

FORMAÇÃO HUMANISTA E EDUCAÇÃO: educar para a tolerância e para o diálogo inter-religioso

HUMANISTIC FORMATION AND EDUCATION: educating for tolerance and interreligious dialogue

Roberlei Panasiewicz*
Camila Campos Marçal da Cruz**
Dinéia Fontoura Gonçalves***

RESUMO

A prática da intolerância e da violência, seja no campo religioso ou não, é constante na sociedade contemporânea. Neste contexto e a partir do ambiente educacional, pergunta-se: é possível educar para a valorização do humano e diminuir a violência? Este artigo visa responder a esta pergunta ao mesmo tempo em que propõe que a formação humanista deva participar de maneira articulada com a formação intelectual no processo de ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes. O estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla sobre a tolerância e a promoção da cultura de paz, em algumas escolas públicas de Ensino Fundamental da periferia da cidade de Belo Horizonte/MG. Partindo da análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, dos planos de aula da disciplina de Ensino Religioso e da observação participativa, buscou-se compreender como os temas das humanidades são tratados nestes espaços. Constatou-se a necessidade de uma educação para a alteridade e para a cidadania que perpassasse disciplinas, projetos e temas transversais. O artigo está estruturado de forma a apresentar os desafios do processo de ensino-aprendizagem, da educação para a tolerância e para o diálogo inter-religioso, como princípios para bem saber e bem viver no ambiente escolar. A vivência da cultura da paz e da cidadania devem perpassar o ensino fundamental e superar contextos de intolerância e de violência de forma a educar para a responsabilidade social.

Palavras-chave: Educação. Tolerância. Diálogo inter-religioso. Cidadania.

ABSTRACT

The practice of intolerance and violence, whether in the religious field or not, is frequent in contemporary society. In this context, and from the perspective of the educational environment, one could ask: is it possible to educate for the appreciation of the human and thus reduce violence? This article aims to answer this question while proposing that humanistic formation should participate in an articulated way with intellectual formation in the teaching-learning process of children and adolescents. The study is part of a broader research on tolerance and promotion of the culture of peace in four public elementary schools II on the outskirts of Belo Horizonte in the state of Minas Gerais, Brazil. Starting from the analysis of the Pedagogical Political Projects, the lesson plans of the Religious Teaching subject and the participative observation, we sought to understand how the themes of the humanities are treated in these spaces. An education for otherness and citizenship that pervades disciplines, projects and cross-cutting themes was noted. The article is structured to present the challenges of the teaching-learning process and, from there, the importance of educating for tolerance and interreligious dialogue as principles for good knowledge and good living. With such an experience, it is estimated to minimize intolerance and violence practices and educate for social responsibility.

Keywords: Education. Tolerance. Interreligious. Dialogue. Citizenship.

* Doutor em Ciências da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), graduado em Teologia pela Faculdade dos Jesuítas (FAJE) e em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Atualmente é coordenador e professor do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). E-mail: roberlei@pucminas.br

** Mestra em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Atualmente é professora no curso de Psicologia da Faculdade Ciências da Vida, Sete Lagoas/MG. E-mail: camilacamposmarcaldacruz@hotmail.com

*** Mestra em Ciências da Religião pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) e graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Atualmente é Coordenadora do Centro de Especializações Integradas-CEI. E-mail: dineiacei@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A prática da intolerância e da violência tem aumentado nos últimos anos e isso inclui também o aumento da violência religiosa; esta perspectiva também pode ser percebida no ambiente escolar. A escola situa-se em um lugar onde, por um lado, torna-se reprodutora da realidade na qual ela está inserida e, por outro lado, produtora de reflexão e de mudanças dessa mesma realidade, através da formação humana de seus alunos. Diante dessa situação nos perguntamos: É possível educar para a valorização do humano e diminuir a violência?

