. Para Langston (1991, p. 113), “a doutrina da Trindade é uma doutrina histórica, por isso que se funda na tríplice manifestação de Deus e nos eventos exarados no Novo Testamento”.

³⁸⁶ Sobre o significado da Bíblia para a fé cristã, Langston afirma que: “Temos na Bíblia a solução dos nossos problemas, a inspiração para os maiores empreendimentos, o caminho que nos conduz aos pés dAquele que nos pode salvar”. (LANGSTON, 1991. p. 26).

Estes enunciados demonstram que a escola se assenta na perspectiva da fé presente no Credo Apostólico³⁸⁷, na verdade absoluta revelada, tanto por meio da revelação³⁸⁸ geral como especial, a qual se afirma como um norte que indica o sentido do bem viver. É interessante notar que a fé não se consolida por meio de uma transmissão imposta, mas da aceitação livre destas verdades pelo sujeito, o que confere a ele liberdade de escolha entre querer ou não aceitar esta verdade.

A escola cristã evangélica persegue, então, a missão de demonstrar o sentido da fé cristã, o que torna sua finalidade evangelizadora e discipuladora, assim como o é da escola cristã católica. A sua presença é desvelar o significado do Caminho. Isso porque, “na fé cristã, o Evangelho é denominado Caminho. E o próprio Jesus se apresentou como ‘caminho, verdade e vida. A proposta da religião como caminho nos mostra que não existe renovação interior sem um processo de iniciação”.³⁸⁹

A escola apresenta a metodologia do ensino que deve ser aplicada com relação aos sete princípios que fundamentam a proposta educativa. São eles: caráter, mordomia, autogoverno, semear e colher, soberania de Deus, individualidade e união. O método que orienta a aplicação da metodologia é denominado “PRRR”, que quer dizer: pesquisar, raciocinar, relacionar e registrar. Assim, a proposta metodológica firma-se no desenvolvimento da lógica, da retórica, do estudo das línguas, do estudo das artes e música e, da literatura. Método este encontrado em metodologias ativas a exemplo da pedagogia de projetos. Isso porque: “Ser capaz de analisar, sintetizar e expressar ideias holisticamente em frases completas e em ordem lógica é um sinal de uma pessoa verdadeiramente instruída.”³⁹⁰

Este propósito possibilita compreender que o objetivo da escola é a formação de sujeitos críticos e reflexivos, que diante da realidade assumem posições de decisão, isto é, de liderança. Ideias, também, defendidas por Freire e Souza.

³⁸⁷ O Credo Apostólico tornou-se o símbolo da fé cristã contra as heresias apregoadas no primeiro século da era cristã, conforme os estudos de González. Sobre o credo, o mesmo autor informa que ele se tornou uma marca de reconhecimento, portanto a identidade daqueles que seguiam o caminho. “Logo, o símbolo da fé era um meio para reconhecer àqueles cristãos que sustentavam a verdadeira fé, em meio da toda sorte de doutrinas que pretendiam ser verdadeiras.” (GONZÁLEZ, Justo. L. *A Era dos Mártires*. São Paulo: Vida Nova, 1978. p. 103).

³⁸⁸ Para Langston (1991, p. 19), “a revelação foi feita na vida. Esta é a revelação completa e perfeita. Não foi ela feita primeiramente nas Escrituras, ou em palavras, mas em vida que se traduziu em atos”.

³⁸⁹ MACANEIRO, 2011, p. 129.

³⁹⁰ LYONS, 2006, p. 19.

O enunciado em destaque está em “sinal de uma pessoa verdadeiramente instruída”, o que evoca o sentido de conhecimento, ciência, erudição, estudo, ilustração. Características necessárias àquele que se tornou amigo da sabedoria³⁹¹ e que, por este motivo, a palavra proferida se destaca pela autoridade e pela lógica dos argumentos apresentados.

Ainda sobre a metodologia, é bom registrar que a escola a define como “um processo reflexivo de aprendizagem que parte dos princípios, estimulando o raciocínio do interno para o externo, da causa para o efeito”.³⁹² Isso demonstra que a escola enfatiza o método dedutivo que possibilita ao sujeito aprendente partir do todo para as partes, no sentido de que ele perceba as relações não apenas com os objetos, mas, também, com suas escolhas. Há uma preocupação da escola com o fazer refletir, o que sinaliza para uma ênfase na dimensão cognitiva, muito presente na filosofia clássica.

A escola também apresenta o modo como o processo educativo deve ser desenvolvido. Este modo está alicerçado em sete passos que nortearão o fazer docente. Eles se fazem presentes articulando-se com os objetivos a serem alcançados, assim:

Trabalho: ferramenta essencial para desenvolver o caráter com elevado padrão ético e solidez moral, enfatizando a prestação de contas; Administração: desenvolver a mordomia atribuindo valor inegociável ao cuidado, à conservação e à responsabilidade social, para gerenciar bem em qualquer instância de governo; Liberdade: desenvolver autogoverno a partir da seguinte premissa: quanto maior controle interno, menor a necessidade de controle externo; Obediência: elaborar uma base sólida de crescimento, permitindo com ênfase positiva e gradativa a frustração para o reconhecimento do princípio de causa e efeito, semeadura e colheita; Diversidade: aceitar que a diversidade revela o potencial inato de cada um, desenvolver habilidades relacionadas ao potencial, alcançando capacidades que ajudarão na identificação da vocação. Validar a atuação no grupo através da individualidade; Unidade: princípio fundamental no exercício do governo, pois pressupõe aliança, o que estabelece força de impacto nas decisões; e Convicção: construir uma certeza pessoal, independente da emoção, a respeito da soberania de Deus.³⁹³

Na esteira destes passos estratégicos de ensino, a escola adota em sua proposta os temas transversais, os quais serão mediados por meio da pedagogia por projetos. Isso indica que, além das temáticas curriculares a serem desenvolvidas, a

³⁹¹ Maçaneiro (2011, p. 139) informa que a “palavra ‘sapiencial’ vem do latim *sapere*, que significa saborear. Tem sabedoria quem conhece os sabores da vida e por isso aprendeu de modo eficaz [...] O sábio representa a espiritualidade madura que não resseca suas raízes”.

³⁹² Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Evangélica, 2010, p. 25.

³⁹³ Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Evangélica, 2010, p. 21-22.

escola, ainda, observa a prescrição do Sistema Nacional de Educação³⁹⁴ com relação ao desenvolvimento da transversalidade que perpassa os conteúdos disciplinares. Talvez isso aponte para a necessidade que se tenha em demonstrar sua abertura para os desafios que estão postos pela sociedade contemporânea, posicionando-se desta maneira:

Os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Isto porque nenhuma área específica do conhecimento consegue abordar sozinha e sim contribuir de forma explícita ou implícita através dos valores e princípios que veiculam. Diante disto, optou-se por integrá-los ao currículo, por meio do que se chama transversalidade. Os temas propostos são ética, meio ambiente, direito dos idosos, mulheres e crianças, pluralidade cultural, saúde e orientação sexual, educação alimentar e educação para o trânsito.³⁹⁵

A discussão que se há de levantar é que por que considerar os temas transversais, se estes mesmos temas estão presentes na base dos princípios evidenciados pela escola, visto constituir-se isso uma redundância. Afinal, quando se fala de direitos, saúde, ecologia e equilíbrio integral de homens e mulheres, com certeza já se está evidenciando uma proposta pautada no reconhecimento de autonomia, cidadania, convivência, formação e diversidade humana, social, cultural e ambiental. Há nesta preocupação, não manifesta tão explicitamente, talvez um desejo de a escola querer ser aceita pelas instâncias educacionais, obtendo sua aprovação para atuação na realidade social. O que pode ser encontrado neste enunciado:

[...] como escola cristã comprometida com o desenvolvimento de capacidades que permitam intervir na realidade para transformá-la, buscamos posicionamento em relação às questões sociais, projetando intervenções a longo, médio e curto prazo, ou seja, o aluno será encorajado a agir no presente e ao longo de sua trajetória de vida. Não tratar princípios e valores como conceitos ideais, mas que devem ser a base para as nossas decisões. Incluir essa perspectiva no ensino dos conteúdos curriculares.³⁹⁶

Diante disto, ainda cabem mais interrogações sobre a prática manifesta pela escola no que concerne aos princípios, pois se eles são a base curricular do processo de ensino e aprendizagem: Por si só eles não assegurariam esta

³⁹⁴ O Sistema Nacional de Educação não é o cerne desta tese e nem cabe a discussão aqui, mas deve-se ressaltar que conforme Saviani não se possui um Sistema Nacional de Educação. (SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. In: *Revista Brasileira de Educação*. v.15, n. 44, maio/ago, 2010, p. 380-412.

³⁹⁵ Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Evangélica, 2010, p. 37.

³⁹⁶ Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Evangélica, 2010, p. 35-36.

capacidade de intervir na realidade em busca de transformação? E, ainda, se a ênfase recai na formação de sujeitos verdadeiramente instruídos, estas temáticas transversais não seriam desenvolvidas nos próprios círculos de discussão de conteúdos? Ou seja, o olhar transversal é um modo de se fazer novas leituras sobre o que se está aprendendo, ou ele é a indicação curricular que serve para apresentar um fazer diferenciado da escola? Seja um ou outro, a ênfase não deveria incidir sobre isto, mas na proposta educativa que se defende: a abordagem por princípios.

De fato, causa certo desconforto quando se percebe o lugar atribuído aos temas transversais, porque não são eles que outorgam a ideia de uma formação mais significativa e sim como eles são assumidos do ponto de vista do currículo. Isso indica a concepção de educação adotada que deve nortear o trabalho da escola, assim como as ênfases apresentadas sobre o sentido de ser humano na realidade contemporânea pelo viés da abordagem por princípios.

O certo é que os significados produzidos no interior da escola podem ser então assumidos quer seja pelo viés da abordagem por princípios, quer seja pelo viés dos temas transversais, quer seja pela tentativa de combiná-los, ficando muito difícil identificar o que de fato norteia o trabalho educativo, o que só pode ser verificado no dia a dia da escola, o que demandaria mais que uma observação, mas uma vivência diária com os seus protagonistas.

4.1.4 A escola muçulmana e os seus discursos

A escola muçulmana é a instituição de ensino mais recente no contexto de Curitiba. Ela iniciou seu trabalho no ano de 2008, portanto, está em processo de aceitação e legitimação neste contexto, pois são poucas as pessoas que conhecem sua presença na realidade social. Ela está situada no coração de Curitiba, devido ao seu contexto histórico, desfrutando da presença de museus, praças, igrejas antigas, destacando dentre elas, a mesquita, e espaços culturais. A clientela atendida é oriunda em sua grande maioria da comunidade árabe, mas a escola se destina ao atendimento do público em geral.

