



Elisa Rodrigues, Andréa Silveira de Souza  
Nathália Ferreira de Sousa Martins e Tania Alice de Oliveira

# ENSAIOS DA QUARENTENA

Sobre educação, política, religião e cotidiano

**ombisfam**



# **ENSAIOS DA QUARENTENA**

**Sobre educação, política, religião e cotidiano**

Elisa Rodrigues, Andréa Silveira de Souza  
Nathália Ferreira de Sousa Martins e Tania Alice de Oliveira

# ENSAIOS DA QUARENTENA

Sobre educação, política, religião e cotidiano

**ombisfam**



# ENSAIOS DA QUARENTENA: SOBRE EDUCAÇÃO, POLÍTICA, RELIGIÃO E COTIDIANO

Direção editorial: *Elizangela A. Soares*

Conselho Editorial: *Antonio Carlos de Melo Magalhães*

*Daniel Pansarelli*

*Elisa Rodrigues*

*João Gremmelmaier Candido*

*Magali do Nascimento Cunha*

*Matthias Henze*

*Paulo Augusto de Souza Nogueira*

Projeto gráfico e revisão: *Elizangela A. Soares*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ensaios da quarentena [livro eletrônico] : sobre educação,  
política, religião e cotidiano / Elisa Rodrigues...[et al.]. –  
1. ed. – São Bernardo do Campo, SP : Ambigrama, 2020.  
PDF

Outros autores : Andréa Silveira de Souza, Nathália Ferreira  
de Sousa Martins e Tania Alice de Oliveira

ISBN 978-65-87868-00-4

1. Aprendizagem 2. Cotidiano 3. Educação 4. Ensaios  
5. Política 6. Religião I. Rodrigues, Elisa. II. Souza, Andréa  
Silveira de. III. Sousa Martins, Nathália Ferreira de. IV.  
Oliveira, Tania Alice de.

20-38293

CDD-370

## Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Ensaios 370  
Cibele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

## Ambigrama Editorial

Rua Manuel Hernandes Lopes, 437

Anchieta, São Bernardo do Campo, SP, 09732-480

[www.ambigrama.com.br](http://www.ambigrama.com.br) | [editorial@ambigrama.com.br](mailto:editorial@ambigrama.com.br)

1ª edição | 2020 | Distribuição gratuita

Todos os direitos reservados.

© Ambigrama Editorial

*Somente o conhecimento com paixão cria a bondade. E uma sociedade em que não existe bondade não é digna de que vivamos nela.*

Rubem Alves, *A pedagogia dos caracóis* (2012)

## SUMÁRIO

Apresentação .....	<b>6</b>
Sobre as autoras.....	<b>9</b>
Um broto de feijão, uma oportunidade.....	<b>13</b>
Aprendizagem significativa. Educar, jardinar.....	<b>17</b>
Por uma educação empática .....	<b>23</b>
Sejamos resistentes como teias.....	<b>35</b>
O ensino “sobre” religião como prática libertadora e de resistência .....	<b>45</b>
Jardinar, empatia no ensinar, construir teias e resistir .....	<b>51</b>

## APRESENTAÇÃO

Viver em sociedade numa perspectiva libertária exige que a cada dia criemos novos sentidos e busquemos novos desafios. Então, recriar, reinventar, refazer, repensar e outros verbos como esses ganham força e nos impelem a caminhar novamente pelas sendas que outros grandes pensadores e pensadoras caminharam. Talvez, nesse refazer de passos, consigamos encontrar pistas que nos ajudem a resolver os desafios que vivemos.

Este e-book, que leva o nome de *Ensaaios da Quarentena. Sobre educação, política, religião e cotidiano*, é o resultado de um esforço sincero e de um diálogo de longa data entre mulheres, educadoras, estudiosas e mães que, em razão do atual momento, têm revisitado memórias e sonhos. Sobretudo, têm buscando recriar, reinventar, refazer e repensar suas teorias e suas práticas. Nós estamos em pontos diferentes das nossas trajetórias, mas por algum capricho que nem mesmo o destino saberia apontar, nossas biografias se aproximaram em algum ponto e se entrecruzaram delicadamente. Nas nossas mentes, por e pela obra de pessoas como Paulo Freire, Rubem Alves, Roberto Freire, Fausto Brito, Joachim Wach e Ninian Smart, fomos ajuntadas no campo dos estudos de educação e religião.

O primeiro par de autores nos levou ao céu. O segundo nos trouxe de volta para a terra e, finalmente, o último par nos motivou a pensar a reinvenção de todos os outros à luz da possível interseção entre teoria e prática. A beleza de tudo isso é que, assim como eles, todas nós temos sido levadas por aquilo que existencialmente nos toca: a religião e a educação. Por isso, *Ensaaios da Quarentena* não é um e-book de apenas teoria ou prática. É uma conversa. É uma exposição das ideias que gravitam em torno de nós e sobre as quais temos a necessidade compulsiva de

falar. Falar nos ajuda a organizar nossas narrativas e nos ajuda, sobretudo, a compreender melhor o que estamos vivendo e onde queremos chegar. Permite-nos olhar adiante e resistir.

Nesses tempos absurdos, tempos que não imaginávamos viver, parece que o surreal se materializou. De repente, o mundo parece ter ficado tão mal, vil e vazio que nos perguntamos pela razão ou razões de continuar. E, então, sem saber exatamente quando, onde ou como, entendemos que continuar era o que nos restava, justamente porque se por um lado a feiura tomava corpo, por outro a beleza ainda resistia: na solidariedade das pessoas, nos sorrisos das crianças, na vontade de lutar da juventude, na esperança de justiça social, na promoção da equidade de gênero e étnico-racial, na busca pela consolidação dos direitos civis e das liberdades sociais, dentre outras tantas agendas.

Há tanto para se viver! Tanto para e pelo que sonhar e lutar, tanto por fazer. *Educação, política, religião e cotidiano* são temas candentes e pedem que conversemos mais sobre eles. Nós. Professoras que estudam e estudantes que ensinam, junto de nossos estudantes, com os quais aprendemos e para os quais ensinamos. Nesses tempos, o mais importante é reaprender como ensinar e ensinar as nossas crianças “como” estudar, a fim de que leiam o mundo, interpretem-no e o tomem em suas mãos. É tempo de despertar para a compreensão de que saber é poder, uma importante tecnologia para existir que não pode ficar restrita apenas a seletos grupos.

Por isso, *Ensaios da Quarentena* ousa querer pensar junto com você, caro leitor, querida leitora, formas de ensinar e aprender dialogicamente que nos ajudem a desenvolver nossa capacidade crítica de transformar o mundo, e não apenas engoli-lo da forma como está, assim como propõe certa pedagogia autoritária. A ideia desse e-book é arejar nossas mentes, ventilar ideias, fortalecer a capacidade de ensinar não somente o que as pessoas precisam para sobreviver, mas o que elas precisam para serem



plenas, autônomas e felizes. A felicidade é possível. Não uma felicidade alheia, supérflua ou desconectada. Uma felicidade inquieta, curiosa e disposta à mudança. Sobretudo, disposta a ser compartilhada.

*Elisa Rodrigues*

*Andréa Silveira de Souza*

*Nathália Ferreira de Sousa Martins e*

*Tania Alice de Oliveira*

## SOBRE AS AUTORAS

*Elisa Rodrigues* nasceu em 14 de fevereiro de 1976, na cidade de Osasco - São Paulo. Filha de mãe e pai trabalhadores vindos do interior de São Paulo, ela estudou em escola pública e iniciou a carreira docente aos 16 anos, quando a educação infantil ainda era chamada de pré-escolar. Desde então, tem sido educadora: de crianças, de adolescentes, de pessoas surdas, jovens e adultas. Às vezes ensinando. Sempre aprendendo. Em sua trajetória acadêmica fez Bacharelado em Teologia e em Sociologia e Política (graduação), Ciências da Religião (Mestrado e Doutorado) e Ciências Sociais (Doutorado). Hoje, Elisa é mãe de uma esperta menina, companheira do Frederico – igualmente docente e pesquisador – e professora realizada na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG, onde leciona no Departamento de Ciência da Religião, orienta e coordena pesquisas relacionadas à religião, educação, hermenêutica de textos sagrados (judaicos e cristãos primitivos) e pentecostalismo. Atualmente, coordena o REDUGE – Grupo de Pesquisa em Religião, Educação e Gênero (UFJF), onde segue, apaixonada, aprendendo e ensinando.

*Andréa Silveira de Souza* nasceu em 25 de julho de 1976, na cidade de Frutal, no Triângulo Mineiro. É a mais velha das três filhas de um casal sonhador que se encontrou na São Paulo dos anos de 1970. Cresceu em meio a mudanças de casa e de escolas, ora privadas, ora públicas. Nas primeiras, sentiu o peso da cor da sua pele. Nas últimas, a sensação de liberdade de poder ser ela mesma. Encantou-se por literatura e história, sonhou ser publicitária e, aos 16 anos, fez cursos profissionalizantes. Graduada em Filosofia, em 2002 iniciou a carreira docente na educação básica. No Mestrado em Filosofia Política se descobriu pesquisadora. Após mais mudanças de domicílio, fez Doutorado em Ciência da

Religião na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. É mãe de duas meninas, companheira do também professor Wildson e pesquisadora no REDUGE - Grupo de Pesquisas em Religião, Educação e Gênero (UFJF), onde se dedica aos estudos de religião, política, educação e fundamentalismo religioso. Sobretudo, é uma mulher plena, inquieta e desejosa de fazer do mundo um lugar melhor, justo e acolhedor para todas as pessoas.

*Nathália de Ferreira de Sousa Martins* nasceu em 11 de novembro de 1992, na região metropolitana de Brasília – Distrito Federal. Apaixonada pela vida, por música e pelos símbolos que dão sentido à existência, ela leva a sério os versos de Belchior: “*amar e mudar as coisas me interessa mais*”. Questionadora e inquieta, busca na sua prática mudar as realidades de injustiça à sua volta, com amor. Na educação encontrou um caminho frutífero para transformar o mundo e torná-lo um lugar melhor e mais igualitário. Atuou como professora de música em projetos sociais com crianças em situação de vulnerabilidade social, ao lado de seu companheiro Gustavo. Formou-se em Teologia (Bacharelado), Filosofia (Licenciatura) e se especializou em Ensino Religioso. Fez Mestrado em Ciência da Religião e atualmente desenvolve Doutorado na mesma área, na Universidade Federal de Juiz de Fora/MG. Como pesquisadora, integra o REDUGE – Grupo de Pesquisas em Religião, Educação e Gênero (UFJF), onde estuda o ensino religioso como componente curricular na educação que, dentre outros, pode levar à reflexão, ao questionamento e à mudança social.