Para responder a essa pergunta nossa pesquisa investigou 4 escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental II que se encontravam, segundo dados do CINDS (Centro Integrado de Informações de Defesa Social), da Secretaria de Estado de Defesa Social de Minas Gerais, de 2010, localizadas em uma das regiões com maior índice de registro de violência de Belo Horizonte e região Metropolitana.¹ A região Oeste possui, ao todo, – englobando instituições de ensino públicas estaduais e municipais, de educação infantil, fundamental e básica – um total de 41 escolas da rede pública.

O termo violência tem variados nuances, categorizações e aspectos históricos e culturais delicados e que não serão focos de atenção neste estudo. Para definir a região e as escolas na qual faríamos a coleta dos dados, usamos como critério a compreensão da violência como um problema social, conforme proposto por Maria Cecília de Souza Minayo (2006). Dessa forma, trabalhamos o conceito de violência não somente como agressão propriamente física, mas como privação de recursos, falta de oportunidades e de baixa produção de riquezas.² Assim, as regiões violentas elencadas para essa pesquisa são regiões que possuem alto índice de homicídios, tráfico e conflitos e, conseqüentemente, apresentam baixa ou péssima qualidade de vida urbana. As escolas pesquisadas estavam

¹ A pesquisa foi desenvolvida com financiamento da FAPEMIG; FIP/PIBIC-CNPq; PUC Minas. A equipe que desenvolveu esta pesquisa é composta por: Dr. Roberlei Panasiewicz (coordenador), Dra. Izabella Faria de Carvalho, Ma. Camila Campos M. da Cruz, Ma. Dinéia Fontoura Gonçalves, mestrando Adilson do Nascimento Ferreira e as bolsistas Júlia Cotta Lima de Oliveira (PIBIC/PIBIC-CNPQ), Júlia Edmundo Moss (FAPEMIG) e Bruna Gabrielli Oliveira (FAPEMIG).

² A lei Federal nº 13.663, de 2018, incluiu os incisos IX e X no texto da LDB, com vistas a promover ações eficazes para prevenir e coibir ações com contornos de violência. Diz a lei: Art. 12. IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.

localizadas na região Oeste de Belo Horizonte, que possui, ao todo, 58.283 habitantes. ³ (IBGE, 2010).

A população residente nessa área, segundo dados do IBGE de 2010, se caracterizava por receber uma média de 1,5 a 2,4 salários mínimos, enquadrando-se no grupo de áreas que possui o menor rendimento da cidade de Belo Horizonte. Em relação à faixa etária, a área de ponderação estudada situa-se no grupo de áreas que possui o maior percentual de habitantes entre 0 e 19 anos de idade (29,8 a 37,8%), característica predominante em áreas carentes.

No que tange ao grau de instrução, a maioria da população da região pesquisada, cerca de 52,7 a 61,5%, não possui instrução ou tem nível de ensino fundamental incompleto; seguidos de 18,2 a 20,6% das pessoas que possuem nível de ensino fundamental completo ou médio incompleto; 17,1 a 24% com nível médio completo e apenas 1,4 a 7,4 com nível superior completo. Por fim, em relação a crença religiosa, 10 a 15% se declaram sem religião, 37 a 44% evangélicos e 40 a 47% católicos.

A partir dessa realidade, questionou-se: a educação escolar pode fazer diferença neste ambiente? Acreditamos que ela pode ser instrumento e transformar o seu entorno e, mais que isto, pode potencializar novos cidadãos. Esse artigo pretende fundamentar essa resposta a partir da pesquisa realizada. Nesse momento, portanto, não faremos apresentação detalhada da metodologia qualitativa usada, mas discutiremos resultados e reflexões que ajudem a repensar o processo de ensino-aprendizagem, em ambientes considerados violentos e de carência socioeconômica. De maneira focal, sinalizará que a formação humanista deve participar de maneira articulada com a formação intelectual das crianças e adolescentes. Além de fazer parte do eixo central do Projeto Político Pedagógico (PPP), a formação humana deve estar inserida na rotina das escolas.