Como as demais escolas analisadas, a escola muçulmana também apresenta explicitamente sua missão educativa, porém, esta missão não está direcionada à formação humana, mas a disseminação da língua árabe e da cultura islâmica, o que

torna sua missão diferente das demais escolas até então analisadas. Sobre esta perspectiva, a escola apresenta tal justificativa:

A Escola Brasileira Árabe de Curitiba surge da necessidade que sentimos de apresentar a nossa comunidade árabe e brasileira, uma escola que atenda de forma diferenciada alunos oriundos das comunidades árabes e brasileiras, bem como a todas as etnias, procurando integrar as comunidades ao conhecimento da Língua Árabe e da Cultura Islâmica.³⁹⁷

Esta missão é apenas citada na proposta, que é um dado curioso, visto que, enquanto uma finalidade, deveria ter indicativos de como isso se concretizará na realidade social, apresentando, ainda, as estratégias de ensino que seriam disponibilizadas para que tal objetivo atingisse os resultados pretendidos. Mas, ao invés da enunciação, há o silêncio.

A proposta defendida pela escola muçulmana também enfatiza a ideia de inclusão social, por intermédio da cultura de paz, a qual, segundo a escola, já se encontra presente no solo brasileiro, e justifica esta inserção na realidade curitibana, afirmando que:

Estamos inseridos em Curitiba, uma capital que acolhe todas as etnias em paz e harmonia, onde vemos representantes de todas as raças e credos harmoniosamente conviverem em seus cotidianos. Devido a isso, decidimos criar nossa escola para podermos difundir nossas raízes e conhecimentos.³⁹⁸

O enunciado “criar nossa escola” é revelador de uma identidade manifesta, porque não se trata de uma escola qualquer, mas de uma escola específica, que tem raízes fundamentadas numa perspectiva islâmica de ser, ou seja, em sua cosmovisão, desconsiderando a possibilidade de uma multiculturalidade no contexto escolar, indo de encontro com as novas propostas educacionais voltadas a uma prática inclusiva, como Veiga, Lopes e Moreira, Maçaneiro, dentre outros, estabelecem em seus estudos.

Esta identidade da escola está assentada na própria história da cultura árabe, que atravessou os séculos oportunizando o desenvolvimento da ciência, do conhecimento, das artes e da filosofia, o que no projeto político-pedagógico é arrematado na afirmação: “oferecendo ao Ocidente o conhecimento em todas as

³⁹⁷ Projeto Político-Pedagógico da Escola Brasileira Árabe, 2007, p. 2.

³⁹⁸ Projeto Político-Pedagógico da Escola Brasileira Árabe, 2007, p. 3.

áreas e notoriamente oferecendo ao Ocidente o conhecimento da Filosofia grega antiga”.³⁹⁹

Note que a palavra “Ocidente” é duplicada no texto, como se quisesse afirmar o papel relevante da comunidade árabe no que diz respeito ao desenvolvimento do pensamento, da ciência e do conhecimento, retirando de si a imagem construída, de forma negativa pelo Ocidente de uma comunidade desumana, excludente, legalista, fatalista, bruta, ignorante e desprovida de ciência. Isto novamente é asseverado pela escola, agora em plano nacional, ao dizer que:

[...] no Brasil, a comunidade árabe está presente em todas as áreas do conhecimento, da ciência e da tecnologia, nosso objetivo maior é o de preservarmos o conhecimento trazido pelos povos árabes, fazendo com que se incorpore à cultura e a própria história de nosso país e de nosso estado.⁴⁰⁰

A busca da escola por sua aceitação é tão imperativa como a busca da cultura islâmica por sua legitimação no contexto brasileiro, visto que “os muçulmanos se sentem maltratados pelos países ocidentais, julgados injustamente por atitudes contra os direitos humanos e inundados pela cultura pop e produtos estrangeiros”.⁴⁰¹

O interessante é que, ao apresentar sua missão, a escola descreve sua finalidade educativa, adotando como eixo nuclear do currículo o/a aluno/a. Isso confronta com o estabelecido na missão da escola; talvez haja um equívoco quanto ao que de fato é visto como prioritário pela escola. O documento traz o seguinte texto sobre o fazer educativo da escola:

A Escola Brasileira Árabe se caracterizará por ser moderna, atuante e integrar gerações e culturas. Temos como objetivo primordial oferecer para nossa comunidade educacional uma estrutura curricular que parte do aluno para ampliar o rumo ao conhecimento historicamente acumulado pelo homem em um processo de construção de formas e sistemas para que o educando possa construir seu conhecimento, tendo com isto a alegria e o sucesso de sua vitória. [...] Já o homem, apesar de sua origem animal, vive socialmente e se obriga a mudar seu comportamento, devido ao seu desenvolvimento histórico-social, com a sua evolução pelo trabalho, surgiram necessidades a serem sanadas, então se criou uma linguagem própria. [...] é através da análise do movimento histórico que se entende a ação revolucionária do homem.⁴⁰²

³⁹⁹ Projeto Político-Pedagógico da Escola Brasileira Árabe, 2007, p. 2.

⁴⁰⁰ Projeto Político-Pedagógico da Escola Brasileira Árabe, 2007, p. 3.

⁴⁰¹ SWARTLEY, 2013, p. 285.

⁴⁰² Projeto Político-Pedagógico da Escola Brasileira Árabe, 2007, p. 4.

Deste texto pode-se retirar alguns enunciados que não condizem com a cosmovisão muçulmana, visto que estes enunciados se assentam numa concepção histórico-crítica, projetando o sujeito como autor e protagonista da sua história, além desta concepção defender o papel predominante da ciência evolutiva neste processo. Estes enunciados são: “sucesso de sua vitória”; “homem, apesar de sua origem animal”; “desenvolvimento histórico-social” e “evolução do trabalho”. Enunciados estes presentes numa perspectiva secularista, contrários à lente de interpretação muçulmana, a exemplo do que é expresso no Alcorão.

O primeiro enunciado “sucesso de sua vitória” implica em atribuir ênfase à individualidade, firmada na ideia de conquista pessoal, o que retira o sentido da coletividade ressaltada por esta lente de interpretação, embora isso não queira dizer que o muçulmano e a muçulmana não pensem no progresso, no desenvolvimento pessoal, mas que este progresso e este desenvolvimento são dádivas concedidas por Deus e por isso devem ser usadas com responsabilidade, pensando no bem comum.

Quanto ao enunciado “homem, apesar de sua origem animal”, está disforme com o próprio sentido dado ao ser humano no ato criador, pois o mesmo é fruto da criação de Deus, ou seja, sua origem é divina, não restrita, portanto, a um processo evolutivo.

Em relação aos enunciados “desenvolvimento histórico-social” e “evolução do trabalho”, os muçulmanos posicionam-se afirmando que “a sociedade humana é uma sociedade já evoluída, e os atos do homem e seus relacionamentos e práticas estão se ampliando de forma cada vez mais extensa”, contudo, isto não quer dizer que a centralidade da vida esteja no ser humano, mas em Deus, o que se distancia do sentido construcionista⁴⁰³ atribuído a este texto e incorporado no projeto da escola.

Para enfatizar o que se está afirmando segue outro enunciado sobre a interrelação apontada entre o ser humano e o trabalho. Nesse enunciado percebe-se que o trabalho é a condição essencial para a humanização do ser humano, que ocorre no interior de um sistema capitalista. O documento então informa que:

O trabalho humano se caracteriza na sociedade. A essencialidade desta sociedade tem seu limite no nível das forças produtivas, é através do trabalho que o ser humano mantém sua relação social. A evolução do

⁴⁰³ RUMI, 1997, p. 47.

homem leva-o ao Capitalismo, aonde transforma-se em trabalhador, manufatureiro e à medida que avança cria instrumentos que o torna mais perfeito. [...] Desde o estudo do homem das cavernas, o homem evolui da agricultura à utilização de metais, sempre marcou seu tempo por evolução tecnológica.⁴⁰⁴

Este enunciado em nada reflete sobre a cosmovisão muçulmana, principalmente pela ênfase no texto demarcada no sistema capitalista, na qual objetiva a humanização do ser humano perfeito. De fato, isso pode ser identificado como outro equívoco encontrado na proposta; talvez a intenção da escola fosse que a mesma tivesse aceitação pelos órgãos de referência da educação, aprovando o seu funcionamento, decidindo assim em não expressarem explicitamente a sua identidade e a sua visão de mundo.

Na concepção apresentada no texto também não se faz referência à intervenção divina no ato criador, nem mesmo é ela creditada em sua proposta, o que de fato não reflete as crenças defendidas pelos muçulmanos. O que causa estranhamento em ver estas sentenças presentes no documento norteador da filosofia da escola. Afinal, a centralidade da lente muçumana está em Deus, verdade revelada no seu credo “não há deus além de Deus” e na confissão islâmica “há um Deus, o Criador, o Misericordioso, o Provedor, o Juiz, o Revelador de si mesmo”, dizeres que estão presentes na faixa desta escola.

Com relação ao currículo, a escola entende que o mesmo é um processo que deve ser revisto, pois o que se busca é atender às necessidades sociais, as quais são oriundas das transformações associadas à ciência e à tecnologia, preceituando por isso que: “a função principal da escola é socializar o conhecimento sistematizado, por isto, a proposta curricular deve evidenciar e possibilitar a compreensão das relações sociais, devido a isto, o currículo nunca é acabado”.⁴⁰⁵

Ao final do texto apresentado no projeto político-pedagógico pode-se vislumbrar mais uma vez o sentido objetivo da finalidade educativa e mais uma vez este se refere ao ser humano e não à língua árabe e à cultura islâmica. Assim, o documento ressalta que a escola tem uma responsabilidade essencial a ser cumprida. Ela “visa como resultado de sua proposta pedagógica criar um aluno perceptivo, crítico e exigente com a realidade humana-social, proporcionando a aquisição de instrumentos necessários para a compreensão da realidade”.⁴⁰⁶

⁴⁰⁴ Projeto Político-Pedagógico da Escola Brasileira Árabe, 2007, p. 28.

⁴⁰⁵ Projeto Político-Pedagógico da Escola Brasileira Árabe, 2007, p.19.

⁴⁰⁶ Projeto Político-Pedagógico da Escola Brasileira Árabe, 2007, p. 3.