*Tânia Alice de Oliveira* nasceu em 20 de dezembro de 1976, na cidade de Juiz de Fora – Minas Gerais. É orgulhosa neta de operários da antiga Fábrica Têxtil Mascarenhas, onde hoje funciona a Secretaria de Educação do mesmo município. Como primeira pessoa da família a chegar ao ensino superior, cursou Pedagogia e, posteriormente, fez especialização em História e Cultura da África e Psicopedagogia. Possui Mestrado em Ciência da Religião pela UFJF e, atualmente, desenvolve o Doutorado

em Ciência da Religião pela mesma universidade. Tania é filha da Maria Alice e mãe da Beatriz. Atua como professora nas redes municipal e estadual de ensino de Juiz de Fora e Minas Gerais, respectivamente. Como pesquisadora, participa do REDUGE – Grupo de Pesquisas em Religião, Educação e Gênero (UFJF), onde estuda religião, educação, diversidade, tolerância e seus desdobramentos para o campo da Educação.



## UM BROTO DE FEIJÃO, UMA OPORTUNIDADE

*Elisa Rodrigues*

Estavam todas as crianças na sala de aula. Bem, aparentemente estavam. Cada qual em sua mesa, em sua cadeira, com seus objetos escolares. Mochila, cadernos, lápis, borrachas. Buscavam assento enquanto faziam barulho. Muito barulho. Um misto de risadas, de energia que se desprendia daqueles corpos, e já alguns desentendimentos:

*- Eu não disse isso!*

*- Disse sim, eu ouvi.*

*- Não falei isso, não, seu mentiroso!*

*- Me chamou de quê?*

Vociferavam um menino com outro, enquanto os demais riam e faziam apostas, a fim de descobrirem quem ganharia a briga.

Era uma turma média para os padrões da escola pública no Brasil. Pouco mais de 20 pequenos gafanhotos, pulando de um lado para o outro. Nada novo na trajetória de uma professora solteira, ainda um pouco idealista. Sem levantar os olhos, ela apenas falou em tom alto:

*- Podem parar! Nem comecem com isso.*

Mas o que, de fato, os fez cessar o conflito foi a entrada de uma pequena garota na sala. Aliás, embora pequena, ela não adentrou o espaço. Ela o rasgou. Chegou com tanta presença que, ao mesmo tempo, todos os olhares voltaram-se para a garotinha descabelada, afoita e incrivelmente feliz. Uma presença daquelas não poderia ser ignorada. Nem pela professora, nem pelos(as) colegas.

Carregando alguma coisa numa de suas mãos, ela foi rompendo o ambiente e abrindo espaço enquanto transitava entre as mesas e as cadeiras. Veio até à mesa da professora, localizada em frente ao quadro negro, no canto esquerdo da sala. Sem perguntar se podia ou não, ela abriu as cortinas azul-escuro, iluminou a sala e, com olhos esbugalhados, encarou a professora como se estivesse estarecida. *Nasceu!!!!*

Mais do que rapidamente a notícia se espalhou pelos quatro cantos da sala, e sem que houvesse tempo para que a professora perguntasse *quem, quando* ou o *quê?*, todas as crianças, as 20 crianças, estavam em torno da sua mesa, umas por cima das outras, se acotovelando, buscando espaços, subindo em cadeiras em busca de saber: quem nasceu?

Estavam todas prontas. Estavam todas ali: curiosas, engajadas, descontroladas e famintas.

Foi aí que um clarão atravessou a janela e a professora percebeu sua deixa.

- *Quem nasceu?* – perguntou para a menina.

- *Meu feijão.* – respondeu a garota, absorta pela surpresa que a manhã daquele dia lhe trouxera.

Sem esconder sua própria desorientação, a professora sorrateiramente deixou de lado o livro de história, sentou-se em sua cadeira e delicadamente tomou em suas mãos o minúsculo copo de plástico com algodão umedecido ao fundo, mais os três grãos de feijão ali depositados. Ficou parada, apenas olhando-os. As crianças continuavam a falar alto. Elas queriam ver, elas queriam tocar, elas queriam entender.

- *Minha mãe compra feijão carioca, que são marrons iguais a esses aí!*

- *Não! Feijão carioca é preto!*

- *Que é isso? Olha o preconceito!*

- *Né preconceito, não! É que no Rio de Janeiro eles comem feijão preto.*

- *Tá louco? Tem nada a ver isso aí que você disse. Feijão carioquinha é marrom...*

Sem mover-se, a professora permaneceu em silêncio, com olhos fitos nos três feijões. O burburinho foi diminuindo, as vozes foram emudecendo e o movimento acalmou. As crianças aguardavam pela professora. *O que ela diria? O que faria? Ela os deixaria ver ou não os tais feijões? Eles eram mágicos? Claro que não!* Perguntas se multiplicavam e a panela de pressão parecia em seu limite. Mas, ao contrário, a situação fez-se mais calma e uma modesta pergunta rompeu o silêncio:

- *O que estamos vendo?* – perguntou uma vozinha esganiçada, vinda do meio da turma.

- *Não sei. Digam-me vocês: o que vocês estão vendo?* – Colocando-se em pé, a professora foi em direção ao centro da sala, ainda com os feijões nas mãos.

E, então, a aula começou... Não mais de história, mas, agora, de ciências. Naquele momento fazia mais sentido conversar sobre o processo de germinação dos feijões, fazia mais sentido tentar explicar o que era um broto de feijão, como ele cresceria e em que se tornaria. Fazia mais sentido falar daquela experiência.





## APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA. EDUCAR, JARDINAR...

*Elisa Rodrigues*

*Derrubemos de uma vez por todas o mito do paraíso futuro. Não vamos deixar de viver o hoje esperando o amanhã. E viver o hoje na sua plenitude, isto é, no pleno gozo da liberdade, faz da vida uma atividade política criadora (no amplo sentido dado por nós) apaixonante. A vida e a política são dados do presente, não são do passado, nem do futuro. São fatos do cotidiano (FREIRE; BRITO, 1984, p. 20).*

Muito se fala sobre “aprendizagem significativa”. Vou dar, aqui, a minha versão do que entendo por essa expressão. Por certo, meu entendimento é marcado. É marcado pela pessoa que fui e pela pessoa que sou hoje: alguém que passou por inúmeras experiências cheias de sentido. Algumas felizes, outras caóticas. De felicidade. De falta. De amadurecimento. De indignação. Mas, sobretudo, experiências que me fizeram querer, sentir e viver. A aprendizagem significativa passa por tudo isso: passa pela construção de significados e pela idealização de narrativas que nos colocam no mundo e nos fazem entendê-lo.

Carl Rogers (1902-1987) costumava propor que o processo de aprender deveria pautar-se pelo que queriam, sentiam e viam as pessoas. Ele pensava que, ao ensinar, educadores e educadoras deveriam centrar suas abordagens nas pessoas, sujeitos e sujeitas da aprendizagem.

Mas o que seria isso de ensinar a partir de práticas centradas nas pessoas?

Primeiramente, essa forma de ensinar entende que todo ser humano tem capacidade para tomar decisões. Todas as pessoas possuem um potencial de autodireção e independência que pode

ser desenvolvido. E, então, as instituições sociais como família, escola, religião e outras têm papel importante nesse desenvolvimento. Afinal, elas podem estimular ou não que as pessoas desenvolvam e exerçam esse potencial.

Esse potencial, muitas vezes adormecido e aguardando estímulo, é constituído da subjetividade peculiar de cada pessoa. Uma subjetividade que resulta do conjunto de experiências que lhes são próprias e que foram obtidas na relação com a coletividade, tanto na vivência familiar mais comedida quanto na vivência social mais ampla e diversa. Assim, a potência para a decisão e para a independência é que permitem que cada um e cada uma tenham espécie de tendência para a atualização, isto é, para a constante, dinâmica e dialógica aprendizagem. Aprender é, por isso, um processo dinâmico por meio do qual as pessoas, ao interagirem com diferentes ambientes, diversidade de seres, de coisas, de culturas, opiniões, hábitos, costumes etc., promovem a manutenção, o ampliamto e a reprodução dos conhecimentos. Aprender é, por isso, libertador.

(...) a liberdade, como processo, não é um mito. Sonhamos com a liberdade individual e coletiva como coisa real, concreta e realizável. Começamos a poder ser livres nesses sonhos. Porque sem a esperança de poder ser livre, sem já se ter sentido o gosto da liberdade e lutado pelo direito de ser livre, nenhum outro bem, como o amor, a justiça, a beleza e a paz, nos parece viável (FREIRE; BRITO, 1984, p. 16).

A educação é o meio pelo qual se chega à condição para uso-fruto do direito à liberdade de pensamento e de expressão. A educação é o processo por meio do qual eu, você, nós – individual e coletivamente – temos a chance de construir nossa autonomia; isto é, nossa disposição para o pensamento reflexivo, crítico e independente.

Pode-se mesmo dizer que há diversos conhecimentos que estão feitos sementes no solo, aguardando por serem regados. Eles estão lá dentro dos e das jovens estudantes, prontos para se-

rem despertos, inicialmente cuidados e, então, frutíferos. Quando abordadas, essas sementes, às vezes tão escondidas, carecem de algum alimento, mas pouco a pouco elas desabrocham e crescem em direção ao sol. Depois de despertas, elas encontram o caminho da descoberta e se colocam em pé, rompendo o manto que antes lhes cobria.

A abordagem centrada na pessoa é tal esse alimento inicial. Ela baseia-se no simples entendimento de que sujeitos e sujeitas da aprendizagem são pessoas com capacidade de tomar decisões, com potencial de autodireção e autonomia, revestidos de subjetividade e repletos de interesses próprios, envolvimento com a sociedade e constante tendência à atualização. Tais sujeitos e sujeitas estão prontos ou em estado de prontidão. Apenas aguardam uma abordagem que lhes permita uma aprendizagem significativa.

E se estão prontos a tomar nas mãos aquilo que dispõem como matéria prima e fazer algo novo, se estão prontos para elaborar e reelaborar dinamicamente os conhecimentos que possuem e os conhecimentos adquiridos nos ambientes nos quais interagem, faz mais sentido que a educação não seja pensada apenas tradicionalmente. Faz mais sentido que ela ajude as sementes a romperem o solo em busca do sol. Razão pela qual, para que a aprendizagem na escola seja significativa e transformadora, ela requer a qualidade de ser integral. Isso porque a aprendizagem significativa reivindica que a relação entre educadores(as) e educandos(as) seja preenchida de experiências cotidianas e práticas, que seja revestida da subjetividade própria de cada um/uma agente desse e nesse processo e que se construam oportunidades mediadas em diversos espaços, sejam eles presenciais e/ou virtuais. Todo esse conjunto de possibilidades permite a educadores(as) e educandos(as) que desfrutem condições concretas para o desenvolvimento de seus potenciais cognitivos. Espaços de aprendizagem em que todos os participantes saiam mudados, impactados e iluminados. Sobretudo, desejosos de mais.