³ No site da Prefeitura de Belo Horizonte, a informação atual sobre o número de habitantes na região oeste é de 308.529 mil, o que difere da informação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Isso se deve, provavelmente, à distância temporal, uma vez que são quase dez anos de diferença dos dados do IBGE (2010), além do mais, é necessário afirmar que a área ponderada não é exatamente a mesma: há uma diferença em relação ao território considerado pelos órgãos responsáveis pelos dados apresentados.

Este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla sobre tolerância e a promoção da cultura de paz em algumas escolas públicas de Ensino Fundamental da periferia da cidade de Belo Horizonte/MG; buscou-se analisar a atenção dada à formação humanista nestes ambientes educacionais.⁴ Neste sentido, as análises dos PPPs, dos planos de ensino disponíveis da disciplina de Ensino Religioso e a observação participativa em alguns momentos na escola, sobretudo na realização de projetos pedagógicos, foram fundamentais para a compreensão das escolas e de como elas entendem a formação humanista.

A partir da pesquisa, objetiva-se discutir seus resultados levando em consideração a seguinte proposição: mostrar a importância da articulação entre o conteúdo ensinado nas escolas e a vida dos alunos e professores, ou seja, a relação entre disciplinas e projetos pedagógicos (1). Em seguida, apontar duas perspectivas e, nelas, alguns princípios, que podem participar e auxiliar na construção de novos cidadãos e que denominamos de educação para a tolerância (2). Por fim, propor uma educação para a alteridade que reconheça a diversidade e seja vivenciada no ambiente escolar através do diálogo inter-religioso (3).

2 ENSINO E PROJETOS PEDAGÓGICOS

Os educadores contemporâneos têm alertado para o fato de que a maneira tradicional de dirigir uma escola e, sobretudo, de propiciar o ensino-aprendizagem tem sido incompatível com as exigências da sociedade atual. Esta se caracteriza pela inovação tecnológica e pela dinamicidade em todos os aspectos da vida social. O mesmo ocorre com os currículos organizados por disciplinas, pois há críticas devido a sua pouca conexão, correlação, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Há necessidade de repensar esta organização de conteúdos e propiciar que todos os envolvidos participem de forma mais interativa de todo este processo de estruturação da educação e de seu ambiente de ensino. É possível tornar os projetos pedagógicos – sejam aqueles propostos pela Secretaria de Educação, sejam aqueles que emergem no interior das salas de aula ou do planejamento escolar – articulados com a produção do conhecimento? O conteúdo é somente ministrado

⁴ Duas Comunicações ocorridas no Congresso da SOTER, em 2018, em Grupos de Trabalhos distintos, apresentam facetas das etapas da construção desta pesquisa como a metodologia aplicada e alguns referenciais teóricos. Ver: CRUZ; GONÇALVES; PANASIEWICZ, 2018, p. 658-664 e CARVALHO; FERREIRA, 2018, p. 1508-1513. As comunicações estão disponíveis nos Anais do Congresso.

através das disciplinas? O rigor das disciplinas é que prepara os alunos para as avaliações? Estas perguntas perpassam o interior de várias escolas e, em certo sentido, dificultam as inovações e a construção do conhecimento de forma dinâmica e participativa. As escolas pesquisadas refletiram tal preocupação, como também a dificuldade de pensar de forma articulada o conhecimento ministrado nas disciplinas e os projetos desenvolvidos ao longo do ano.

Há suspeita que a resistência por parte de educadores em trabalhar com projetos deve-se ao fato de existir a ideia equivocada em relação a trabalhar com projetos, pois significa “deixar de lado” as disciplinas obrigatórias e, portanto, os conteúdos propriamente ditos. Há teorias e propostas que buscam alcançar êxito neste processo de ensino-aprendizagem. Tanto a *pedagogia de projetos* quanto os *projetos de trabalho* participam deste processo, às vezes de forma articulada e outras não. Demarcaremos aspectos próprios destas duas formas pedagógicas.