Diante disto é preciso questionar: Como a escola pode assumir a responsabilidade de “criar um/a aluno/a” e, ainda, qual o sentido atribuído a esta ação? Afinal, o ato de criar traz dentro de si o sentido de algo novo, do não existente, do original, porém, não se encontra no documento alusão a esta ação criadora e nem mesmo a indicação de estratégias que favoreçam este ato.

Há que ressaltar, ainda, que a cosmovisão islâmica adota como ênfase o valor no grupo, na coletividade, em detrimento do individualismo, sendo esta última uma marca muito presente na cultura ocidental. Afinal, “o valor do individualismo presente na cultura ocidental muitas vezes gera atrito em sociedades nas quais a conformidade e o grupo têm um valor mais alto do que o indivíduo”⁴⁰⁷, a exemplo das comunidades muçulmanas. Por esta razão, deve ser observado novamente o sentido do “criar um/a aluno/a”, uma vez que a ênfase de sua lente não se atém a isto e nem mesmo considera importante este olhar pautado na individualidade, o que produz um conceito equivocado sobre esta cosmovisão.

Por fim, a escola propaga que a sua ênfase recai no papel assumido pela linguagem, visto que por seu intermédio ocorre um maior contato com a diversidade existente, oportunizando a troca, a interação e o contato com experiências plurais e, quando isto ocorre, “maior será o fluxo de ideias cada vez mais elaboradas”.⁴⁰⁸

Esta perspectiva abrange as ideias presentes na sociedade contemporânea, no que diz respeito à multiculturalidade e ao papel da linguagem exercido no contexto histórico-social, aproximando mais estas ideias da perspectiva secularista do que da cosmovisão muçulmana. O que indica que a proposta educativa não apresenta o discurso pautado na lente de interpretação que caracteriza o seu sistema de crenças, o que pode ser motivado por querer apresentar uma proposta sem o cunho confessional, a fim de ser aceita apenas como se fosse de uma escola particular, porém, ao contrastar com sua missão, parece que este argumento não se sustenta. O certo é que há uma intenção para isto e que não se evidencia no documento da escola.

⁴⁰⁷ SWARTELEY, 2013, p. 285.

⁴⁰⁸ Projeto Político-Pedagógico da Escola Brasileira Árabe, 2007, p. 17.

4.1.5 A escola judaica e os seus discursos

A escola judaica situa-se num bairro de classe média e média alta de Curitiba. Este bairro é conhecido por agregar os diferentes espaços políticos e organizativos do governo e da prefeitura. Ele está cercado por prédios governamentais, dando acesso também a espaços públicos de lazer, como bosques, parques e o Museu Oscar Niemeyer. A escola israelita está inserida num espaço da comunidade judaica que é servida por um clube, uma sinagoga e o museu do Holocausto. A grande maioria dos alunos é oriunda da comunidade judaica, mas a escola está aberta para atender o público em geral.

O projeto político-pedagógico da escola judaica evidencia em sua primeira parte o motivo do seu surgimento no cenário brasileiro-curitibano, ao dizer que a escola “surgiu da necessidade da comunidade judaica, predominantemente imigrantes da Europa Ocidental, radicados em Curitiba, ter seus valores/tradições preservados e transmitidos às novas gerações”⁴⁰⁹, o que expressa a força do sentido dado aos enunciados preservação e transmissão de sua cosmovisão para as novas gerações.

A escola é então pensada para que a preservação e a transmissão da cultura ou da cosmovisão judaica ganhassem corpo no interior deste grupo específico, “contemplando as diversas áreas relativas à parte judaica, o respeito às tradições do seu povo [...] a ter opção de encontrar aqui a garantia da continuidade da educação dos seus filhos sem perder os vínculos com sua cultura/religião”.⁴¹⁰

O papel da história é assumido pela escola como um encontro entre o sentido dado à escola e à dimensão religiosa, a qual é “expressa pelas crenças estabelecidas no *Tanach* (Bíblia judaica), onde se entende o mundo como consequência de um ato de D’us”.⁴¹¹ Afinal, é pela história que se perpetuam os valores, as crenças, as tradições, a cultura, a identidade, isto é, uma cosmovisão. Isso indica que:

É a partir da história do povo judeu, portanto, que se procura manter, incentivar e fomentar valores judaicos que levam à identificação como povo, como comunidade que, mesmo dispersa em diferentes países, encontra-se

⁴⁰⁹ Projeto Político-Pedagógico da Escola Judaica, 2012, p. 16.

⁴¹⁰ Projeto Político-Pedagógico da Escola Judaica, 2012, p. 16

⁴¹¹ Projeto Político-Pedagógico da Escola Judaica, 2012, p. 18.

na realização de rituais milenares como o *Shabat*, a leitura da Torá, a realização do *Bar/Bat Mitzvá*, a realização da reza *Shema Israel*.⁴¹²

O ato de perpetuação e transmissão da cosmovisão judaica no interior da escola será efetivado pela ministração do ensino, que abrange a cultura e religião judaica e a língua hebraica, “incrementando os laços sentimentais que unem os judeus de todo o mundo, de modo a perpetuar nas novas gerações as tradições e os costumes do Judaísmo”.⁴¹³

A escola judaica tem sua missão explícita sobre a formação humana. Esta missão é retirada do livro de Provérbios (22.6) que aconselha a educar a criança desde pequena para que não se desvie do seu caminho, quando se tornar idosa. Este conselho reafirma que o processo educacional é contínuo e por isso deve estar presente na vida e na história do povo de uma forma integral.

A justificativa dada para que a educação seja vista como prioridade é encontrada no seguinte enunciado: “Para o povo judeu, em toda a sua existência, a educação sempre foi muito importante, podendo-se constatar isto através do livro de *Pirkei Avot*.”⁴¹⁴ ⁴¹⁵. Esta constatação demonstra a força dos mandamentos e dos ensinamentos transmitidos de geração a geração e que se tornaram os marcos de vida a serem experienciados na própria vida.

Neste sentido, a proposta educativa apregoada fundamenta-se em uma “educação que propicie a autonomia e o respeito à individualidade do ser humano, gerando cidadãos que irão respeitar e vivenciar o mundo da diversidade e da solidariedade entre diferentes”.⁴¹⁶ A fundamentação apresentada demonstra algumas ideias presentes na sociedade contemporânea, como autonomia, cidadania e diversidade, porém o item “gerando cidadãos”, apesar de ser explicitado, não apresenta a forma como isso se verificará. O que implica em pensar como este processo de fato se materializará na realidade social. Isso é algo sobre o que não se encontra evidências no texto.

Sobre o sentido de ser da escola, o projeto político-pedagógico ressalta que “A Escola Israelita Brasileira é particular, enquanto forma de organização escolar, que se destina não apenas a atender à comunidade judaica de Curitiba como

⁴¹² Projeto Político-Pedagógico da Escola Judaica, 2012, p. 18.

⁴¹³ Projeto Político-Pedagógico da Escola Judaica, 2012, p. 11

⁴¹⁴ A expressão *Pirkei Avot* significa a ética dos pais.

⁴¹⁵ CARLBERG, Simone (Org.). *O Processo Educativo: articulações possíveis frente à diversidade*. São José dos Campos, São Paulo: Pulso, 2006. p. 27.

⁴¹⁶ CARLBERG, 2006, p. 26.

também toda a comunidade em geral”.⁴¹⁷ Isso indica que o público atendido por esta escola é plural e diverso, o que possibilita a adoção da concepção educativa *Horaá Mutemet*⁴¹⁸ “que leva a refletir sobre a contradição entre o que se acredita como princípio educativo, a prática de sala de aula, e suas consequências no espaço escolar”.⁴¹⁹ O que se tem aqui é a visão curricular em seus três momentos: formal, real e oculto, e que se expressa no interior das práticas educativas desenvolvidas. Ter esta percepção torna-se um indicativo para refletir sobre a forma como o conhecimento e o discurso pedagógico ganham relevo e significação na vida, o que é extremamente positivo por parte da escola.

A proposta educativa, ao apresentar o tema da diversidade, tece alguns comentários sobre o sentido a ser assumido no contexto da escola. Isso porque a definição dada à diversidade é que ela objetiva “respeitar as dimensões cognitiva, afetiva, funcional e cultural de cada indivíduo, independente dele ser ou não portador de alguma deficiência”.⁴²⁰ A diversidade torna-se o eixo viabilizador do currículo, por isso o documento ressalta que a escola “estará a serviço das necessidades e características da aprendizagem e do desenvolvimento de seus alunos, independente de sexo, raça, cor, credo religioso e político”⁴²¹, o que indica a presença de uma linguagem inclusiva e multicultural a ser apropriada no intramuros da escola. Assim, nesta escola, “em tese, não se inclui/exclui nada e nem ninguém, aqui o olhar e o trabalho partem da diversidade – *diversitate* – que resulta em ações que contemplam a diferença, a dessemelhança, a divergência, a oposição”.⁴²²

O enunciado “em tese” soa como algo idealizado, mas que também sinaliza para algo que pode vir a acontecer, porém isso, não é o desejo pelo menos aqui descrito pela escola de que isso de fato venha a ocorrer em seu interior, visto que a “articulação entre diferentes pontos de vista possibilita um exercício importante de convivência, cidadania, fraternidade, solidariedade, como elementos estruturadores da ação educativa”.⁴²³ Isso sim pode soar como utópico, pois conviver com a

⁴¹⁷ Projeto Político-Pedagógico da Escola Judaica, 2012, p. 11.

⁴¹⁸ Esta expressão significa educação para a diversidade. É uma concepção educativa que também reconhece a existência da diversidade entre os seres humanos, buscando desenvolver a autonomia social, moral e intelectual. Projeto Político-Pedagógico da Escola Judaica, 2012, p. 8.

⁴¹⁹ Projeto Político-Pedagógico, 2012, p.11.

⁴²⁰ CARLBERG, 2006, p. 23.

⁴²¹ Projeto Político-Pedagógico da Escola Judaica, 2012, p. 11.

⁴²² Projeto Político-Pedagógico da Escola Judaica, 2012, p. 20.

⁴²³ Projeto Político-Pedagógico da Escola Judaica, 2012, p. 20.

diferença exige tempo e percepção do sentido da alteridade e que nem mesmo a escola consegue trabalhar neste sentido.