Diante desse quadro, educadores e educadoras se entendem como participantes ativos(as) no processo, mas não determinantes. A aprendizagem quando é significativa tem origem também na reflexão e ação dos(as) educando(as), nos meios com os quais se relacionam e na maneira como tratam as informações. As sementes precisam de espaço para se desenvolver. Assim, as posições podem até ser estabelecidas em educador(a) e educando(a), entretanto, elas não se sobrepõem hierarquicamente: ambos interagem em busca da construção de conhecimentos e da formação de conceitos.

Acreditando na liberdade como algo espontâneo, como coisa própria da nossa auto-regulação espontânea, ela se exerce naturalmente, desde que desbloqueada. A liberdade não pode ser exercida parcialmente (...) Tem que se desbloquear o todo, o *soma* (FREIRE; BRITO, 1984, p. 19).

Para que as crianças desenvolvam seu potencial cognitivo, criativo e reflexivo, professores e professoras comprometidos com a aprendizagem significativa, muitas vezes, deixam de lado “o planejado” e o trocam pelo inesperado. A espontaneidade é parte do ensinar. Desbloquear essa qualidade no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para que educadores(as) e educandos(as) conheçam seus potenciais de autodireção. “*Ou se desbloqueia tudo, ou não se bloqueia nada. É uma questão de estratégia da vida: ou eu me auto-regulo por inteiro e serei livre, ou sou regulado por alguém e dele serei escravo*” (FREIRE; BRITO, 1984, p. 19).

Por isso, educandos e educandas não são meros alunos(as): são estudantes, investigadores(as), eternos buscadores(as) que querem mais do que apreender informações, passivamente. Não se constrói conhecimento para que se permaneça no mesmo lugar. O conhecimento movimenta as relações. Ele se transforma, ele se renova. Ele nos transforma, ele nos renova. Ele arromba portas e desvela possibilidades para que realizemos sonhos.

Foi Paulo Freire (1921-1997) quem afirmou que no processo de ensino e aprendizagem a reflexão é o que permite o desper-

tar da consciência crítica nas pessoas. A consciência, isto é, a mais profunda percepção de que estamos vivos e vivas, aliada ao potencial de crítica – de revisão dos pressupostos, de reelaboração contínua, de crise, de desconstrução e de reformulação – é o que conduz educadores(as) e educandos(as) no caminho das tomadas de posição e das mudanças. A consciência crítica dá origem aos conhecimentos existencialmente válidos. Aqueles que nos permitem a todos e todas ter autonomia para dizer sim ou não.

E, então, volto ao subtítulo deste ensaio.

O ofício de quem educa e é educado a todo tempo é tal qual o ofício de quem faz jardinagem. Há, escondida no solo, na forma de semente, uma potência da natureza. Poderá crescer forte, embelezar o mundo e dar frutos. É pura possibilidade. Cabe a quem pratica a jardinagem observar o solo, compreendê-lo, conhecer suas particularidades e propriedades. Cabe a quem faz jardinagem acompanhar o desabrochar da semente, dando-lhe água quando necessário, adubando-a quando preciso. Mas, sobretudo, faz parte do ato de jardinar deixar que a semente rasgue o solo, passando por frestas e se esgueirando rumo à luz. Cabe a quem faz jardinagem simplesmente dar espaço para que a semente desperte e rume para o seu destino. Isso implica, muitas vezes, burlar os planos de ensino. Implica buscar caminhos alternativos, inovar, modificar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ROGERS, C. R. Persons or science? A philosophical question. *American Psychologist*, v. 10, n. 7, 1955, p. 267-268.

FRANK, Manfred. É a subjetividade um “absurdo”? In: BONI, Luis A. de (org). *Finitude e transcendência*. Petrópolis; Rio Grande do Sul: Vozes; PUC-RS, 1995.

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

FREIRE, Roberto; BRITO, Fausto. *Utopia e paixão*: a política do cotidiano. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1984.

KOTSCHO, Ricardo. *Paulo Freire, Frei Betto*: essa escola chamada vida. São Paulo: Editora Ática, 1984.

## POR UMA EDUCAÇÃO EMPÁTICA

*Nathália Ferreira de Sousa Martins*

*É preciso reforçar ainda a necessidade de descobrir e experimentar um processo político, um modo de ação revolucionária permanente que possibilite o encontro da libertação individual com a libertação coletiva, em busca não do poder na sociedade, mas da destruição de todas as formas de autoritarismo na organização social (FREIRE; BRITO, 1984, p. 25).*

Vivemos um momento político e social no Brasil muito delicado e perigoso para as minorias políticas ou para aqueles que se alinham com as pautas desses grupos. Muitos são os autores que já elaboraram relações entre o governo brasileiro, dirigido por Bolsonaro<sup>1</sup>, com o nazismo, fascismo e outros regimes de governos autoritários. O atual governo brasileiro segue um modelo que se caracteriza pela exaltação de um tipo ideal de oponente e o conseqüente combate a ele como inimigo. Trata-se de um governo guiado por um conjunto de certezas, e aqueles que questionam e desafiam essas certezas devem ser combatidos.

Onde abunda o ódio, falta empatia. Tenho pensado no sentido de empatia e como recuperá-la, no atual contexto, pode nos ajudar a restituir esperança em tempos de repressão. A empatia, de acordo com os vocabulários da psicanálise, é a capacidade de “sentir em si”, “poder de sentir-se dentro do outro por meio de adequadas identificações, projetivas e introjetivas” (ZIMERMAN, 2008, p. 119-120) ou, como diria o dicionário da língua portuguesa, é “uma forma de identificação intelectual ou afetiva de um sujeito com

---

<sup>1</sup> Jair Messias Bolsonaro, candidato que venceu as eleições de 2018 no Brasil para governar entre os anos 2019 – 2022.



*uma pessoa, uma ideia ou uma coisa*”<sup>2</sup>. Em termos gerais, é a capacidade de se colocar no lugar da outra pessoa e compreendê-la, de sentir o que a outra pessoa sentiria caso estivesse na mesma situação vivenciada por ela.

No caso do nazismo, por exemplo, havia a certeza de que a raça ariana era superior. Daí que judeus, doentes e homossexuais eram os inimigos a serem combatidos e exterminados. Não havia empatia de forma alguma para com esses grupos.

No Brasil, parece ser possível um paralelo. Podemos observar que o tipo branco, cristão e heteronormativo é o ideal, e que as minorias políticas como negros, população LGBTQ+<sup>3</sup> e não cristãos (especialmente das religiões afro) estão sendo paulatinamente excluídos, num movimento que tem sido chamado de necropolítica<sup>4</sup>.

Podemos compreender bem esse tipo de comportamento quando lemos Rubem Alves em seu livro *Religião e repressão* (2005), no qual argumenta que o pensamento autoritário é uma tentativa do ser humano de colocar o mundo em ordem, controlar a realidade e impedir o risco de uma existência sem sentido. Para isso, é necessário instaurar uma “verdade” que se transubstancia em realidade. Se os fatos ou experiências se mostrarem contrários a essa verdade, os fatos precisam ser alterados.

Nas palavras de Rubem, no pensamento absoluto

---

<sup>2</sup> De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/empatia>. Acesso em 29/05/2020.

<sup>3</sup> Optei por utilizar essa sigla abreviada por englobar parte da população que não se enquadra nas normas heteronormativas de sexo e gênero, que estão fora de uma matriz de inteligibilidade legitimada pelo sistema hegemônico. Abrevia os termos: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transsexuais, Queers e o + diz respeito às outras letras que compõem a sigla de 14 caracteres.

<sup>4</sup> Sobre o conceito de necropolítica, ver: MBEMBE, Achille. *Necropolítica. Arte & Ensaios*, n. 32, p. 123-151, 2016.

a experiência não é o critério do meu pensar. Ao contrário, o meu pensar se constitui no critério de todas as experiências possíveis. Minha linguagem não se subordina a uma realidade imprevisível e misteriosa. Ao contrário, a realidade deve subordinar-se à minha linguagem (ALVES, 2005, p. 113).

Desse modo, todo e qualquer pensamento ou atitude que venha a contrariar os preceitos do sujeito é considerado como errôneo e necessita ser combatido, a fim de que esteja de acordo com aquilo que ele tem como verdade. Assim, “*O amor à verdade, afirmada como posse, é o lado risonho do seu oposto: a intolerância para com aquelas que sustentam um pensamento divergente*” (ALVES, 2005, p. 321).

A manutenção desse *status quo* vem sendo estimulada por meio de propagandas massivas e cooptando adeptos que muitas vezes não se encaixam nesse perfil, mas se encontram, em alguma medida, nos ideais conservadores desse grupo. “*Deus acima de tudo. Não tem essa historinha de Estado laico, não. O Estado é cristão, e a minoria que for contra que se mude. As minorias têm que se curvar para as maiorias*” (Jair Bolsonaro, encontro na Paraíba, divulgado nas mídias, fevereiro de 2017)<sup>5</sup>.

Essa foi uma das falas do atual presidente, que além da falta do senso democrático, mostra total falta de empatia. E que ninguém ouse questioná-lo, pois pode correr o risco de ser xingado publicamente, ou virtualmente, como nos casos estimulados pelo “gabinete do ódio”<sup>6</sup>. Isso, que pode ser entendido como violência simbólica, tem se materializado em casos como o assassinato do menino João Pedro (14 anos, negro, residente de uma comunidade

---

<sup>5</sup> O vídeo pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=YmE4pxBulMw>. Acesso em 29/05/2020.

<sup>6</sup> Sobre o “gabinete do ódio”, ver: <https://brasil.estadao.com.br/blogs/estadao-podcasts/como-funciona-o-gabinete-do-odio-quanto-ele-pode-comprometer-familia-bolsonaro-ouca-no-estadao-noticias/>. Acesso em 29/05/2020.

de do Estado do Rio de Janeiro), cometido pela polícia, quando ele estava em sua própria casa<sup>7</sup>. Violência também materializada nos altíssimos índices contra a população LGBTQ+, nos quais o Brasil ocupa o primeiro lugar<sup>8</sup>. Isso significa que esse é o país que mais mata pessoas LGBTQ+ e é, também, o país que tem crescentes indicadores de casos de violência religiosa contra as religiões de matriz africana, com terreiros frequentemente incendiados e fiéis agredidos<sup>9</sup>.

Esse discurso recebe apoio de inúmeras pessoas que, legitimadas por essas falas, agem de maneira preconceituosa e violenta. E agora, em época de pandemia, esse pensamento não empático, de indiferença, evidencia-se ainda mais<sup>10</sup>.