Na pedagogia de projetos, torna-se fundamental que o aluno participe de todo o processo do conhecimento, que levante dúvidas, que pesquise, que provoque relações, que incentive novas construções. Descobertas e reelaborações são feitas nesta dinâmica de procura pelo saber. Para Prado (2005), na pedagogia de projetos o papel do professor deixa de ser aquele que ensina por meio da transmissão de informações, para criar situações de aprendizagem sendo um mediador. Assim,

[...] a mediação implica a criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno fazer regulações, uma vez que os conteúdos envolvidos nos projetos precisam ser sistematizados para que os alunos possam formalizar seus conhecimentos. (PRADO, 2005, p. 15).

Estratégias, problemas e conceitos se articulam visando dar maior sentido ao saber. Portanto, a ideia de projeto envolve dinamismo e criatividade e, ainda, a antecipação de algo que se quer construir. O processo de projetar implica analisar o presente como fonte de possibilidades futuras (FREIRE; PRADO, 1999). Esta é, inclusive, sua origem etimológica, pois a palavra “projeto” deriva do latim *projectus* e significa “algo lançado para frente”. Projetar requer abertura ao desconhecido e flexibilidade para lidar com problemas que possam surgir ao longo do percurso. Assim, o projeto:

[...] rompe com as fronteiras disciplinares, tornando-as permeáveis na ação de articular diferentes áreas de conhecimento, mobilizadas na investigação de problemáticas e situações da realidade. Isso não significa abandonar as disciplinas, mas integrá-las no desenvolvimento das investigações, aprofundando-as verticalmente em sua própria identidade, ao mesmo tempo, que estabelecem articulações horizontais numa relação de reciprocidade entre elas, a qual tem como pano de fundo a unicidade do conhecimento em construção. (ALMEIDA, 2000, p. 58).

Os projetos, portanto, não rompem com as disciplinas, mas procuram articulá-las. Supõe tempo e planejamento conjunto para que brote uma relação harmoniosa entre disciplinas, conhecimentos e sentimentos. Este processo de elaborar os projetos gera dinâmica tal que os alunos se sentem mais autônomos na construção do conhecimento, tendo os professores como mediadores e parceiros nesta empreitada. Como há várias frentes de discussão em um projeto, tanto o compromisso é resguardado quanto a responsabilidade social é implementada. Estes valores são construídos naturalmente no trato interpessoal, ao mesmo tempo em que os conteúdos são absorvidos e assimilados. Neste processo, o aluno é convidado a buscar, descobrir, construir, criticar, comparar, dialogar, analisar, vivenciar o próprio processo de construção do conhecimento (ZABALA, 1998).

Nos Projetos de Trabalho, que tem como principal referência Fernando Hernández, compreende-se que em todo processo educacional deve existir profunda articulação entre teoria e prática e isto se dá, sobretudo, através de projetos didáticos. Para Nascimento (2017, p. 2),

[...] sua ideia propõe que o professor deixe o papel de mero transmissor de conteúdo e passe a ser um pesquisador, o aluno por outro lado deixa de ser um acumulador passivo de informação, para se tornar um indivíduo que interagi no seu próprio processo de aprendizagem.

A relação professor-aluno torna-se mais próxima e articulada. Porém, não existem fórmulas prontas ou modelos a seguir e, sim, condições a serem seguidas e respeitadas. Na proposta de Hernandez, organizar o currículo escolar por projetos significa ter uma ação conjunta entre professores, alunos e toda comunidade escolar. O objetivo do projeto é organizar as informações a partir de situações problemas, hipóteses e conteúdos de forma a transformar as informações adquiridas em conhecimento significativo. Para o autor é possível fazer essa transformação e tal ação com qualquer conteúdo do currículo escolar.