No contexto de trabalho da diversidade pode-se ver a preocupação da escola em atingir a formação integral do ser humano, o que possibilita que o mesmo possa se desenvolver em todos os sentidos sem que se atenha às limitações ou potencialidades existentes, o que indica que a escola não percebe as diferenças como um problema, mas como possibilidades. Assim, o papel da escola visa “responder a essas diferenças, oferecendo um ambiente educativo, que permite que os conteúdos sejam trabalhados de forma a contemplar a diversidade e o exercício da autonomia”.⁴²⁴

Apesar de a escola israelita apresentar sua missão educativa fundamentada na sua cosmovisão, ela, assim como a escola muçulmana, não se atém, apenas, ao seu sistema de crenças, antes sua prática é voltada para as propostas que circulam na realidade social. Talvez isso demonstre seu desejo de aproximar-se dos discursos travados no interior das tendências modernas de educação e que também podem ser vistas na adoção dos temas transversais. “Dentre os temas transversais trabalhados em todas as disciplinas, podemos citar a ética, o meio ambiente, a saúde e a pluralidade cultural”.⁴²⁵

A educação judaica defendida na escola considera o ser humano o centro de seu fazer educativo; por isso elege como intenção prepará-lo para enfrentar os desafios da sociedade contemporânea, “possibilitando, dessa maneira, um ritmo de aprendizagem e desenvolvimento que venha ao encontro de seu próprio processo de aprendizagem”.⁴²⁶

A visão de aprendizagem proposta pela escola firma-se na forma como cada sujeito estabelece as relações com os outros e o objeto do conhecimento, o que cabe dizer que “a aprendizagem ocorre no processo de interação entre o sujeito e o meio”⁴²⁷ e nestas interações o sujeito vai construindo os significados que atribui ao mundo.

⁴²⁴ CARLBERG, 2006, p. 29.

⁴²⁵ Projeto Político-Pedagógico da Escola Judaica, 2012, p. 21.

⁴²⁶ Projeto Político-Pedagógico da Escola Judaica, 2012, p. 73.

⁴²⁷ CARLBERG, 2006, p. 37.

A metodologia de ensino implantada é baseada na ideia de “consigna”.⁴²⁸ Ela pode ser categorizada em duas ações: obrigatórias e optativas. Na ação obrigatória, há a obrigação de se fazer, sendo atribuída uma nota. Já na optativa, é realizada a partir do interesse manifesto.

Esta metodologia possibilita que haja o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da ação coletiva frente aos desafios apresentados pelo docente no desenvolvimento do processo educativo. Isso porque o aluno e a aluna são vistos como “foco do processo ensino-aprendizagem, construindo seu trabalho sob a supervisão do professor; o respeito ao próximo como alicerce para aquisição do conhecimento; o estudo segundo ritmos diferentes”⁴²⁹, sendo estes considerados como princípios fundamentais a esta nova prática assumida pela escola.

Por fim, a escola manifesta-se em relação ao seu projeto político-pedagógico ressaltando que ele “visa o vir a ser, porém, se não existe, se não tiver o ser do passado e do presente o futuro não existirá”.⁴³⁰ Com isso há um olhar da própria instituição educativa sobre os tempos que se complementam e se completam para dar vida ao sentido de ser desta escola. Na visão desta escola isso ocorre porque:

A escola, como expressão das necessidades sociais atuais, então se pergunta: Que homem se quer formar? De que homem o planeta Terra precisa para garantir sua continuidade? Falar só de futuro? Não se educa só para o futuro, educa-se o outro e a si mesmo para viver o presente. Educar para a vida. Vida vivida agora! O futuro será resultante da construção de hoje.⁴³¹

A respeito da sua visão de ser humano e mundo, a escola israelita posiciona-se esclarecendo que: “Esta concepção de homem e de mundo faz parte dos valores, das crenças, dos rituais, da história milenar do povo judeu e, transmitir esta história às novas gerações, foi um dos aspectos motivadores da fundação da escola”.⁴³²

A perspectiva da escola judaica, apesar de apresentar um viés marcado na diversidade, não nega seu passado, ou seja, sua história e nem mesmo o seu momento presente, a forma como ressignifica sua cultura e o ato educativo, porque o fim almejado continua sendo o mesmo que a originou: a perpetuação e a

⁴²⁸ O projeto político-pedagógico afirma que a concepção de consigna “veio da expressão de *Matalá*, que em hebraico quer dizer encargo, incumbência, tarefa”. Então, a consigna é a tarefa ou a responsabilidade atribuída ao aluno e à aluna para desenvolverem uma atividade.

⁴²⁹ Projeto Político-Pedagógico da Escola Judaica, 2012, p. 47.

⁴³⁰ Projeto Político-Pedagógico da Escola Judaica, 2012, p. 57.

⁴³¹ CARLBERG, 2006, p. 36.

⁴³² Projeto Político-Pedagógico da Escola Judaica, 2012, p. 18.

transmissão da tradição e da religião judaica como ações essenciais à continuidade de seu povo e de sua cosmovisão.

4.2 Silêncios sentidos

No olhar sobre os projetos político-pedagógicos percebe-se uma linha discursiva voltada sempre para o ideal a ser conquistado, embora nem sempre seja revelado nas propostas educativas como isso de fato se materializará na realidade da escola. Um dos exemplos está presente neste enunciado da escola pública:

O CMEI como primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança, constituindo-se em um momento importante na sua vida, buscando através da proposta pedagógica uma unidade de concepções e de formas de conduzir as práticas pedagógicas.

⁴³³

No enunciado apresentado não há referências sobre o que se quer dizer com a expressão “unidade de concepções e de formas de conduzir as práticas pedagógicas”, pois, se a ideia é de unidade, então que sentido teria de se apostar na visão pluralista e multicultural? E, ainda, que concepções são estas que devem vir a ser consideradas como unidade, uma vez que cada concepção retrata um corpo teórico diferenciado sobre a formação humana? Este enunciado causa estranhamento, ainda mais quando se afirma que o objetivo é “conduzir” as práticas pedagógicas e não de construir, produzir e criar. Afinal, o próprio sentido dado a conduzir invoca a visão mecanicista de algo para ser dirigido e comandado, ou seja, que parte do existente e não de algo que se vai constituindo na realidade social.

Em outro enunciado, agora oriundo da escola católica observa-se que a educação da escola é pensada sobre o olhar de uma sociedade idealizada. Isso, porém, soa como poesia no texto, embora nem sempre este ideal reflita o real vivido. O distanciamento entre ideal e real possibilita inferir que nem sempre o que se deseja ou que se pretende é possível efetivar pela via da concretização. O desejo é apenas uma expressão daquilo que se denominou chamar de utopia⁴³⁴.

A instituição crê em uma sociedade ideal onde as pessoas tenham garantidos seus direitos individuais e sociais; cada pessoa possa participar

⁴³³ Projeto Político-Pedagógico do Centro Municipal de Educação Infantil, 2009, p. 4.

⁴³⁴ O sentido dado à utopia é o da aceção do não realizável e não de sonho possível, conforme a perspectiva freireana.

da construção do bem comum; onde todos, independentemente de raça, credo ou condição social, possam ser aceitos e amados; os meios de comunicação estejam sempre em busca da verdade e da informação democrática; o trabalho deve ser fonte de crescimento e realização pessoal e que tenha proeminência sobre o capital; e que a família, célula fundamental da sociedade, seja defendida e promovida.⁴³⁵

Nos desejos apresentados observa-se que eles vêm carregados de uma valoração positiva. Esta valoração indica a formação de uma sociedade perfeita em que há a plena realização do sentido de ser humano. Assim é que: direitos garantidos, bem comum, aceitação e amor, verdade e democracia, crescimento e realização pessoal e família célula fundamental, de fato se tornam expressões de uma idealização associada à transformação social, que é sempre utilizada nos discursos educacionais voltados para a construção de uma sociedade humana, justa e igualitária. Infelizmente, este desejo ainda faz parte do mundo discursivo e não do prático e real.

Outra questão bem peculiar refere-se à composição do currículo, visto que, com tantas propostas educativas diferenciadas apresentadas pelas escolas, deveria de fato contemplar uma estrutura embasada nos eixos estruturantes apresentados, quer sejam eles o ser humano, a espiritualidade, os princípios, a cultura árabe e as consignas, contudo, ao contemplar o currículo das escolas observa-se a disposição disciplinar apresentada em forma de conteúdos a serem desenvolvidos no decorrer de uma trajetória. O que indica que a forma de desenvolvimento curricular ainda está presa à composição das disciplinas com destinação de carga horária fixa.

Chama mais atenção as questões da cultura e da língua árabe presente na forma de aulas extras, que são ministradas para os alunos e as alunas, mas que não fazem parte do chamado currículo oficial e prescrito. Antes são vistos como um adicional ao processo formativo, o que não deveria, pois, se as propostas estão encerradas numa lente de interpretação, isso significa que nada mais do que coerente ter este ensino evidenciado na forma prescrita, visto que na forma real isso já ocorre. O que já é evidenciado pela escola israelita em seu currículo. Nele é contemplado o ensino da língua, cultura e religião como parte da formação.

Há que se destacar, porém, que mesmo a escola árabe não evidenciado a presença da sua cosmovisão, ela se encontra latente no interior da escola, na forma como as datas religiosas são apreciadas e vivenciadas. Basta ver os eventos, as datas comemorativas e o calendário da escola para que se confirme a presença da

⁴³⁵ Projeto Político-Pedagógico da Escola Cristã Católica, 2012, p. 22.

forma de ser desta lente no dia a dia escolar. Sobre isto, a escola judaica informa no seu projeto:

Dentre os eventos importantes realizados na escola destacamos as festas judaicas como Purim, Pessach, Shavuot, Rosh Hashaná, Chanuka, além das festas nacionais, onde também celebramos o Dia das Mães, Dia dos Pais, Semana da Criança, Festa do Pinhão, Show de Talentos, Gincanas, Semana Cultural.⁴³⁶

A inserção dos pais também é enfatizada nos projetos político-pedagógicos, porém, não se percebe nas escolas um trabalho direcionado aos mesmos. Vê-se que a sua participação é passiva, semelhante à de um agente coadjuvante no processo. Afinal, o ato de participação ativa não se restringe a reuniões ou a eventos constantes no calendário escolar, mas vai além disso, pois invoca o sentido de fazer a escola pelo diálogo a ser estabelecido, principalmente porque o ato de adesão à escola pelos pais parte do pressuposto de uma identificação com a concepção que se manifesta no interior das práticas discursivas.

Não se pode esquecer, ainda, que cada escola não está fazendo apenas uma transmissão de conhecimento desinteressada e neutra, uma vez que há um processo de formação humana em andamento e defendido pelo viés das cosmovisões. E, se assim o é, isto deve estar bem explicitado na forma como cada escola trabalhará e desenvolverá sua cosmovisão ou cosmovisões.