O descaso com a doença – que matou mais de 5 mil pessoas até o dia 28 de abril de 2020 e que foi respondido com um “*E daí?*”<sup>11</sup> pelo então presidente – toma corpo com as aglomerações feitas por apoiadores desse discurso, aumentando o risco de con-

---

<sup>7</sup> Mais sobre esse caso, ver: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-52731882>. Acesso em 29/05/2020.

<sup>8</sup> Para saber mais sobre esses dados, ver: <http://especiais.correiobraziliense.com.br/brasil-lidera-ranking-mundial-de-assassinatos-de-transe-xuais>. Acesso em 29/05/2020.

<sup>9</sup> Um dos casos pode ser visto em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2019/03/terreiro-de-candomble-e-incendiado-e-depredado-no-rio-de-janeiro.html>. Acesso em 29/05/2020.

<sup>10</sup> No momento em que esse e-book é produzido, o Brasil vive uma pandemia gerada pelo vírus COVID-19. O contágio por esse vírus teve início na China, ainda no fim do ano de 2019, e rapidamente se espalhou pelo mundo. Em razão das inúmeras mortes que o vírus tem provocado mundialmente, a Organização Mundial da Saúde (OMS) tem recomendado o distanciamento social e, quando possível, o isolamento. Com essas medidas, a expectativa é que o avanço da pandemia seja controlado e que vidas sejam salvas.

<sup>11</sup> Mais sobre o caso, ver: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/04/28/e-dai-lamento-quer-que-eu-faca-o-que-diz-bolsonaro-sobre-mortes-por-coronavirus-no-brasil.ghtml>. Acesso em 29/05/2020.

tágio e a propagação do vírus. Do alto de seu egoísmo, as classes dominantes e opressoras, alinhadas à necropolítica bolsonarista, exigem de seus pobres funcionários a exposição à doença e à morte ao não os liberar de seus serviços, sob a chantagem de demiti-los. Tal desigualdade se acentua quando os patrões são atendidos em hospitais particulares, enquanto a parcela pobre se aglomera nos sistemas públicos de saúde.

Olhando para esse cenário, como seria possível ter esperança? Como poderíamos olhar para frente e encarar esse mundo tão indiferente com o outro?

Acredito que o caminho está na educação, e é em autores como Rubem Alves e Paulo Freire que podemos encontrar recursos pedagógicos para enfrentar esse comportamento fascista (não é à toa que pensadores como eles são constantemente atacados pelo bolsonarismo).

Mas que tipo de educação seria essa?

É aquela que entende o ser humano como um ser *no* mundo e *com* o mundo. Ou seja, ele não só vive no mundo, mas se relaciona com ele, com a cultura, com as pessoas. Ele não só reproduz as coisas; ele é criador delas também. E ter essa consciência já é um grande passo.

Recentemente, assisti outra vez o filme *Orações para Bobby*, e acredito que ele seja um bom exemplo para compreendermos essas questões (observação: contém *spoilers*). Baseado em fatos reais, o filme conta a história de Mary Griffith, mãe presbiteriana que se arrepende de tentar curar o filho homossexual, Bobby Griffith, que cometeu suicídio depois de não aguentar tamanha pressão.

Bobby se assumiu homossexual na década de 1980, e a partir desse momento sua família cristã, principalmente sua mãe Mary, de valores super conservadores, passou a ter sérios conflitos com ele, pois não conseguia aceitar de forma alguma a sua orientação sexual. A inconformidade de Mary estava ancorada

em uma interpretação literal dos textos da Bíblia, principalmente do Antigo Testamento, que afirmava veementemente que as práticas homossexuais seriam imorais, pecaminosas e que levariam o indivíduo a padecer no inferno depois de sua morte.

Como tinha essa interpretação da Bíblia como uma certeza absoluta para a sua vida, ela não poderia aceitar nenhuma atitude que contrariasse aquilo em que acreditava. Sendo assim, Mary fazia de tudo para que a realidade do filho Bobby fosse mudada, que sua homossexualidade fosse “curada” com sessões de psicologia, espalhando textos bíblicos pela casa etc. Bobby também sofria com grandes conflitos internos causados por essa interpretação dos textos bíblicos que foram fundantes para sua criação. A não aceitação de sua família, somada à pressão religiosa, levou-o a dar cabo de sua própria vida.

O filme continua relatando as dores da família com a perda precoce de Bobby (ele tinha apenas 20 anos de idade), assim como a inconformidade de sua mãe, que estava aflita pelo destino pós-morte do filho. Ela se coloca em uma situação de muita dúvida, pois ao mesmo tempo em que conhecia o caráter bom e amável do filho, não se conformava que o destino de Bobby fosse o inferno, como aprendera na igreja. Ela tenta recorrer a vias racionais para entender essa situação. Procura e conversa com um pastor que interpreta a Bíblia de maneira bem diferente da dela. O pastor tenta mostrá-la que existem outras formas de interpretação, que seria possível compreender as escrituras sagradas em seu contexto social e cultural, e que uma aplicação do texto sem nenhuma contextualização não faria sentido algum. Ele tenta mostrar para ela uma face mais amorosa e humana do texto bíblico. Mas isso só fez com que as dúvidas de Mary aumentassem e não a convenceu de imediato.

Ela, então, resolve se aproximar de outras mães e pais que também tinham filhos homossexuais, mas que, ao contrário dela, os aceitavam e os protegiam. Ela escutou seus relatos, começou

a entender melhor aquele universo. Contudo, Mary realmente compreende melhor o drama de seu filho quando lê o seu diário. Lá ela encontra os relatos das angústias, dos questionamentos e do sofrimento que ele vivia diariamente, agravados pela não aceitação da família. Muitas vezes ele chegou a pensar que a família não o amava. Foi aí, então, que Mary compreendeu o que se passara com o filho: ela só conseguiu compreendê-lo quando seus valores e sentimentos foram tocados.

Ela se coloca no lugar do filho, sente com ele, vive suas dores e angústias. *“Se eu tivesse investigado além do que me disseram, se eu tivesse simplesmente ouvido meu filho quando ele abriu o coração para mim... eu não estaria aqui hoje, com vocês, plenamente arrependida (...) Não era desejo de Deus que o Bobby debruçasse sobre o corrimão de um viaduto e pulasse diretamente no caminho de um caminhão de dezoito rodas que o matou instantaneamente. A morte do Bobby foi resultado direto da ignorância e do medo de seus pais quanto à palavra ‘gay’”*<sup>12</sup>.

Então, ela chega à conclusão de que nada precisava ser corrigido no seu filho, pois ele não estava fazendo nada de errado. Ele precisava de amor e acolhimento.

A história da vida de Mary e Bobby ilustra o que falei anteriormente sobre pessoas que reproduzem suas verdades como absolutos. No caso da história, verdades de cunho religioso fizeram com que estivessem prontas a desconsiderar fatos, a fim de que o universo simbólico em que habitavam pudesse ser sustentado. Não havia racionalidade que as pudesse convencer. Tratava-se de um conjunto de convicções baseadas em seus sentimentos e valores, nesse caso, sentimentos e valores anti-humanistas, que ocasionaram consequências catastróficas.

Voltarei com essa história mais adiante, mas por agora quero começar a delinear uma preocupação, como educadora, quanto

---

<sup>12</sup> O discurso completo pode ser visto em: <https://www.youtube.com/watch?v=5EiT4Nb4u8o>. Acesso em 02/06/2020.

aos conteúdos que trabalhamos em sala de aula: como poderíamos atingir as sensibilidades de nossos discentes?

Penso que um bom caminho seria, primeiro, ensinar *com* eles(as) e *a partir* deles(as), ou seja, trazendo a realidade deles(as) para a sala de aula, assim como sugere Rubem Alves em *Conversas com quem gosta de ensinar*. Nesse livreto, Alves diz que os pesquisadores(as) estudam sobre as pedras e as estrelas, enquanto educadores e educadoras falam para as pessoas. Assim, para que educandos e educandas entendam sobre pedras e estrelas devemos usar os símbolos que os circundam (ALVES, 1986, p. 44). Não só para que compreendam os conteúdos, mas para que esses conteúdos façam sentido para suas vidas.

Vou dar um exemplo da minha área de pesquisa, que toma como ponto de partida a pergunta: como o Ensino Religioso pode ser significativo para crianças e adolescentes?

Meu interesse não é somente que saibam as características gerais das religiões do mundo. Quero, além de tudo, que sejam respeitosos e respeitosas com as pessoas em suas variadas religiosidades. Posso promover, então, o que Joachim Wach (1898-1955) chamou de *Compreensão solidária*. Assim como os escritos de Paulo Freire (1921-1997) e Rubem Alves (1933-2014) inspiram, busco trazer as experiências dos e das discentes para dentro da sala de aula e, a partir delas, discutir os conteúdos. Por isso, proponho não só um ensino *sobre* a religião, mas também *a partir* dela.

Em segundo lugar, então, faço isso trazendo para a sala de aula elementos religiosos que circundam a realidade das crianças e adolescentes, despertando assim a curiosidade sobre o tema, o que Wach chama de *interesse*: uma vontade de saber mais sobre o assunto. Nas palavras de Rubem Alves, procuro ser uma *professora de espantos*<sup>13</sup>, que cria a curiosidade e desperta a alegria de pensar.

---

<sup>13</sup> Rubem Alves se dedica a falar sobre o *Professor de espantos* no documentário que tem o mesmo nome e que pode ser encontrado em: [https://www.youtube-](https://www.youtube.com/watch?v=...)

A partir desse interesse, mostro que todas as pessoas possuem um *traço comum*, nos termos de Wach, que as pessoas constituem o mundo de alguma forma; a pessoa religiosa pensa o mundo pelas lentes da sua religião, as não religiosas por outras lentes. O que de fato conecta as pessoas às outras não são as diferenças, mas sim aquilo que têm em comum: a sua humanidade. Tendo em mente a percepção desse mecanismo de significação é possível a empatia, a *compreensão solidária*, a capacidade de se colocar no lugar da outra pessoa e compreendê-la.

O que leva à compreensão e à conexão com a alteridade, segundo Wach, é a *imaginação*. Não seria simplesmente espelhar emoções, mas adotar uma perspectiva, a de entrar no mundo de alguém como um ator olhando através dos olhos do seu personagem. Se eu não sou essa outra pessoa, posso tentar me colocar no lugar dela para compreender o que ela sente.

Para entender a imaginação nesse processo me lembro de mais outro filme, este intitulado *Vermelho como o céu*. Filme italiano também baseado em fatos reais, que conta a história de um menino, Mirco, que com 10 anos de idade ficou cego devido a um acidente doméstico e teve de estudar em um colégio específico para cegos. Lá fez uma bela amizade com Felice, cego de nascença. Numa cena bem poética, em que ambos estavam em cima de uma árvore, Felice perguntou a Mirco como seriam as cores. E, uma a uma, Mirco foi explicando. Quando perguntado como seria o azul, ele respondeu: “É como quando anda de bicicleta... e o vento bate na sua cara. Ou também é como o mar. O marrom... sinta isto. É como a casca desta árvore. Sente como é áspera? E por último, quando perguntado sobre como era o vermelho, respondeu: “*O vermelho... é como o fogo. Como o céu no pôr-do-sol*”.