Com um aprendizado significativo, a aprendizagem faz muito mais sentido para os alunos e para os professores, pois se torna mais funcional e com sentido.

Esse processo faz muito mais do que organizar as áreas de conhecimento. Para Hernández (1998, p. 63),

[...] a organização dos projetos de trabalho se baseiam fundamentalmente numa concepção da globalização entendida como um processo muito mais interno do que externo, no qual as relações entre conteúdos e áreas de conhecimento têm lugar em função das necessidades que trazem consigo o fato de resolver uma série de problemas que subjazem na aprendizagem.

Hernández explica que estudar os conteúdos de forma globalizada se reflete diretamente nos projetos de trabalho e proporciona aos alunos a oportunidade de unir informação e aprendizado. Desta forma, ao comentar sua proposta, Nascimento (2017, p. 3) diz que,

[...] para o autor [Hernández], as atividades desenvolvidas nos projetos ajudam os alunos a serem mais conscientes do seu processo de aprendizagem, ao mesmo tempo que exigem dos educadores responder aos desafios que surgem de uma maneira mais flexível e aberta do que apenas com os conteúdos escolares.

A principal diferença entre a Pedagogia de Projetos e os Projetos de Trabalho, apontada por Hernández, está na maneira como surge a proposta do projeto, ou seja, na escolha do tema. Na pedagogia de projetos, na maioria das vezes, a escolha do tema é feita pelo professor. É o educador quem observa e “define” a necessidade do projeto, ele busca entender a demanda dos alunos e propõe o tema. Na prática, os projetos, mesmo que estejam de acordo com os interesses dos alunos, em sua maioria, acontecem paralelamente às disciplinas curriculares, ou seja, é uma programação à parte e não como parte do processo. Já no projeto de trabalho, o tema pode surgir de um problema que está acontecendo dentro ou fora da escola, de uma questão que a criança traz para aula, ou uma notícia em destaque na imprensa. É necessário estar atento ao interesse dos alunos e não apresentar temas de interesses individualizados e desconectados. Nesse modelo, os projetos não são atividades à parte. Trata-se de uma forma de organizar todos os conteúdos. A diferença está na ordem de trabalhar as disciplinas, pois são desenvolvidas juntamente com as necessidades reais dos alunos e em vista da realização dos projetos.

Independente de qual modelo a escola esteja seguindo, o que foi percebido através desta pesquisa é que, na realidade escolar, tanto a Pedagogia de Projetos quanto os Projetos de Trabalho podem ser ferramentas fundamentais para a construção do conhecimento e de pessoas. Podem auxiliar professores e alunos a repensarem suas realidades, desenvolverem suas habilidades intelectuais e interpessoais ligadas à construção de valores e atitudes de tolerância, de alteridade e de respeito a eles mesmos e aos outros. Porém, construção de conhecimento em conjunto implica em relacionar-se. As vivências no interior das escolas refletem e, ao mesmo tempo, preparam os alunos para o convívio social. Como conviver com as diferenças no ambiente escolar? Como entender a tolerância para que ela possa fazer parte do cotidiano das escolas?

3 EDUCAR PARA A TOLERÂNCIA

A dinâmica escolar é profundamente rica e não pode ser compreendida somente como lugar de apreensão de conteúdos cognitivos. O ser humano é ser de razão, mas simultaneamente ser de desejo, de afeto, de espiritualidade.⁵ Estas dimensões interagem-se possibilitando que cada ser humano seja diferente, pois cada um fará sinapses específicas dos estímulos dados e das relações vividas. O dia a dia escolar é um laboratório de vidas. Conhecimento e relacionamento interagem-se o tempo todo. Estar aberto à dinâmica deste laboratório, das suas especificidades no envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem e das estranhezas do jeito único de ser de cada um, provocam a construção e reconstrução constante do humano. Entretanto, as dimensões paradoxais do humano também emergem. O outro pode estimular a produzir novos conhecimentos, mas pode ser fonte de raiva e tristeza. A diferença nem sempre é percebida e vivida como valor. Como o ambiente escolar pode ser propício para educar para o convívio com a diferença? É possível educar para a tolerância? Aqui está outra tarefa fundamental no processo de formação das humanidades.