A transparência na proposta pedagógica assegura legitimidade às práticas educativas, as quais podem ser partilhadas, rejeitadas, resignificadas ou até mesmo apropriadas como uma nova forma de olhar e ler a realidade social. O interessante é que não se perca de vista a sua identidade, a sua missão e sua marca discursiva presente na ação educativa.

A não evidenciação documental do sistema de crenças no contexto da escola árabe é um fator digno de nota, uma vez que as práticas e as representações religiosas estão presentes no cotidiano das ações pedagógicas. Isso porque, além do documento prescrito, há um currículo real que ganha corpo no processo de significação desta lente.

⁴³⁶ Projeto Político-Pedagógico da Escola Israelita, 2012, p. 53.

Afinal, nas escolas confessionais há cenários, dizeres escritos e símbolos, além de aulas direcionadas para o aprendizado da religião e da cultura⁴³⁷ identificadoras de suas cosmovisões, o que demarca uma intencionalidade presente e latente na educação das crianças. Tanto é assim que os e as docentes que ministram as aulas de religião e cultura são oriundos destas cosmovisões, diferente dos demais docentes, o que, aqui, se mostra como um dado interessante.

Professores e professoras que ministram aulas das disciplinas constantes no currículo oficial nas escolas árabe e judaica, em sua grande maioria⁴³⁸, não professam a mesma fé, isto é, não são pertencentes a esta cultura, assim como ocorre na escola cristã católica. Isso indica que a grande maioria dos docentes não tem aproximação, afinidade e nem mesmo conhecimento quanto ao sistema de crenças subjacentes às práticas educativas, tornando-se eles também alvos diretos deste novo olhar sobre a realidade, o que pode gerar o confronto com o jeito de ser constituído.

Afinal, a cultura é um elemento determinante no ato de significação, podendo ser definida como “um conjunto de sentidos socialmente criados que permite aos sujeitos se identificarem uns com os outros. É desse repertório que a teoria curricular propõe que sejam selecionados os conteúdos trabalhados pelo currículo”.⁴³⁹ E, se assim o é, como pode existir a identificação, se não se compartilha dos sentidos criados no interior das lentes de interpretação? Isso não é produzir a ausência de significados? E, se existe ausência, como é possível dar continuidade a uma cultura, a uma cosmovisão, a partir da expressão “ouvi dizer”? E, quanto à seleção de conteúdos, como é possível desenvolvê-los, se não há aderência ou identificação com a finalidade e a missão propostas no projeto educativo? As questões levantadas demandam novas reflexões, visto que é na identificação que se significam os discursos a serem materializados nas práticas vividas, experimentadas e acreditadas, como legítimas deste jeito de ser.

⁴³⁷ Os professores que ministram aulas de cultura e religião são oriundos das cosmovisões representadas, e isso é coerente, porque o sentido de pertença a uma cosmovisão é sinal de sua identidade e aceitação do sistema de crenças defendido.

⁴³⁸ Os dados referentes aos professores e às professoras podem ser encontrados na caracterização da organização e estrutura da escola, com relação ao corpo docente. A escola judaica e a cristã católica apresentam este dado como item de contratação, ressaltando que a escola está aberta a todas as confessionalidades. Já a escola árabe não tece comentário sobre isto, sendo esta informação obtida numa conversa informal. A escola cristã tem em seu quadro somente professores e professoras evangélicos/as.

⁴³⁹ LOPES; MACEDO, 2011, p. 184.

4.3 Depois do silêncio, possibilidades

Pensar em possibilidades no campo educacional pelo viés da prática discursiva pode ser um dos caminhos na produção de novos sentidos voltados à formação humana, isso porque é um processo que parte da ressignificação do agir, do dizer, do saber e do fazer presentes no contexto da instituição chamada escola.

A ressignificação é o momento crucial da reflexão sobre a forma e o conteúdo desenvolvido, o que demanda projetar caminhos que de fato assegurem e legitimem a identidade da escola e dos valores por ela defendidos. Da soma da identidade e dos valores tem-se a presença da cultura que define o jeito de ser a ser assumido pela comunidade escolar.

A tentativa buscada no ato de ressignificação é a aproximação da comunidade escolar com as lentes que sustentam o fazer educativo e essa aproximação só se torna possível quando há compreensão do seu sentido sobre sua finalidade e missão direcionadas à formação humana, sendo estas incorporadas ao discurso desta mesma comunidade. Isso porque, o sentido dado a esta missão e finalidade de educar homens e mulheres compreende “definir e buscar a própria identidade; apropriar-se de instrumentos para participar na sociedade; assumir um compromisso social e aceitar algum tipo de transcendência”.⁴⁴⁰

O projeto de formação humana ao adquirir uma visão mais integradora do fazer educativo vislumbra as possíveis relações que se pode tecer sobre a vida contemplada em sua plenitude. O projeto, então, lança-se para a construção de possibilidades a serem materializadas no contexto escolar.

Não há que se pensar que a presença do projeto político-pedagógico já é suficiente para concretizar e materializar a missão e a finalidade educativa, antes é ele um documento que reflete as idealizações que se tem sobre a formação humana, mas sua consolidação torna-se dependente da ação pedagógica a ser desenvolvida no âmbito da sala de aula.

Projetar o sentido da formação humana no documento, também, não se torna garantia de sua realização, pois as concepções manifestas com relação ao sentido de ser humano, conhecimento, mundo e aprendizagem precisam ser apropriadas por seus protagonistas, o que indica que o fazer educativo está diretamente envolto

⁴⁴⁰GANDINI; GANDINI, 1999, p. 176.

numa multiplicidade de visões de mundo que exercem influências, diretas ou indiretas, explícitas ou silenciosas, na forma como homens e mulheres escrevem e tecem leituras sobre a vida da escola.

As escritas e as leituras formam a base de sustentação das lentes que se evidenciarão no fazer educativo, o que revela que neste processo se faz necessário não apenas a adesão a um projeto educativo, visto que a adesão não é garantia de comprometimento. Antes é preciso ter afinidade com os sentidos produzidos, isto é, acreditar neles como parte constitutiva do seu pensar sobre a vida, gerando o sentimento de pertença. Isso é construir amálgamas de sentidos que resultem na construção de uma significação identitária.

Assim, “De uma forma geral, o pertencimento a um grupo cultural é entendido como garantia de autenticidade, o que torna a experiência de vida um fator primordial na construção de uma política de identidade”.⁴⁴¹ E esta política de identidade é resultante de um ato de significação.

O ato de significação no contexto da escola pública não parte de ideias iguais e de jeitos de pensar em comum, mas do confronto estabelecido, do diálogo travado, do consenso negociado e da participação efetivada situados num ato democrático de exercício de vez, voz e voto; o que indica que este espaço é singular para embates de posicionamentos. Por essa razão, quando se pensa o projeto de escola num contexto público, deve-se levar em conta os diferentes discursos que fazem deste lugar uma arena marcada pela diversidade e pela multiculturalidade. Embora se tenha consciência de que “a constatação de que o mundo é hoje multicultural não quer dizer que há espaço para que todas as culturas se manifestem”.⁴⁴²

A constatação de um mundo multicultural é um passo determinante para se pensar em práticas inclusivas, sem perder de vista a sua identidade, visto que é por seu intermédio que se pode falar em diversidade, o que torna este mundo mais emblemático, plural e belo. Afinal, a diversidade é a condição mais humanizadora de ser e estar no mundo, pois em sua expressão é explícito o sentido de “um outro”, o “não eu”, assumido na prática e na aceitação da alteridade.

O ato de significação no contexto da escola privada já se configura de um modo diferenciado, primeiro porque não parte da visão de uma gestão democrática; segundo porque não é regida pela participação efetiva da comunidade escolar,

⁴⁴¹ LOPES; MOREIRA, 2011, p. 189.

⁴⁴² LOPES; MOREIRA, 2011, p. 187.

antes, os significados constituídos partem da ideia de um grupo, representado pelos mantenedores, alheio a vida cotidiana da escola; terceiro porque os sentidos já se deram a conhecer, o que necessariamente não conduziu à produção de significados; e quarto porque há adesão sem que haja necessariamente uma identificação, o que torna este processo mais complexo e difícil de ser materializado. Vislumbra-se, aqui, o desafio de tornar este espaço num lugar de boa convivência e de aceitação do pensar diferente. Será isto possível? Afinal, instala-se uma acomodação com referência aos sentidos constituídos, a partir da utilização do discurso definidor de uma prática educativa.

Compreende-se ainda que, quando o sujeito pertence ou se identifica com a mesma linha geradora de sentidos, visto que há uma identificação, mesmo assim pode-se detectar distorções ou distanciamentos sobre os posicionamentos assumidos, visto que o pensar é um ato de construção subjetiva, pertencente ao sujeito, e assim a diversidade já está instaurada. Isso indica que, mesmo quando há pertencimento e identificação, haverá diferentes formas de ler e interpretar a realidade, devido à forma como cada sujeito se percebe como produtor de sentidos.

No campo da escola nem tudo se afirma como uma contradição há consensos que também se estabelecem no seu interior. Estes consensos sempre partem da ideia de uma finalidade maior, a qual norteia todo o ato educativo e por isso nele pode-se contemplar a destinação dada ao sentido de ser da escola. Um destes consensos se encontra na proposta de metodologias ativas, as quais propõem estratégias significativas, na forma como o processo de ensino e aprendizagem se constituirá e se desenvolverá no contexto das práticas educativas.

Assim, uma possibilidade vislumbrada no contexto do ato educativo dirige-se para a formação humana embasada na perspectiva dos valores. Os valores estão presentes e são assumidos como elementos de destaque pelas escolas, independentemente da sua natureza ou do seu viés de atuação. Isso indica uma preocupação com a formação de uma sociedade ética a ser regida pelos valores que conduzem a boa convivência entre homens e mulheres, seja qual for a lente de interpretação eleita. O trabalho com valores prioriza o bem comum e ainda o sentido de ser e conviver num espaço compartilhado do planeta Terra.

Neste ato de reflexão, pensa-se como é possível concluir uma investigação diante de tantas indagações levantadas? Como, ainda, descrever o caminho trilhado, se obstáculos e encruzilhadas perpassaram esta trajetória de construção?

Talvez, o sentido de tudo isto esteja amparado no ato de compreender a finalidade do processo educativo, o qual desenha marcas na vida dos seres humanos. Essas marcas são definidoras da forma como o ensino e a aprendizagem se constituem no contexto da sociedade.

É interessante observar que as marcas se tornam as digitais que identificam o jeito de ser assumido pelos diferentes grupos sociais. Este jeito de ser é definidor de uma cultura, de uma cosmovisão que se entrecruza com outras marcas identificadoras. É na confluência destas marcas que as cosmovisões vão significando as relações humanas.