A explicação de Mirco, que partiu de algo que era comum aos dois, a árvore e a bicicleta, levou Felice a imaginar as cores mesmo não podendo vê-las. Como diria Wach, “*a imaginação per-*



*mite apreender ideias, sentir sentimentos e percorrer os domínios da alma que a experiência real nunca poderia ensinar*". Veja, não é necessário que as pessoas sejam iguais, ou que vivenciem as mesmas experiências que a outra. Mas assim como na história de Mary e Bobby, em que a mãe pôde imaginar e sentir os sofrimentos do filho ao ler seu diário e quando esteve com outras famílias, Felice pôde imaginar e sentir as cores por causa da *compreensão solidária* de Mirco. Em ambas narrativas, o conhecimento foi construído graças à imaginação.

No caso do Ensino Religioso, não é necessário que as crianças e adolescentes tenham a mesma religião, mas que elas e eles sejam despertadas para a empatia: a capacidade de ver com os olhos dos outros e, assim, construir uma conexão possível pela imaginação.

Dessa forma, os educandos e educandas não só aprendem os conteúdos sobre a religião, mas são capazes de entendê-la também em seu funcionamento como um todo. São capazes de entender os pontos de vista das outras pessoas, suas crenças, medos, modos de ser, as experiências que moldam como elas encaram o mundo. E, ainda, questionar as "verdades" limítrofes de sua própria lente, o que lhes permitirá autoconhecimento e capacidade de dialogar de forma respeitosa. Eles não só reproduzirão os conteúdos, mas serão capazes de refletir, questionar e tecer suas próprias respostas sobre o assunto.

Uma pedagogia que atinge suas sensibilidades. Esse ensino empático, promotor de reflexão e diálogo, instiga mais ainda a curiosidade dos e das estudantes, na medida em que fala sobre a alteridade e promove a vontade de aprender mais para transformar a realidade que o cerca.

Os discursos autoritários que vemos e ouvimos hoje são desprovidos dessa empatia. Falta-lhes uma imaginação solidária que os transporte para o lugar do outro. *A construção empática do saber é, portanto, a cura para o autoritarismo dos absolutos.*

Se em algum lugar existe esperança para o momento caótico que estamos vivendo, acredito que seja aqui, na empatia. Mas isso precisa ser ensinado e a educação escolar é a chave. Podemos transformar as pessoas para que elas transformem o mundo. É por isso que nossa classe, dos educadores e das educadoras, sofre tantos ataques pelos autoritários, porque temos esse “super poder” de levar o questionamento e, conseqüentemente, a inquietude aos educandos e educandas, capacitando-os e capacitando-as a transformar o mundo, a fim de fazer dele um lugar melhor para todos e todas. Educar é um ato cotidiano político, revolucionário e empático.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez Editora, 1986.

ALVES, Rubem. *Religião e repressão*. São Paulo: Loyola, 2005.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Roberto; BRITO, Fausto. *Utopia e paixão: a política do cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1984.

KITAGAWA, Joseph M.; ALIES, Gregory D.; LUCKERT, Karl W. (ed.). *Joachim Wach: Introduction to the History of Religion*. New York; London: Macmillan Publishing Company; Collier Macmillan Publishers, 1988.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. *Arte & Ensaios*, n. 32, p. 123-151, 2016.

ZIMERMAN, David E. *Vocabulário contemporâneo de psicanálise*. Porto Alegre: Artmed, 2008.



## SEJAMOS RESISTENTES COMO TEIAS

*Tania Alice de Oliveira*

*(...) ser livre é poder viver ampla e irrestritamente as próprias originalidades únicas, as nossas diferenças. Como? Fundamentalmente, no jeito de amar e de criar (FREIRE; BRITO, 1984, p. 27).*

Considere a religião ou o fenômeno religioso como uma paisagem. Você já parou para pensar que a religião na sociedade pode ser observada como uma paisagem que para ser apreendida de forma mais fidedigna, em sua totalidade, seja preciso correlacioná-la aos elementos que nela estão contidos?

Tais elementos estão diluídos nos espaços sociais, uns de forma mais aparente, outros de forma mais discreta, mas são estruturantes desses espaços. Portanto, o importante a observar é que eles estão orientando visões de mundo, que geram estranheza quando são diferentes das nossas.

O objetivo deste breve ensaio é pensar na relação do que estamos lendo nos livros e o que estamos vendo no nosso entorno. Pensar o quanto e o como a teoria pode servir ao nosso fazer pedagógico. Esse é o intento deste ensaio de quarentena. Afinal, pensar na possibilidade de tornar fluida a transição entre os textos e a realidade pode ser uma forma de contribuir neste debate sobre Educação, Política e Religião. Debate para o qual proponho um pouco do que tenho lido e aprendido com Ninian Smart (1927-2001).

Ninian Smart, como profissional de formação polivalente e expoente nos estudos mundiais de religião, descreveu os entrecruzamentos das religiões para defender a tese de que é preciso mergulhar no universo do outro para compreender sua visão de

mundo e, assim, desenvolver a sensibilidade necessária para dar condições de se estabelecer pontos de intersecção. A esse processo N. Smart deu o nome de *empatia estruturada*. Conceito esse que passou por refinamentos ao longo da construção de sua produção acadêmica, mas manteve-se como importante recurso para o estudo das principais tradições religiosas do globo. Desenvolveu um tipo de análise sincrônica e interligada como se por meio de teias, o que deu origem ao seu método de abordagem dos aspectos transculturais das tradições.

Aliás, a imagem da teia como algo que possui pontos de ligação e é entremeada por pequenos espaços vazios parece-me bem produtiva para pensar as contribuições de N. Smart para o campo da Educação hoje. Voltarei a essa imagem em breve. Por agora começarei com outra imagem, a da fotografia, essa usada pelo próprio N. Smart para estudar e compreender religião. Ambas são como metáforas, recursos que me ajudam a pensar o ofício de docente e a prática de ensinar enquanto se aprende.

N. Smart ensinou, no exercício de suas explorações interculturais, a importância de uma postura investigativa que associa, relaciona e analisa os fatos religiosos de maneira a conferir-lhes grandiosidade, afinal as tradições religiosas constituem uma dimensão da vida humana. Aí entra o recurso da fotografia como forma de compreender melhor essa dimensão.

Para associar, relacionar e analisar os fatos religiosos ele se apropriou de uma técnica da Fotografia chamada *bracketing*. Essa técnica nada mais é do que fazer três ou mais fotografias da mesma cena, com o mesmo enquadramento. Porém, com ajustes diferentes, variando iluminação e contraste, sem perder a profundidade do campo. O *bracketing*, enquanto recurso fotográfico, permite o ajuste da luz para cada quadro, evidenciando detalhes para os quais se queira mais ou menos atenção. Pelas lentes do fotógrafo, isso garantiria certa precisão na abordagem da foto, evitando que elementos da imagem ganhassem super ou subexposição.

Dessa forma, N. Smart transpôs esse recurso da fotografia para elaborar um tipo de concepção das religiões ou do fenômeno religioso que se tornou chave de entendimento para a base de sua teoria que aborda dimensionalmente a religião. O fenômeno religioso poderia ser pensado como uma paisagem em foto ou um elemento que compõe uma paisagem mais ampla que, a depender do enquadramento, da luz e do contraste, pode ser analisada e compreendida de distintas formas. Mas importa pensá-lo como elemento de um contexto social ligado a uma rede dinâmica de sentidos, às vezes em posição superexposta, outras vezes em posição subexposta.

Diante dessa paisagem, análises exploratórias e boas perguntas, características dos bons antropólogos, daqueles que não se acostumam com o familiar e se familiarizam com o estranho, são bem-vindas nesse processo. Para isso, é preciso pensar que o outro, ao nos ensinar sobre a cultura dele, pode nos sacudir a ponto de aprendermos algo sobre nós mesmos. N. Smart aproveitou esse recurso para convidar o(a) pesquisador(a) de religião a mergulhar no oceano profundo das crenças desse outro(a), fazendo inter-relações, que ora nos incomoda, ora nos seduz.

A essas inter-relações dou o nome de teias e lembro do trabalho das aranhas.

Como aranhas, mas sem esquecer da fotografia, podemos tecer três ou mais teias que variam quanto à espessura das fibras de seda. As teias podem ser finas, médias ou grossas; importa é a sua matéria-prima, no caso, a seda.

As teias de aranha possuem muitas características curiosas. Elas são cinco vezes mais fortes que o aço de mesmo peso e duas vezes mais elástica que o *nylon*. De tão leve, vêm sendo estudadas como matéria-prima de fios de suturas biodegradáveis, redes de pesca e coletes à prova de balas. Um único fio da teia de aranha tem potencial energético maior que o da bomba atômica que foi jogada em Nagasaki, no Japão. Trata-se, então, de um material extremamente resistente.

Mas qual seria o atributo ou condição capaz de torná-la tão forte e resistente?

A qualidade da teia está ligada aos ares dos lugares em que a aranha projeta sua enzima. Segundo o dicionário Houaiss, teia é uma armação de fios de seda, extremamente finos, criada por aranhas a partir de glândulas produtoras de uma fibra proteica excretada de suas feiras. Interessante que somente após a excreção e o contato com o ar é que a fibra proteica ganha a solidez da seda.

E aí está o que nos interessa. Retomando a questão quanto à qualidade do ar e tomando-a como analogia, nós professores, assim como a aranha, precisamos garantir lugares ventilados e com ares de boa qualidade para nossos(as) estudantes. Na medida certa, precisamos buscar lugares não tão altos (para que o ar não se torne rarefeito demais), nem tão baixos (para que a poluição não os contamine). A qualidade da altitude, bem como o tipo de ar que oferecemos aos nossos(as) estudantes garantirão a qualidade dos fios. Mas as imagens da teia e da aranha ainda podem render mais.

E se pensarmos que essa teia, interligada por múltiplos fios de seda, pode representar o trabalho de sustentação do(a) professor(a) junto aos seus educandos e educandas?