Cardoso (2003) afirma que existem várias maneiras de pensar a questão da tolerância. Esse tema vem ganhando relevância, sobretudo, desde metade do século XX chegando, em 1995, a ser decretado, pela ONU, o “Ano da Tolerância”. Ela perpassa a informalidade do dia a dia chegando aos discursos e atitudes formais de lideranças em seus

⁵ Para compreender mais as múltiplas dimensões do ser humano partindo das três essências que o compõem, corpo-psíquico-espírito, ver: PANASIEWICZ, 2011, p. 15-28.

variados níveis e grupos sociais. Acompanha a histórica desigualdade social, o processo da colonização do mundo e marca presença no capitalismo moderno. Perspectiva que convida a uma postura ativa no combate à intolerância e de inserir propostas educativas que visem a transformar essa realidade.

Então, como entender o termo “tolerância”? Não se trata de atitude neutra ou contraditória e nem mesmo de se abrir mão da verdade, mas, seguindo a reflexão de Menezes (1996, p. 6), podemos dizer que:

Afirmar o ‘direito sagrado de divergir’ é negar a quem quer que seja – em especial ao Estado e às maiorias – o direito de reprimir a diversidade alheia, de perseguir os dissidentes, de tentar reduzir pela força as divergências. É proclamar o dever que têm os Estados e os grupos sociais de respeitar a alteridade, de não perseguir a ninguém por causa de suas opiniões, e de modo mais amplo, de não discriminar ninguém por causa de diferença de religião, de raça, de sexo, de idade, etc.

Compreender a tolerância como “direito sagrado de divergir”, para além de acreditar ou não no Transcendente, trata-se de um direito à diferença. Aqui se encontra grande demarcação de um entendimento amplo e, ao mesmo tempo, muito concreto da tolerância. Ela refere-se ao “direito de ser e de pensar de forma diferente”. Cada pessoa tem esse direito e dever de cuidar para que todos possam usufruir em sua máxima medida. Nesse caso, dizer “sagrado” denota peculiaridade importante, pois o termo foi gestado na modernidade, na luta entre católicos e protestantes. Trata-se, portanto, de um termo que traz profundo significado religioso, embora, atualmente, tenha ganhado outras proporções e significações.

A tolerância articula, internamente, dois níveis, um teórico e outro prático. Teoricamente é a defesa da democracia, dos direitos humanos e da liberdade construídos na modernidade racional. Estar em desacordo com estes princípios modernos implica em irracionalidade. Intolerância, portanto, configura-se como irracionalidade e se opõe à liberdade democrática. Praticamente, ser tolerante é fazer valer os direitos e deveres propostos pela modernidade, como direito de locomoção, de ter emprego, de não ser julgado por questões religiosas, culturais, raciais ou de gênero. Tolerância diz da possibilidade de todo ser humano poder ser e se expressar com liberdade e responsabilidade sociais.

Afirmar o “direito à liberdade” ou o “direito de ser diferente” exclui os limites da tolerância? Tudo deve ser permitido? Menezes (1996, p. 9) defende que os limites da

tolerância passam pela defesa dos direitos humanos fundamentais, ou seja, “sem o direito à vida, à liberdade dos outros, a seus direitos humanos fundamentais, a tolerância pode esvaziar-se”.⁶ A Tolerância exige, assim, posturas dialógicas e abertura ao outro, como também relações democráticas e economicamente igualitárias. Trata-se de justiça social e de treinamento:

A tolerância não pode ocorrer em relacionamentos marcados pela desigualdade [...] Respeitar a diversidade cultural não pode significar aceitar as desigualdades socioeconômicas. A tolerância deve ser uma solidária na superação dessas desigualdades. (CARDOSO, 2003, p. 144).