Ao falar da temática cosmovisão pensa-se na implicação dos olhares que são tecidos sobre a vida, afinal, são estes olhares que revestem o próprio ato de existir de cor, imagem, movimento e significação. Nestes olhares, ainda, pode-se encontrar as imagens projetadas da realidade, que a partir de uma lente eleita e significada produz as explicações que embasam o sentido de ser de diferentes grupos sociais.

Assim, o fim não chegou. Este é apenas o início de um longo processo de busca e significação. Conclusão ou inconclusão torna-se um jogo de palavras nesta trajetória de construção investigativa.

CONCLUSÃO

“Terrível é o pensar
 Eu penso tanto
 E me canso tanto com meu pensamento
 Que às vezes penso em não pensar jamais
 Mas isto requer ser bem pensado
 Pois se penso demais
 Acabo dispensando tudo que pensava antes
 E se não penso
 Fico pensando nisso o tempo todo.”
 (Millôr Fernandes)

O início de tudo é o pensar. O pensar é um ato humano por excelência, uma vez que é constituído de ideias e sonhos. Assim deve-se questionar: Como viver com o doce paradoxo sobre o sentido do pensar sem deixar de lado a atividade reflexiva? Talvez seja este um dilema da vida humana que não se finaliza, a não ser com o próprio esgotamento da vida, isso se esta for pensada com o sentido de um fim, se não, então este ato não se evidencia como algo conclusivo, mas sempre em processo. E nisso reside a beleza do pensar, do pensar enquanto processo.

O ato do pensar é inconcluso e por vezes indefinido, o que provoca mais reflexões e indefinições do que certezas. Afinal, as certezas humanas podem ser consideradas como sinais expressos em pontos de vista assumidos, a partir de interpretações sobre os sentidos atribuídos à vida. E, se assim o for, as próprias certezas sinalizam para uma forma peculiar de ler a realidade, atribuindo significados.

As certezas nada mais são do que particularidades constituídas e instituídas pelo pensar humano. Assim, este pensar articula-se na construção de conceitos que buscam assegurar um conjunto de pressuposições afirmadoras ou negadoras de uma realidade projetada e que serão legitimadas na convivência, quer de forma negociada ou conflituosa, amistosa ou combativa. O certo é que as pressuposições sustentam a forma como cada grupo social responde às indagações da existência e da essência humana.

No âmbito da cultura estas pressuposições evidenciam-se na forma como os grupos sociais estabelecem relações, criam expectativas, formulam práticas, adotam comportamentos, criam tradições e se posicionam em relação às suas crenças. Tanto é assim que não há uma cultura semelhante à outra, antes existem pontos de contato em que se podem constatar alguns indícios ou marcas que trazem à

memória experiências similares. E, se trazem à memória, é porque estes pontos foram significados e legitimados no interior das práticas sociais.

É claro que ao pensar na cultura como base de sustentação do jeito de ser dos diferentes grupos sociais é preciso ver neste processo a formação da identidade que se forja e se afirma na realidade vivida, isso porque, se pensa a identidade como a digital que é construída num tempo histórico e que é referendada em um modo específico de viver, fazer, acreditar e ser.

Este modo específico, contudo, pode ser perpetuado nas gerações, a partir da ideia do sentido produzido. Não é com surpresa que se observa a repetição de tradições ao longo dos tempos, sem que se reconheça o sentido deste fazer. Esta repetição passa de geração em geração de uma maneira quase que mecânica e muitas vezes sem que se façam objeções a sua prática. Aceita-se o uso sem pensar no sentido do mesmo. Afinal, faz-se assim porque sempre se fez assim.

A transmissão deste modo específico de viver, fazer, acreditar e ser é feita por meio da cultura, que se utiliza do canal da educação para difundir a identidade e os valores legitimados em seu interior. Não é sem razão que a educação é vista como instrumento de manutenção como transformação da realidade social. A educação, portanto, assume-se como uma linguagem que produz sentidos para o ser e estar no mundo. Ela atribui uma carga valorativa sobre a vida. E é esta carga valorativa que é legitimada e compartilhada diante de outras cargas valorativas que também coabitam na sociedade.

Isto significa dizer que o terreno cultural é conflituoso, plural, diverso e polissêmico, porque há evidências de diferentes formas de ler a mesma realidade e de (re)significá-la, ou seja, de educar homens e mulheres para uma finalidade que esteja correlacionada a sua visão de mundo. A visão de mundo torna-se a marca discursiva dos sentidos atribuídos e legitimados pelos diversos grupos sociais.

A marca discursiva envolve o jeito de ser assumido pelos grupos sociais. Este jeito de ser está presente na cultura que é transmitida na ação educativa, que se estabelece nas relações mantidas entre os sujeitos e o meio em que estão inseridos. Estas relações instrumentalizam e atribuem significados às práticas discursivas, por intermédio da educação.

Afinal, é no contexto da educação que se pode evidenciar a influência de uma prática discursiva, que se afirma no processo de ensino e aprendizagem, visto que é neste processo que a formação humana ganha sentido no interior da ação

educativa representadas por diferentes grupos sociais, o que indica que no âmbito da escola, o trabalho educativo assumido pode apresentar múltiplas formas de ler e interpretar a realidade, visto que nele se contemplam os vários olhares presentes e que se cruzam no intramuros da escola.

A educação torna-se a disseminadora dos sentidos transmitidos, porém, estes mesmos sentidos podem ser ressignificados na forma como eles se evidenciam na realidade, devido ao fator da multiculturalidade ali manifesto. A multiculturalidade é, sem dúvida, um fator a ser considerado no processo educativo, não há como negar sua presença.

Deve-se ressaltar, porém, que estes sentidos formam a base de uma cosmovisão ou de múltiplas cosmovisões, a qual permanece inalterada. Isso ocorre porque a cosmovisão define a realidade tal como se aceita e se crê. Pode ser até que isto ocorra de modo inconsciente. O certo é que a cosmovisão faz parte da vida, ela reflete o que de fato está constituído no âmago do ser humano, sendo que este conteúdo direciona as escolhas, os valores, os comportamentos e as crenças sobre o significado e a leitura de realidade.

A cosmovisão pode até mesmo destoar dos comportamentos e das crenças evidenciados na realidade, mas ela não se contradiz quando é colocada em cheque. Afinal, pode-se até sustentar um valor, uma crença e um comportamento pertencente a outro grupo social, mas, quando se faz as perguntas básicas sobre o sentido do cosmos, da vida, da morte, da eternidade, da ética, a cosmovisão eleita pulsa e se sobrepõe diante de outras lentes. Não há como se esconder de sua cosmovisão.

A cosmovisão, ainda, sustenta a cultura, que se faz e refaz no conjunto de tradições, crenças, valores e costumes. A cosmovisão subjaz à cultura e por isso não há como assumir uma cultura distanciada ou ausente de uma cosmovisão. A cosmovisão, portanto, impacta a forma como homens e mulheres se relacionam com a realidade. Ela possibilita tecer leituras e interpretar a vida, a partir de um sistema de crenças. Este sistema de crenças é assumido por meio da significação que é produzida no contexto cultural.

É por este motivo que a presença da cosmovisão no fazer educativo encontra seu lugar, isso porque a educação é um meio de transmissão de um olhar eleito sobre a vida. A educação é uma ação que tanto pode reproduzir como modificar a realidade, devido à influência que exerce na formação de mentalidades.

Isso indica que o ato educativo pautado no processo de ensino e aprendizagem não é neutro, antes se evidencia com uma intencionalidade bem delineada. A aposta a ser feita volta-se para a escolha do sentido de formação humana que se deseja concretizar no âmbito da estrutura e da organização escolar.

É neste ponto que a investigação encontra sua trajetória, uma vez que a condição de ser humano é prefigurada ou idealizada numa proposta educativa que se pretende materializar no contexto específico da instituição escola. Essa proposta ancora-se numa lente de interpretação que se confronta ou se encontra com outras formas de interpretar a vida. Este ato de confronto/encontro tanto pode ser gerador dos estranhamentos e dos distanciamentos, como das aproximações a serem firmadas, por meio das negociações construídas pelo viés do diálogo, visto que é no ato comunicativo que pode surgir o estabelecimento de novos significados constituídos.

Este processo de negociação não se firma em um único momento, antes sua ação envolve o desejo manifesto pelos grupos em disputa, afinal não se tem presente no contexto da escola um único olhar sobre a realidade e uma única lente de interpretação. O certo é que se compreenda o desejo como o caminho essencial para querer ouvir o outro ou, ainda, se colocar no lugar do outro. É a alteridade ganhando força no processo educacional.

É preciso enfatizar também que o sentido dado por uma cosmovisão no ato de formação humana só se mantém no contexto em que esta cosmovisão foi assumida como sua lente de interpretação. Isso, porém, não impede que outras cosmovisões coabitem neste mesmo espaço. O que se evidencia é que a identidade se afirma no meio de tantas outras identidades.

Neste sentido, para compreender ou identificar o jeito de ser de cada grupo social é preciso conhecer sua história, sua cultura, seu espaço de pertencimento, o que requer convivência e aproximação. Um primeiro passo é realizar o mapeamento da realidade, uma vez que nesta ação há um desenho sendo configurado, um cenário sendo constituído, que permite um primeiro olhar sobre o contexto social.

A ausência de conhecimento desta realidade pode trazer como consequência o distanciamento, a anulação ou a mutilação daqueles e daquelas que estão envolvidos no processo educativo. O que torna a escola um lugar amorfo, destituído de sentido, porque não atinge as vidas. Talvez seja este o grande dilema da escola de hoje, a falta de sentido da ação educativa para a vida.

No contexto da escola observa-se que, para que os sentidos ganhem vida é preciso falar diretamente ao coração da comunidade. É preciso valorar as lentes assumidas. Essas lentes oportunizam a construção de respostas concernentes às questões mais fundamentais da vida. Essas respostas conferem grau de confiabilidade com relação aos discursos manifestos nos saberes, nos dizeres e nos fazeres de homens e mulheres com relação à realidade, quer seja material ou espiritual.

É claro que as escolas confessionais já demarcam a sua lente de interpretação em seus projetos político-pedagógicos e por isso atraem homens e mulheres que de uma forma ou outra compactuam com estas lentes. Já no caso da escola pública não se assume as lentes e nem mesmo se as enfatiza; é como se elas não existissem, mas elas estão presentes na ação pedagógica defendida em sua proposta educativa, quer seja em nome da diversidade, quer seja em nome da multiculturalidade.