Certa vez, numa turma de 5º ano composta por garotos e garotas afrodescendentes fora da faixa etária (entre 12 e 15 anos), portanto repetentes, em sua maioria com histórias de tragédia familiar, pude perceber na prática a importância de se considerar as alteridades. Quem já trabalhou na rede estadual de Minas Gerais conhece a forma de ingresso nesse sistema de ensino, quando não se desfruta de estabilidade possível por meio de concurso. Concorre-se à vaga e, uma vez conquistada, há a escolha da turma. Em minha experiência, após esse processo de seleção e ingresso, foi-me oferecida a turma do 5º ano A, sendo que existia outra turma, que era o 5º ano B (a turma dos garotos e garotas afrodescendentes). Eu, como estava no primeiro ano da

rede estadual, aceitei sem questionar, mesmo sabendo que eram duas turmas sem professor. A urgência daquela escola era com a turma A, cujas crianças estavam dentro da faixa etária e as famílias, de modo geral, sempre presentes acompanhando todo o processo. Aquela turma era o cartão postal daquela instituição.

Uma das impressões que mais me marcou quando da chegada naquela unidade de ensino guarda relação exatamente com a iluminação dessas duas salas. O 5º ano A era muito claro, logo no princípio do corredor. Todos que chegavam na escola obrigatoriamente passavam por aquela sala antes de se aproximar da direção, bem como da secretaria. A sala era colorida e com vários cartazes. O 5º ano B era no final do corredor interno que fazia divisa com o pátio e ficava meio escondido. Além da pouca ventilação física, a sala era escura e a única janela se defrontava com um muro de terra.

Não sabia qual era o motivo, mas minha vontade de assumir aquela turma era enorme. Então, quando chegou a nova professora propus a ela que trabalhássemos por área e, assim, após estabelecer certa parceria no sentido de integrar as duas turmas que estavam afastadas, segundo os critérios de enturmação daquela escola, iniciamos o trabalho.

As abordagens pedagógicas variavam em algumas situações, já que as turmas tinham interesses diferentes. As diferenças refletiam as distinções nas etapas de desenvolvimento de cada turma, mas seguimos nas atividades externas como recreios, feiras e exposições, visando a integração dos grupos.

Importa dizer que aquela turma do 5º B amava *hip hop*. A partir das músicas e das letras explorávamos os conteúdos de Português, Geografia e História, de forma a contemplar as preferências daqueles meninos e meninas que queriam dançar e cantar.

Daí, então, volto para a imagem da teia de aranha e de como a aprendizagem pode ser construída a partir de fios distintos, que



no todo constituem uma verdadeira teia de conhecimentos significativos para as crianças.

Uma professora ou um professor que assume o papel da aranha que se preocupa em produzir teias de qualidade (e que, por isso, observa a qualidade do ar oferecido) estuda e conhece o ambiente, sua turma e a realidade na qual todos e todas estão inseridos. Assim, dimensiona milimetricamente cada espaço, a fim de encontrar meios de promover uma educação existencialmente válida, com fios fortes e espaços de reflexão e interação.

Nesse papel, cabe aos(as) docentes a sensibilidade de acolher as alteridades, sempre pensando numa educação que vise à autonomia dos sujeitos educandos e educandas. Um processo que pede a nós, professores e professoras, atenção ao tecer as teias, a fim de que sustentem e acomodem adequadamente o peso do que virá aqui e ali. As teias precisarão ser fortes, a fim de manter firmes as crianças suspensas no ar, sujeitas a intempéries como a chuva, como o vento e tudo que porventura venha a surgir durante o processo.

Uma vez tecida essa teia, resta fazer ajustes no entrelaçamento dos fios e dos espaços, com o objetivo de perceber a profundidade do campo.

E o que seria essa profundidade do campo?

Agora nos serve melhor a imagem da fotografia usada por N. Smart como recurso para pensar a abordagem das tradições religiosas. Em que essa técnica fotográfica que tanto valoriza a profundidade serviria a nós, que lidamos com educação?

Em nosso contexto educacional poderíamos dizer que preservar a profundidade do campo equivale a acolher as tendências daqueles(as) estudantes. No caso do meu 5º ano, o gosto pela música era a tendência geral. Por esse motivo eu oferecia para as crianças todos os artefatos necessários para a montagem de suas coreografias, a fim de que eles se sentissem aptos a fôrta-

lecer suas próprias teias. Era o início de um trabalho conjunto em que eu, visando à autonomia daquelas crianças, fornecia as ferramentas para que elas construíssem suas teias e buscassem seus caminhos. Depois de um certo tempo, a gente que teceu teias e mostrou como se faz deixa que elas, as crianças, tecam as suas próprias.

Pedagogia não autoritária é aquela em que o(a) professor(a) ensina o caminho a partir das demandas de seus alunos(as). Não é à toa que a palavra “aluno” significa sem luz: docentes que ignoram as experiências e o potencial de seus estudantes, geralmente, acreditam que as crianças não tem luz própria. Quando, talvez, fosse o caso de apenas pensarmos que no processo de ensino-aprendizagem nós, docentes, podemos ajudar nossos estudantes a ajustar o foco, a fim de que, por si mesmos e mesmas, vejam as paisagens com mais profundidade.

Logo, considerar as histórias do 5º ano B, seus contextos familiares e expectativas como elementos que compõem o currículo foram formas de tanto trazer mais “a luz do conhecimento” como perceber que aquilo que eles já têm em si também é luz, bastando a nós, docentes, apenas ajustar o contraste.

Com o passar do tempo, a turma do 5º ano B tornou-se re-luzente como o 5º ano A. Os cartazes que faziam a decoração da sala eram as produções deles sobre letras de *rap's* que gostavam. Assim tivemos as turmas de 5º ano devidamente sob holofotes. Estudantes sempre dão pistas do que querem ou precisam saber. Para conhecê-las, basta que nós, docentes, estejamos atentos e sensíveis. Como aranhas, temos o poder de tecer incontáveis e potentes teias em nossas salas de aula. Tem teia que parece pedra, tem teia que parece algodão, tem teia que parece nota musical. Cada qual tem sua peculiaridade. Há quem esteja buscando, com maestria e delicadeza, formas de produzir som nos fios de seda da teia, a partir da vibração do ar. Há quem as prepare sem tantos recursos, mas todas as teias são significativas.

Em outras palavras, essas teias representam incontáveis visões de mundo existentes no tecido social e refletidas na escola. Professores e professoras, por sua vez, podem ser vistos como aranhas que observam e estudam o espaço e o tempo propícios para tecer cada centímetro de suas teias, com o devido cuidado para conhecer também cada fenda. Eles e elas fazem relação entre cada fio, analisando-os como fenômeno dinâmico. Exame que, certamente, permitirá acabamentos compatíveis para cada situação, para cada pessoa, para cada envolvido. Espécie de diagnóstico que ainda renderá novas teias, compostas de visões de mundo religiosas, não religiosas, ateias, agnósticas e tantas outras.

Daí que convido colegas, professores(as) como eu, a se aventurem como aranhas, tecendo teias que projetem as tessituras de nosso rico universo escolar. Para tanto, precisamos garantir proteína de boa qualidade para que, ao serem misturadas com outras substâncias, deem liga.

Ah! Não podemos esquecer também de oferecer aos nossos estudantes ar bem oxigenado para que, uma vez em contato com os fios, os tornem brilhantes e elásticos com alto poder de resistência. E que, uma vez sujeitos às intempéries e às mais adversas condições climáticas, observemos que é a estrutura dos fios que nos permite capturar o conjunto da imagem, incluindo seus elementos de primeiro e segundo planos. Estes, quando fotografados de ângulos variados, com iluminação e contraste diferentes, nos oportunizam reconhecer que juntos compomos uma bela paisagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FREIRE, Roberto; BRITO, Fausto. *Utopia e paixão: a política do cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1984.

SMART, Ninian. *Dimensions of the sacred: an anatomy of the world's beliefs*. Berkeley: University of California press, 1996.

SMART, Ninian. *Secular education and the logic of religion*. New York: Humanities Press, 1968.

SMART, Ninian. *The science of religion and the sociology of knowledge: some methodological questions*. Princeton: Princeton Legacy Library, 1977.



# O ENSINO “SOBRE” RELIGIÃO COMO PRÁTICA LIBERTADORA E DE RESISTÊNCIA

*Andréa Silveira de Souza*

*A atividade política (...) é uma atividade pedagógica por excelência. Nada é mais pedagógico, no sentido de devolver a autonomia e a criatividade das pessoas, do que a geração de relações não autoritárias. O processo em si traz o aprendizado mais fundamental: o da liberdade. E, ao mesmo tempo, nada é tão contagiante como o gosto pela liberdade (FREIRE; BRITO, 1984, p. 41).*

Minha primeira experiência docente foi há exatos 20 anos. Me inscrevi para atuar como voluntária em um cursinho preparatório para o vestibular da Universidade Federal da minha cidade, na qual eu estava concluindo a minha graduação. Nunca tinha dado uma aula sequer. Preparei-me muito, fui para a escola tremendo e o pensamento que não saía da minha cabeça era “*E se fizerem alguma pergunta? Será que eu vou conseguir responder?*”. Quanto mais eu pensava nisso mais eu tremia, mas àquela altura já não dava mais para desistir. Entrei na escola como se estivesse entrando em um universo paralelo e me deparei com uma sala de aula lotada.

Respirei fundo, comecei minha fala um tanto tímida, mas fui desenvolvendo bem aquilo que havia preparado. À medida que a aula seguiu, eis que alguém no fundo da sala ergueu o braço e pediu a palavra. O momento mais temido havia chegado: o da pergunta. Mas foi naquela hora que a mágica aconteceu! Uma pergunta foi levando a outra, a um comentário, a uma reflexão e a aula se tornou um grande diálogo no qual todas as pessoas participaram. Naquele momento eu percebi que meu maior medo ao adentrar a sala de aula se tornou meu maior estímulo. A pergun-

ta foi a porta para aquilo que acredito ser o próprio significado do ensinar e do aprender: o diálogo.

Foi libertador!

No livro *Pedagogia da tolerância* (2014), obra que é fruto do dedicado trabalho de compilação e organização dos escritos não publicados de Paulo Freire (1921-1997), Ana Maria Araújo Freire apresentou ao público estratos em que seu companheiro afirmou que ninguém nasce predeterminado a um ofício e que em certos momentos da vida a gente começa a se constituir em uma coisa ou outra.

Eu não nasci professora, mas, sem dúvida, foi no diálogo daquela tarde de sábado que eu me criei professora.

Nesse processo de me constituir uma profissional da educação, me fiz professora daquilo que no ditado popular sequer se deve discutir: a religião. E assim situo-me na confluência desses dois rios, a religião e a educação, cuja imagem mais se assemelha a uma pororoca do que a um remanso riacho. Mas como é belo esse encontro!

O que mais me encanta na religião e na escola é a pluralidade que ambas são capazes de comportar. A religião é marcada pela diversidade de divindades, narrativas e formas de simbolizar e cultuar essas divindades, pela multiplicidade de denominações religiosas, espaços sagrados e de maneiras de crer e viver aquilo que se acredita. A escola, por sua vez, é o espaço da diversidade de modos de ser, viver e estar no mundo. É o lugar onde as mais diferentes pessoas, cada qual com seus temperamentos, personalidades, histórias de vida, visões de mundo, crenças e valores se relacionam e se constroem social e historicamente, por meio dos processos de ensinar e aprender.

Ademais, a religião também possui uma dimensão pedagógica; ela é uma forma de ler o mundo — assim como é uma categoria teórica para a leitura do mundo — ao passo que a escola,

enquanto uma das mais importantes instituições sociais da vida moderna, é um espaço privilegiado para a leitura do mundo, para o reconhecimento *do(a)* diferente e, sobretudo, o aprendizado dialógico *com* o(a) diferente.

Há uma beleza peculiar na diversidade, mas que não é (nem de longe!) sinônimo de placidez e tranquilidade. Pelo contrário, das diferenças emergem divergências, tensões e, no extremo, intolerâncias e enfrentamentos que têm assumido um tom cada vez mais beligerante e violento, seja no espaço público, seja nas escolas como uma extensão desse espaço. Nesse contexto, discursos de aniquilação do(a) outro(a) tem sido parte importante do nosso cotidiano.

Considero particularmente relevante observar que, no campo minado dessas intolerâncias, o diálogo é descartado. Na busca por preservar as ideias e os valores que cada pessoa ou grupo de pessoas compartilha, a escuta e a voz de quem pensa e age diferente fenece. Em última instância, quem eu não escuto eu não reconheço, quem eu não reconheço não existe. É como se na tentativa de apreciar o solo do instrumento musical que eu domino eu perdesse, ou deliberadamente eliminasse, a beleza da sinfonia de uma orquestra inteira.

Mas afinal, é possível que as pessoas se construam social e historicamente todas iguais? Como resistir à imposição violenta do monólogo monótono de uma única visão de mundo? É possível conviver com o(a) diferente nutrindo um encantamento pela diversidade? Assim como Paulo Freire, eu acredito que sim. Para isso, é fundamental que retomemos o diálogo como primordial nas suas duas dimensões, a saber: como princípio e como método.

É essencial que se admita a imprescindibilidade do diálogo como princípio da vida em sociedade, do respeito e do reconhecimento do(a) outro(a) enquanto pessoa de dignidade e direitos. Nesse sentido, a apropriação do diálogo como método, como prática pedagógica libertadora e de resistência às opressões



impostas por uma homogeneidade coercitiva que se quer dominante, é a base para uma ação educativa que visa à eliminação de preconceitos e intolerâncias de toda ordem. Nesse contexto, o ensino sobre religião constitui-se um espaço privilegiado para ensinar e aprender *sobre* o(a) diferente, *com* o(a) diferente. É refletir e ensinar sobre alteridade e diversidade de formas de crer e estar no mundo a partir daquilo que é, por fundamento, plural e diverso. É se abrir ao diálogo, à escuta do(a) outro(a) e à radicalidade de aprender com o(a) diferente por meio da própria experiência da diferença. É criar meios para que sujeitos, sujeitas, educadores, educadoras, educandos e educandas possam se construir histórica e socialmente diversos(as) e autenticamente tolerantes.

Mas como se daria essa prática pedagógica no âmbito do ensino sobre religião?

Paulo Freire (1996) dizia que ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes de educandos e educandas, criticidade, risco, aceitação daquilo que é novo e associado à rejeição de toda e qualquer forma de discriminação e a constante reflexão crítica sobre a prática. Tais disposições, por sua vez, estão necessariamente associadas à atuação pedagógica de educadores e educadoras, educandos e educandas criadores(as), investigadores(as), criativos(as), inquietos (as), humildes e imbuídos(as) daquilo que Freire denominou “curiosidade epistemológica”. Alimentar essa peculiar forma de curiosidade e encantamento requer, inevitavelmente, que se traga a realidade, os questionamentos e as experiências religiosas cotidianas desses estudantes e dessas estudantes para o centro do diálogo e do processo de construção do conhecimento.

Dessa forma, discutir com as alunas e alunos o que representa, por exemplo, a presença de determinados templos religiosos em seus bairros e como as diferentes denominações religiosas se relacionam com a comunidade do entorno é um meio de refle-

tir sobre a função social da religião para as pessoas que vivem nesses espaços. Cabe, nessa perspectiva, dialogar com esses(as) aprendizes se os bairros nos quais eles e elas vivem são marcados, por exemplo, por um contexto de violência e, nessa perspectiva, se/como a presença dessas diferentes instituições religiosas impacta nessa condição de violência. Da mesma forma, promover o questionamento e a reflexão acerca da presença e da ação de diferentes denominações religiosas em um contexto de omissão e descaso do Estado em comunidades em condição de vulnerabilidade social é uma abordagem que permite a essas pessoas se reconhecerem e reconhecerem a sua realidade cotidiana do ponto de vista da religião no processo de aprendizagem.

É investigar, pesquisar, compreender se essas estudantes e esses estudantes participam dessas religiões, ou em que/como essas religiões transformaram ou vêm transformando as suas vidas, de suas famílias e suas comunidades. Esse procedimento, que passa necessariamente pelo diálogo como método, é parte importante de uma leitura crítica do mundo. Não existe outro caminho para acessar experiências diversas e pessoas únicas de forma ética e respeitosa que não seja o diálogo. Isso não significa divinizar a religião ou promover proselitismo religioso no espaço escolar. Pelo contrário. Dessa forma, é possível construir um conhecimento sobre a religião como um aspecto da cultura e, nesse sentido, relevante para a formação crítica de pessoas que, conhecendo o mundo, são capazes de intervir no mundo. Como diria Paulo Freire, “educar é um ato político”. É criar condições que permitam ensinar/aprendendo e aprender/ensinando criticamente. É formar integralmente para a liberdade e a transformação social.

Mas é importante lembrar que um processo formativo genuinamente emancipador e transformador não pode prescindir de professoras e professores sinceramente interessados(as) pelas experiências de vida de seus e suas estudantes. Nesse sentido, ensinar religião exige risco. Exige do docente e da docente

aceitação do novo e a saída da zona de conforto da sua própria crença ou não-crença religiosa, colocando-a em suspenso para, com conhecimento e formação, adentrar o universo daquilo que é sagrado para o(a) outro(a).

Acredito que, dessa maneira, é possível a construção do conhecimento por meio de um diálogo autêntico, que permita tanto àquele(a) que aprende quanto àquele(a) que ensina romper com formas de discriminação, preconceito e intolerância.

Penso que somente pela abertura ao diálogo como ato político e base de uma pedagogia não autoritária, que coloca as subjetividades abertas ao reconhecimento e à convivência com a diferença, somos capazes de criar condições de resistência e garantia de direitos em uma sociedade que se pretende mais humana, harmoniosa, justa e democrática. É assim que entendo o que Freire e Brito consideram “viver em sociedade numa perspectiva libertária”.

Assim, resistimos! Assim, resistiremos!

## **REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS**

ALVES, Rubem. *Para quem gosta de ensinar*. Campinas: Papyrus, 2016.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Roberto; BRITO, Fausto. *Utopia e paixão: a política do cotidiano*. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1984.

# JARDINAR, EMPATIA NO ENSINAR, CONSTRUIR TEIAS E RESISTIR

## **XL - Passa uma borboleta por diante de mim**

*Passa uma borboleta por diante de mim  
E pela primeira vez no Universo eu reparo  
Que as borboletas não têm cor nem movimento,  
Assim como as flores não têm perfume nem cor.  
A cor é que tem cor nas asas da borboleta,  
No movimento da borboleta o movimento é que se move.  
O perfume é que tem perfume no perfume da flor.  
A borboleta é apenas borboleta  
E a flor é apenas flor.<sup>1</sup>*

Quis o destino que nossas vidas se entrelaçassem. E o cruzamento das nossas trajetórias biográficas se deu na intersecção entre religião e educação. Talvez, como já foi dito aqui, porque ambas se fazem da diversidade. Talvez porque ambas se conjugam no plural, apesar de não serem verbos.

Conheci Nathália num processo de seleção para o mestrado. Ela, ainda com traços de menina, sorria reluzente à vontade de saber para transformar o mundo. Hoje, ainda doce, ela cavalga o desafio de mudá-lo. Antes disso, numa entrevista para um projeto de formação de licenciandos em Ciência da Religião, conheci Tânia. Mulher-forte, mãe-preocupada, educadora-comprometida. Meses depois, estávamos juntas trançando cabelos de meninas pretas e meninos pretos numa escola pública em Juiz de Fora. Andréa veio antes de todas elas. Numa festa da escola de nossas

---

<sup>1</sup> “O Guardador de Rebanhos”. In: *Poemas de Alberto Caetano*. Fernando Pessoa. 10. ed. Lisboa: Ática, 1993, p. 64.

filhas. Estávamos nos servindo de alguma comida e eu, naquela época ainda recém-chegada na cidade, perguntei-lhe se poderia entregar meu currículo na instituição de ensino onde ela trabalhava. Lá se vão quase dez anos.

Juntas, misturadas, nos amando e, às vezes, nos odiando, seguimos meninas, mulheres, mães, sonhadoras, professoras.

Em tempos de pandemia, vivemos a condição, talvez nunca experimentada por muitos de nós, do tal isolamento social. Praticamos a distância das pessoas para que não espalhem o vírus. Ficamos distantes para que, paradoxalmente, possamos nos manter como grupo social. Então, não seria equivocado dizer que, nesses tempos, estar longe é um ato de cuidado e de afeto.

Ao entender isso, tudo poderia ficar mais claro. Tudo poderia ser mais fácil. Mas a realidade tem se mostrado diferente, porque à medida que nos afastamos de nossas famílias, amizades, estudantes, colegas e até mesmo daquelas pessoas do comércio – a Maria da padaria, o José do hortifruti, o Rubinho daquele *self-service* – a gente vai murchando, vai entristecendo e parece que nos faz falta luz.

Sim. Falta luz. Assim como a semente guardada na terra precisa de luz para crescer vigorosa e romper o manto da terra que a protege, nós igualmente precisamos de luz para sorrir com a boca, com os olhos e com nossos corpos. Você já viu alguém sorrir com os olhos? Grandes, redondos, expressivos. É uma lindeza que precisa de tempo, pois notar alguém sorrindo com o olhar e observar dentro desse olhar pontos reluzentes piscando e se mexendo eletricamente requer pausa e atenção. Ficar sob a terra é confortável e nos protege, mas não aquece o suficiente. Precisamos de luz para ficarmos quentinhas e quentinhos.

Por outro lado, se nos falta a luz, ficar na escuridão pode ter algum proveito. A semente precisa descansar e se nutrir da terra para reunir as forças que lhe impulsionarão para a luz. Ao

ficarmos isolados em nossas casas, quem sabe a experiência da vida tome outros contornos quando pudermos sair livremente delas. Esperança.