Ainda, pode-se afirmar que há marcas das cosmovisões que não se evidenciam de uma maneira explícita ou formal, mas que podem ser percebidas nos símbolos, nas imagens e nas linguagens expressas pelos sujeitos formadores e em formação, no modo como dizem e desdizem sobre o sentido de ser e existir de homens e mulheres, visto que é no contexto das práticas discursivas que a cultura se movimenta, influencia, legitima e ganha significação.

A cultura fornece uma leitura importante sobre o sistema de crenças adotado. Ela se expressa nos valores assumidos, nos pactos efetivados, na ética promovida. A cultura transita na realidade por meio de linguagens que explicitam o modo como homens e mulheres se relacionam com o mundo. Então, para que se conheça o jeito de ser de um grupo social é preciso não apenas identificar a sua cultura, mas compreendê-la. Este seria outro passo a ser considerado na significação de uma cosmovisão.

O ato de relacionar-se requer dos sujeitos a percepção sobre os dizeres discursivos, pois eles estão impregnados de conceitos, idiosincrasias, padrões de comportamento e linguagens definidoras de uma identidade, o que remete a dizer que o espaço ocupado pelas relações sociais é mediado pela presença do discurso. O discurso revela o sentido que homens e mulheres atribuem à realidade e demonstra, ainda, o grau e o espaço de significação em que circunscreve a vida.

Assim é que os discursos presentes na escola se pautam em concepções que delineiam o fazer educativo que se materializa no instrumento currículo, sendo ele o porta-voz de uma intencionalidade educativa. O currículo imprime as diretrizes que conferem identidade à escola. O currículo torna-se a voz que sistematiza as práticas educativas direcionadas por um projeto educativo, mesmo que esta voz não se faça tão explícita, mas ela se encontra presente nas relações estabelecidas.

O projeto educativo é, portanto, o idealizador da prática teorizada, cuja expressão de sua finalidade é veiculada pelo currículo. Pode-se dizer, então, que o currículo materializa uma visão de mundo projetada na proposta educativa. Essa proposta educativa apresenta-se na pele do projeto político-pedagógico, como documento organizador e estruturador do fazer educativo da escola.

A relevância do projeto político-pedagógico pode ser visualizada como um imperativo teórico-metodológico das ações educativas, visto que há uma intenção manifesta neste documento que pauta o sentido de ser da escola. Este sentido é que fundamenta a formação humana e que significa o processo de ensino e aprendizagem. Então, o projeto político-pedagógico deve ser considerado mais que uma formalidade legal, ele deve ser considerado como a própria identidade da escola.

Assim é que, o projeto político-pedagógico, ao fundamentar a razão de ser da escola, parte da escolha de uma visão de mundo, e é só neste momento de construção que se pode falar nesta visão de forma singular, porém, a sua manifestação na realidade social se aglutinará com outros olhares presentes, mesmo que no espaço e no ambiente educativo circulem homens e mulheres que compartilhem desta visão de mundo. Isso ocorre porque o ato educativo é múltiplo e diferenciado, assim como é múltipla e diferenciada a forma como homens e mulheres se posicionam sobre a realidade.

Projetar a proposta educativa é considerar as diferentes perspectivas e os diversos olhares que se fazem presentes no intramuros da escola, embora se tenha consciência que é no âmbito do espaço da escola pública, que esta possibilidade se efetivará de uma maneira mais democrática, devido a sua natureza de ação. Isso porque, o projeto político-pedagógico é um instrumento que se configura no contexto de uma gestão democrática e participativa, o que de fato não se vislumbra no espaço das escolas privadas, sejam elas confessionais ou não confessionais.

A correlação entre projeto político-pedagógico e gestão democrática é um indicador a ser considerado, pois a ausência desta correlação nos espaços das escolas privadas implica em consequências que se expressarão no sentido dado a este projeto, visto que desde o ato de construção como de implementação não se figura a participação da comunidade escolar, o que muitas vezes conduz o projeto a ser visto apenas como um documento formal e não como um instrumento de ação e reflexão da própria ação educativa.

Diferente é a atitude da escola que, sendo de origem privada, considera o projeto político-pedagógico como um meio de repensar e ressignificar o fazer educativo, delineando as diretrizes e as bases que sustentam a sua presença na realidade social, o que confere a esta escola sentidos que se evidenciarão na sua proposta educativa voltada à formação humana.

Os sentidos, ainda, apontam para uma multiplicidade de significados produzidos pelos grupos sociais, o que significa entender que mesmo que haja uma lente de interpretação que norteia as relações entre homens e mulheres, isso não se torna garantia de que esta lente será apropriada e legitimada por todos, principalmente se isto ocorrer no contexto da escola. Afinal, o contexto da escola não se figura como um espaço uniforme, mas plural, embora muitas vezes hegemônico.

A presença de muitas visões de mundo é resultado do processo educativo, visto que não há uma unanimidade sobre o sentido da educação no contexto de diferentes famílias; por isso em extensão pode-se dizer que não há esta mesma unanimidade no contexto da escola e nem mesmo no contexto da sociedade. A escola é representada por várias perspectivas sobre a realidade. Ela é a expressão de muitas visões de mundo. Compreender isto torna-se essencial para que se possa perceber que a escola está no mundo, faz parte dele e interage com ele, estabelecendo uma ação relacional.

É por conta desta ação relacional que se pode encontrar evidências das pressuposições que circulam no interior das práticas educativas. Estas evidências tanto fazem parte das rotinas escolares (eventos, atividades, temáticas priorizadas, etc) como se constituem nas relações mantidas com o conhecimento, com a realidade e com o outro, visto que é nas interações que as palavras ganham vida e significação. A significação é o maior desafio das práticas educativas. Afinal, sem significação não há sentido no processo de ensino e de aprendizagem.

O processo de ensino e aprendizagem é o lugar em que as cosmovisões se enfrentam e se estabelecem; por isso não há como pensar neste processo de forma romântica ou idealizada, visto que este processo assegura um jeito de ser que pode ou não ser apropriado por homens e mulheres em sua trajetória de vida.

Cosmovisão ou cosmovisões, isso depende do olhar da lente de interpretação daquele ou daquela que se apropriou na leitura da realidade. Assim, se constitui o olhar, assim se firma uma cultura, assim se faz a educação direcionada à formação humana.

REFERÊNCIAS

- A BÍBLIA sagrada: Revista e Atualizada. Barueri, São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1993.
- AL-SALAM, Tariq. **Islamismo**: a grande batalha espiritual para evangelização nos fins dos tempos. Curitiba: A. D. Santos, 2012.
- ALCORÃO SAGRADO. 3. ed. São Paulo: Tangará, 1979.
- ALVES, R. **O suspiro dos oprimidos**. São Paulo: Paulus, 1999.
- APPLE. M.W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- BARISH, Louis; BARISH, Rebecca. **Crenças Básicas do Judaísmo**: perguntas e respostas acerca dos conceitos básicos do Judaísmo. São Paulo: Edigraf, 1967.
- BARROS, Diana Pessoa de. A comunicação humana. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística**: objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2011.
- BARTH, Aron. **Valores Permanentes do Judaísmo**. Rio de Janeiro: B'NAI B'NAI B'RITH, 1965.
- BARYLCO, Jaia; STEPAC, Sara. **La Tora**: El libro de la vida. Argentina: Amia Comunidade Judia, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- BOSI, Alfred. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRANT, Leonardo. **O poder da cultura**. São Paulo: Peiropolis, 2009.
- BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alecanstro de (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2011.
- CALIXTO, Marcos Stier. **O Cristão e o Islamismo**. Rio de Janeiro: MK, 2006. p. 114.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em questão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1983.

CARLBERG, Simone (Org.). **O Processo Educativo**: articulações possíveis frente à diversidade. São José dos Campos, São Paulo: Pulso, 2006.

CARVALHO, Guilherme Vilela Ribeiro de. Sociedade, justiça e política na filosofia de cosmovisão cristã: uma introdução ao pensamento social de Herman Dooyeweerd. In: CARDOSO, Claudio Antonio; CARVALHO, Guilherme Vilela Ribeiro de; SILVA, Mauricio, José. **Cosmovisão Cristã e Transformação**. Viçosa, Minas Gerais: Editora Ultimato, 2006.

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

COSTA, Hermes Honório. E aquelas mãos que confessam... . In: FERNANDES, Claudemar Alves; SANTOS, João Bôsko Cabral (Orgs.). **Percursos da Análise do Discurso no Brasil**. São Carlos, São Paulo: Editora Claraluz, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **O Currículo**: nos limiares do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A editora, 1998.

CROATTO, José Severino. **As linguagens da Experiência Religiosa**: uma introdução à fenomenologia da religião. São Paulo: Paulinas, 2004.

_____. **Hermenêutica Bíblica**: para uma teoria de la lectura como producción de sentido. Viamonte, Buenos Aires: Lumen, 1994.

_____. **ÊXODO**: uma hermenêutica da liberdade. São Paulo: Edições Paulinas, 1981.

CRUZ, Eduardo Rodrigues da. **A persistência dos deuses**: religião, cultura e natureza. São Paulo: UNESP, 2004.

CUNHA, Maurício José Silva. Cosmovisão Cristã e Transformação Social. In: CARDOSO, Claudio Antonio; CARVALHO, Guilherme Vilela Ribeiro de; SILVA, Mauricio, José. **Cosmovisão Cristã e Transformação**. Viçosa, Minas Gerais: Editora Ultimato, 2006.

DAWSON, Christopher. **Progresso e Religião**: uma investigação histórica. São Paulo: Realizações Editora, 2010.

ELLIOT, Thomas Stearns. **Notas para a definição de Cultura**. São Paulo: Realizações Editora, 2011.

EHRlich, Carl S. **Conhecendo o Judaísmo**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

FAGUNDES, Maurício César Vitória. A implementação do projeto político-pedagógico na escola fundamental. In: In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: São Paulo: Papirus, 2007.

- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. São Paulo: Saraiva, 2012.
- FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti; AMORIN et al (Org.). **Rede de Significações: o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2011.
- FORBES, Jorge; REALE JR, Miguel; FERRAZ JR, Tercio Sampaio (Orgs.). **A Invenção do Futuro: um debate sobre a pós-modernidade e a hipermodernidade**. Barueri, São Paulo: Manole, 2005.
- FORQUIN, J.-C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- FOWLER, James W. Estágios da Fé. In: SCARLATELLI, Cleide; STRECK, Danilo R.; FOLLMANN, José Ivo. **Religião, Cultura e Educação**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís Armando. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2012.
- GEISLER, Norman. **Enciclopédia de apologética: respostas aos críticos da fé cristã**. São Paulo: Vida, 2002.
- GRENZ, Stanley J. **Pós Modernismo**. São Paulo: Vida Nova, 2008.
- GÓMEZ, Gregorio Rodriguez; FLORES, Javier Gil; JIMÉNEZ, Eduardo García. **Metodología de la investigación cualitativa**. Archidona: Ediciones Aljibe, 1996.
- GONZÁLEZ, Justo. L. **A Era dos Mártires**. São Paulo: Vida Nova, 1978.
- GUSSO, Antonio Renato. **Jesus se apresenta: conheça melhor aquele que pode transformar sua vida**. Curitiba, Paraná: Fatoé, 2004. p. 20.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.
- HAMELINE, Daniel. Finalidades da Escola. In: ZABTEM, Agnés van (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2011.
- HARGREAVE, A. **Professorado, cultura y postmodernidade: cambian los tiempos, cambian el professorado**. Madri: Ediciones Morata, 1996.

HENZ, Celso Ilgo. Educação e Revolução Cultural. In: ANDREOLA, Balduino Antonio et al (Orgs.). **Educação, Cultura e Resistência**: uma abordagem terceiro-mundista. Santa Maria: Rio Grande Sul: Ed. Palloti/ITEPA/EST, 2002.

HERTZBERG, Arthur. **Judaísmo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

HIEBERT, Paul G. **Engaging Worldviews**. Trinity Evangelical Divinity School, 2004. p. 10 (**manuscrito**).

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro Salles. **Dicionário Houaiss**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

KÄSER, Lothar. **Diferentes culturas**: uma introdução à etnologia. Londrina, Paraná: Descoberta, 2004.

KATEREGGA, Bachu D.; SHENK, David W. **Islam and Christianity**. USA: Eerdmans Publishing Co., 1980.

KIRSCHNER, Tereza Cristina. A reflexão conceitual na prática historiográfica. **Textos de História**. Vol. 15, n. 1/2, 2007.

KRAFT, Charles H. Cultura, cosmovisão e contextualização. In: WINTER, Ralph D; HAWTHORNE, Steven C; BRADFORD, Kevin D. (Orgs.). **Perspectivas no Movimento Cristão Mundial**. São Paulo: Vida Nova, 2009.

KOTTAK, Conrad Phillip. **Um espelho para a humanidade**: uma introdução à antropologia cultural. Porto Alegre: AMGH, 2013.

LANGSTON, A. B. **Esboço de Teologia Sistemática**. 10. ed. Rio de Janeiro: JUERP, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIPOVETSKY, Giles. Pós-Modernidade e Hipermodernidade. In: FORBES, Jorge; REALE JR, Miguel; FERRAZ JR, Tercio Sampaio (Orgs.). **A Invenção do Futuro**: um debate sobre a pós-modernidade e a hipermodernidade. Barueri, São Paulo: Manole, 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LYONS, Max. **A abordagem por princípios**: o método educacional utilizado par desenvolver uma cosmovisão cristã. Belo Horizonte, MG: AECEP, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1996.

MCDOWELL, Stephen; BELILES, Mark. **Libertando as nações**: princípios bíblicos de governo, educação, economia e política. Belo Horizonte: Associação Conferência Profética, 1995.

MAÇANEIRO, Marçal. **O Labirinto Sagrado**: ensaios sobre religião, psique e cultura. São Paulo: Paulus, 2011.

MARASCHIN, J.; PIRES, F. P. (Orgs.). **Teologia e Pós-Modernidade**: novas perspectivas em teologia e filosofia da religião. São Paulo: Fonte Editorial, 2008.

MARQUES, Mário Osório. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ilma Passos Alecanstro de (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2011.

MCKERMAN, James. **Currículo e imaginação**: teoria do processo, pedagogia e pesquisa-ação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de Assis. **Projeto Político-Pedagógico**: construção e implementação na Escola. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

MELLO, Luiz Gonzaga de. **Antropologia Cultural**. São Paulo: Vozes, 1987.

MEURER, Ane Carine. A Articulação do Projeto Político-Pedagógico da Escola de Ensino Médio e do Projeto Político Pedagógico Social: perspectivas dos alunos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: São Paulo: Papirus, 2007.

MILLER, Darrow L. **Discipulando Nações**: o poder da verdade para transformar culturas. Curitiba: Fato é, 2003.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; TADEU DA SILVA, Thomaz. (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORELAND, J.P; CRAIG, Willian Lane. **Filosofia e Cosmovisão Cristã**. São Paulo: Vida Nova, 2005.

MORGADO, José Carlos; PARASKEVA, João Menelau. **Currículo**: factos e significações. Cadernos do CRIAP. Lisboa: Asa Editores, 2000. p. 63.

NASH, R.W. **Worldview in concept**: chosing christianity in a world of ideas. Grand Rapids, MI: Zondervan, 1992.

NEIRA, Marcos Garcia. **Por dentro da sala de aula**: conversando sobre a prática. São Paulo: Phorte, 2004.

NEUSNER, Jacob. **Introdução ao Judaísmo**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Análise do Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas, SP: 2003.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas de discurso. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Social do Século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

PACHECO, José. Fazer a Ponte. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Alternativas Emancipatórias Em Currículo**. São Paulo: Cortez, 2002.

PACUDA, Bachia Ibn. **Os Deveres do Coração**. São Paulo: Sêfer, 2010.

PAIVA, Jane. Proposições curriculares na educação de jovens e adultos: emergências na formação continuada de professores baianos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa (Org.). **Alternativas Emancipatórias Em Currículo**. São Paulo: Cortez, 2002.

PARDAL, Luís Antonio. **Inovação educacional**: uma perspectiva sociológica. Aveiro, Portugal: Universidade, 1996.

PEARCEY, Nancy. **Verdade Absoluta**: libertando o Cristianismo de seu cativeiro cultural. 3. ed. Rio de Janeiro: CPAD, 2012.

PERESSON, Mario L. Pedagogias e Culturas. In: SCARLATELLI, Cleide; STRECK, Danilo R.; FOLLMANN, José Ivo. **Religião, Cultura e Educação**. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2006.

PERISSÉ, Gabriel. **A arte de ensinar**. São Paulo: Saraiva, 2012.

PINHEIRO, Maria Eveline. A Ação Coletiva como Referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro de; REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola**: espaço do Projeto Político Pedagógico (Orgs.). 8. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. O Sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. 9. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

RINALDI JR, Roberto. **Educação na perspectiva cristã**: uma reflexão sobre essa abordagem e seu impacto na família, igreja, escola e nação. Belo Horizonte, MG: AECEP, 2012.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e Ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RUMI, Aidah. **Os Princípios Islâmicos**: o que é o Islâm. Curitiba: Instituição Ahel Al-Bait no Brasil, 1997.

SABIA, Claudia Pereira de Pádua; BROCANELLI, Claudio Roberto. O Projeto Político Pedagógico-PPP e o Plano de Desenvolvimento da Escola- PDE: caminhos diferenciados para a gestão da escola pública e suas implicações para a qualidade de ensino e aprendizagem na atualidade. In: OLIVEIRA, Maria Eliza Nogueira (Org.). **Gestão Escolar e Políticas Públicas Educacionais**: um embate entre o prescrito e o real. Curitiba: Appris, 2013.

SACRISTÁN, Jose Gimeno (Org.). **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANT'ANNA, Ilza Martins; MENEGOLLA, Maximiliano. **Didática**: aprender a ensinar. São Paulo: Loyola, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. v.15, n. 44, maio/ago, 2010, p. 380-412.

SCHAEFFER, Francis A. **Verdadeira Espiritualidade**. 21. ed. São Paulo: Cultura Cristã, 2008.

SCHNITMAN, Dora Fried. Ciência, Cultura e Subjetividade. In: SCHNITMAN, Dora Fried. **Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SILVA, Antonio Carlos Ribeiro da. **Metodologia da Pesquisa Aplicada à Contabilidade**: orientações de estudos, projetos, artigos, relatórios, monografias, dissertações, teses. São Paulo: Atlas, 2003.

SILVA, Mauricio, José. Cosmovisão Cristã e Transformação. In: CARDOSO, Claudio Antonio; CARVALHO, Guilherme Vilela Ribeiro de; SILVA, Mauricio, José. **Cosmovisão Cristã e Transformação**. Viçosa, Minas Gerais: Editora Ultimato, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIRE, James W. **Naming the elephant**: worldview as a concept. Downers Grove: Intervariety, 2004.

_____. **O Universo ao Lado**: a vida examinada, um catálogo elementar de cosmovisões. São Paulo: Hagnos, 2001.

SOBEL, Henry I. **O Talmud**: excertos. São Paulo: Iluminuras, 1995.

SOUZA, José Vieira de. A Identidade do Sujeito Social, Ético e Político e o Projeto Pedagógico da Escola. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. 9. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

SOUZA, Rodolfo Amorim Carlos de. Cosmovisão: evolução do conceito e aplicação cristã. In: CARDOSO, Claudio Antonio; CARVALHO, Guilherme Vilela Ribeiro de; SILVA, Mauricio, José. **Cosmovisão Cristã e Transformação**. Viçosa, Minas Gerais: Editora Ultimato, 2006.

STOTT, John. **O discípulo radical**. Viçosa, Minas Gerais: Ultimato, 2011.

SWARTLEY, Keith E (Ed.). **Descobrimo o Mundo do Islã**. Curitiba: Editora Esperança, 2013.

TEODORO, Antonio; VASCONCELOS, Maria Lucia (Orgs.). **Ensinar e Aprender no Ensino Superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Mackenzie, Cortez, 2003.

TORRES, Rosa María. **Que (e como) é necessário aprender?** 8. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político Pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs.). **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. 9. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro de (Org.). **Projeto Político-Pedagógico da Escola**: uma construção possível. 29. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2011.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, José Carlos Souza. Projeto Político-Pedagógico: um guia para a formação humana. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: São Paulo: Papyrus, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro de; REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola**: espaço do Projeto Político Pedagógico (Orgs.). 8. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2005.

VIEIRA, Lizt. **Cidadania e globalização**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABTEM, Agnés van (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2011.

DOCUMENTOS

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DO CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL. Curitiba, 2009.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA BRASILEIRA ÁRABE. Curitiba, 2008.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA CRISTÃ CATÓLICA. Curitiba, 2010.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA CRISTÃ EVANGÉLICA. Curitiba, 2010.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA JUDAICA. Curitiba, 2012.