A educação tem isso em comum com a religião: a capacidade de cultivar a esperança. Uma qualidade sem a qual os olhos, a boca e os corpos definham. Sem esperança, os olhos deixam de sorrir. Sem esperança, as bocas deixam de se beijar. Sem esperança, os corpos deixam de se amar. Portanto, assim como uma prática de ensino libertário contribui para o desbloqueio dos corpos e permite espaço para a criatividade, a religião que sopra esperança eleva as pessoas ao conhecimento por meio da dança com divindades, as mais diversas.

Ter fé é dançar com deuses e deusas, ora bailando, ora pisando em calos.

E se ter fé é dançar com divindades – tocá-las, roçá-las, cheirá-las e, porque não, afastá-las às vezes –, educar é também como uma dança em que, por vezes, uma pessoa se sobressai e a outra assiste encantada e, de repente, ambos vão girando, trocando de lugar, cedendo, ganhando, perdendo. Na educação, às vezes, a gente é quem rega, às vezes, a gente é quem fica em silêncio. Educar é se *relacionar*.

O ato de se *relacionar* com pessoas requer criar vínculos. Quem se relaciona o faz com alguém ou alguma coisa. Na educação educadores(as) aprendem ensinando e ensinam enquanto aprendem com educandos(as). É relação, é vínculo e é diário. Trata-se de uma de ação, de interação e de integração entre duas ou mais pessoas. Sobretudo, reivindica *empatia*, a profunda e delicada sensibilidade de se colocar no lugar da ou das pessoas com quem se está relacionando. Trata-se de tentar olhar por meio dos olhos da outra pessoa e enxergar, como ela, a experiência da vida. É, portanto, colocar-se nos seus passos e “caminhá-los” por entre pedras, terrenos arenosos, frios, solitários e, para nossa alegria, às vezes, quentes. Quando alguém faz isso tem início uma onda

de empatia: dessa vontade louca de tornar o mundo um lugar onde todos e todas se sintam parte dele, acolhidos e acolhidas.

Por isso, na educação para a autonomia, na prática de ensino para a emancipação do outro e da outra, não poderá haver pessoas ativas e outras passivas. Tampouco uns e umas que sejam sujeitos e outros e outras que sejam objetos. Na relação empática entre docente e discente os sentimentos fluem, assim como as emoções e, então, emergem as constatações e, conseqüentemente, as reações e as ações. A aprendizagem é significativa quando se constrói nesse movimento entre o fazer sentido no nível cognitivo e o ser experimentado no nível perceptivo. Assim se promovem pessoas conscientes com corpos livres, criativos, subversivos, inquietos e amorosos.

A empatia é uma poderosa ferramenta de libertação e relações empáticas entre educadores(as) e educandos(as) cultivam e fortalecem a esperança. No fundo, somos semeadores e semeadoras...

Ah! Mas existem outras imagens para pensarmos o nosso lugar e a nossa experiência de habitar o mundo. Não posso deixar de pensar que os relacionamentos entre as pessoas são bem parecidos com “teias de aranha”. Os relacionamentos são entrelaçados, ligados por vários fios, unidos por nós. Esses nós podem ser tantas coisas... Podem ser coincidências, semelhanças e recorrências que nos identificam uns com outros e outras. E cada pequeno ou grande nó é necessário na trama da teia, a fim de ligá-la e mantê-la segura, firme, confiável. Para isso tecemos teias de sentido, para isso tecemos teias de relacionamentos: para ficarmos juntos e nos ajudarmos a, mesmo sendo diferentes, nos desenvolvermos e ampliarmos nossos potenciais criativos. Os encontros nos permitem isso.

A gente precisa se relacionar para nos sentirmos bem e para amadurecermos gradual, mas progressivamente. Compartilhando a vida e as questões que ela nos traz torna-se prazeroso

viver, talvez, por causa não apenas da felicidade que nos une, mas porque na dor também nos enxergamos melhor.

A educação abre portas, escancara janelas e derruba muros. O processo de ensino-aprendizagem, quando eivado de esperança, de liberdade e de reciprocidade, permite viagens intergalácticas, o acesso a um universo de conceitos e formulações significativas, constituintes de um sistema consciente e inconsciente de ideias, de noções, de valores éticos e morais, de hábitos, de regras e de tantas ideologias que vamos juntando enquanto caminhamos que nem sempre nos damos conta desse repertório. E, às vezes, os sacamos da nossa bagagem como verdadeiros *câns*. *Câns* que com o tempo vão se ampliando ou simplesmente perdem o sentido.

A educação – formal e/ou informal – nada mais é que esse processo de fazer e desfazer *câns*. Processo pelo qual pessoas formulam saberes também por meio das suas experiências, organizando-as de acordo com aquilo que lhes é mais importante em cada época da vida. A experiência de dançar com deuses e deusas, de colocar-se na pele do outro ou outra e de tecer teias de sentido não está sistematicamente colocada nos programas de ensino, currículos e planejamentos. A vida não cabe num projeto político-pedagógico, mas a gente bem pode ajudar a esquematizá-la cognitivamente, quando ensinamos nossos meninos e meninas a partir do concreto e das suas próprias experiências reais. Ensinando-os(as) a fazer e tocar instrumentos musicais, cultivando hortas comunitárias e ou produzindo textos a partir dos *hip hops* que ouvem no recreio. O que pode ser mais importante na vida para uma criança aos dez, onze anos de idade, do que seus heróis e heroínas, que sua *boy band* ou seu time de futebol?

Experiências não devem ser desprezadas na sala de aula. Quando conseguimos ensinar com liberdade, a transformação da realidade torna-se possível somente porque criamos espaços para o diálogo, para a conversa e para a possibilidade de aprender com as diferentes opiniões e formas de habitar o mundo.



Educadores e educadoras são promotores(as) de espaços para explosões de criatividade e de tesão pela vida. Promovemos aquilo que nos surpreende: e não seria essa a prática da professora ou do professor do espanto? Aquele ou aquela docente que tem a incrível capacidade de admirar e se encantar com um broto de feijão?

Certa feita, li num texto de Roberto Freire o seguinte comentário a respeito de uma poesia de Alberto Caieiro (heterônimo do poeta Fernando Pessoa):

O que esse seu poeta inglês queria dizer é que para tal homem essa flor amarela era uma experiência vulgar, ou coisa conhecida. Ora, isso é que não está bem. Toda a coisa que vemos, devemos vê-la sempre pela primeira vez, porque realmente é a primeira vez que a vemos. E então cada flor amarela é uma nova flor amarela, ainda que seja a mesma de ontem. A gente não é já mais o mesmo nem a flor a mesma (...).<sup>2</sup>

Soa-me que Caieiro apenas nos convida ao reencantamento pela flor, seja ela amarela, seja outra qualquer. Apenas observar o movimento que se move nas asas da borboleta. Parece que a experiência de ver uma flor pode ser a de enxergá-la em partes ou a de contemplá-la indissociável: forma, cor, cheiro dariam lugar a uma coisa só. E isso me leva a pensar que o ato de se observar uma flor pode produzir um tipo de conhecimento, aquele contido no programa de biologia, mas o ato de contemplá-la não caberá jamais num currículo, simplesmente porque nesses programas não cabem formas, cores e cheiros.

Não é que não se conhece o mundo por meio do currículo. É que a experiência de viver o mundo e no mundo excede os planos de aula, por mais que se tenha planejado.

O processo de ensino-aprendizagem que valoriza a experiência desenvolve-se na interação das pessoas com o mundo e

---

<sup>2</sup>FREIRE, Roberto. *Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu!* São Paulo: Ed. Símbolo, 1977, p. 101.

as coisas do mundo. Às vezes se é agente, às vezes se é apenas ouvinte passivo(a). Aprender com a experiência envolve reconhecer que os papéis sociais e as identidades não são fixos. A estruturação cognitiva acontece formal e informalmente. Não se aprende exclusivamente num ou noutro modelo. Ao contrário, esses esquemas se confundem no processo de desenvolvimento das potencialidades originais e criativas de cada um, de cada uma. A gente não pode é deixar de se ater, entretanto, que nesse processo gradual e constante a educação *formal* nem sempre apresenta significação para quem está envolvido(a) no processo, e boa parte disso tem a ver com o fato de que, por vezes, o que supõe ser uma boa formação acadêmica, científica e ou técnica para nossos(as) aprendizes nem sempre dialoga com a realidade concreta. E, então, erramos o alvo.

O contrário disso é a aprendizagem significativa. Acertamos o alvo quando promovemos a aprendizagem que envolve conceito, compreensão e prática. Isto é: ação!

Esse processo é espontâneo e só requer que se valorize as experiências de todos e todas, que se olhe nos olhos e se pause o tempo para ouvir as histórias, as vivências, os episódios cheios de cores e cheiros que nossas meninas e meninos têm para contar. Como em *A paixão de conhecer o mundo*, de Madalena Freire (1983). Se a educação formal opta pelo modelo denominado por Paulo Freire como bancário – que consiste na classificação de educandos e educandas como *depósitos de informações*, isto é, bancos – quando conteúdos programáticos, previamente planejados, são despejados em volumes cada vez mais massivos, por outro lado, a abordagem informal (mas não menos responsável) avalia ser adequado apenas considerar a realidade dos educandos e educandas. Apenas não a descartar de pronto e escutá-la. A educação que valoriza pessoas, experiências e percepções supera a vontade de fazer dos meninos e das meninas em sala de aula, depósitos *passivos-receptivos* de saberes nobres, mas nem sempre encantadores. Pelo menos não da forma que, às vezes, apresentamos.

A gente nem sempre está tão inspirado ou inspirada para escutar. Mas se a gente só se permitir ouvir o que nossas crianças têm a dizer, possivelmente nós mesmos(as) nos reencantaremos pelo ato de ensinar. Ensinar, pois, tem a ver com a qualidade de se espantar diante de algo como se esse encontro fosse o primeiro no universo, como disse o poeta: “*E pela primeira vez no Universo eu reparo*”.

O que Nathália, Tania, Andréa e eu temos em comum é o desejo de educar para transformar. A vontade de nos encantar a cada dia pela experiência da vida e a possibilidade de compartilhá-la com pessoas nos espaços educativos em que atuamos. Como se fosse a primeira vez. Por isso, escrevemos *Ensaio da Quarentena*: porque resistindo criativa e subversivamente, amando e lutando pelo belo e pelo bom fazemos mais que lamentar as reais injustiças sociais. Isso nos faz entrelaçadas, conjugando e vivendo o verbo esperar. Por aqui deixamos você, mas não sem antes lhe convidar:

*Esperancemo-nos  
Esperancemo-nos por um mundo melhor  
Onde você, eu, nós  
possamos desfrutar  
o encanto que pode ser aprender  
a revolução que pode ser ensinar*

*Elisa Rodrigues  
Juiz de Fora, 15 de junho de 2020.*