O Brasil é o país da diversidade cultural. Embora a diversidade seja boa, pode ser motivo de intolerância e de indiferença: “É comum avaliar o outro a partir de nossos valores. Isto se torna um problema quando realizamos uma hierarquia de valores. Quando se julga que determinados valores são melhores ou piores.” (SILVA, 2009, p. 51). Tal julgamento desencadeia conflitos culturais. O problema da intolerância passa pela interpretação que fazemos do próximo. Segundo Silva (2009), a questão da cultura faz com que o ser humano interprete o outro a partir do seu lugar e isso gera muitas vezes a incapacidade de aceitar o outro como ele é.

Aprender a conviver é, portanto, uma arte e precisamos ser ensinados e treinados. Para Paulo Freire (1994 *apud* CARDOSO, 2003, p. 201), “ser tolerante não é ser conivente com o intolerável, não é acobertar o desrespeito, não é amaciar o agressor, disfarçar-lo. A tolerância é a virtude que nos ensina a conviver com o diferente. A aprender com o diferente, a respeitar o diferente”. E ainda:

Nós somos tão diferentes que tivemos que criar o valor da igualdade. E sem tolerância não se faz isso, quer dizer, tolerância enquanto essa capacidade que a gente tem e que inclusive também cria. Ninguém é tolerante porque nasceu tolerante. A gente se torna tolerante ou a gente continua ou a gente se torna intolerante. Daí a possibilidade pedagógica para trabalhar com a tolerância. (FREIRE, 1994 *apud* CARDOSO, 2003, p. 202).⁷

Trata-se, portanto, de um exercício. Como não nascemos prontos, também não nascemos tolerantes. Aprender a ser tolerante significa entrar em um processo de

⁶ O texto “Os limites da tolerância”, de Rainer Forst (2009) possibilita aprofundamento deste debate.

⁷ Palestra proferida no Rio de Janeiro por Paulo Freire por ocasião da abertura do “Encontro sobre a Tolerância na América Latina e no Caribe”, em setembro de 1994. Texto encontra-se como anexo em: CARDOSO, 2003, p. 201-202.

aprendizagem. Desafio que permanece para todas as instituições, mas, de modo especial, educar para a tolerância deve ser compromisso assumido por toda escola. Na célebre expressão de Nelson Mandela (1918-2013), “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.” (MANDELA apud SILVA, 2014). Como o amor, a tolerância também pode ser ensinada e experienciada.

A intolerância é resultado do estranhamento do outro, da incompreensão do ser e da cultura do outro. Partindo do princípio que o seu modo de vida é o correto, desconsidera-se e, mais que isso, nega-se toda outra forma de expressão cultural ou religiosa diferente da sua. A agressão acaba sendo, não poucas vezes, o resultado desta incompatibilidade na forma de ver e viver valores e costumes diferentes. Neste sentido, para se compreender a alteridade como um valor e reconhecer a sua importância para o convívio em uma sociedade de paz, necessita-se muito mais do que intencionalidade ou teorizações: “O reconhecimento dessa subjetividade do outro não depende apenas do discurso persuasivo, mas de vivências que estimulem a capacidade de perceber o outro, enquanto humano igual a mim, pela sua expressão de felicidade ou de sofrimento. Uma delas é o diálogo silencioso e profundo de olhares.” (CARDOSO, 2003, p. 160). Precisamos conseguir transformar essa ética da alteridade numa prática cotidiana.

A escola precisa ser espaço que proporcione conhecimento capaz de desenvolver nos alunos o respeito ao próximo e às diferenças. Tal respeito torna-se possível quando se conhece o desconhecido: “O não conhecimento do outro, o preconceito, a discriminação e até mesmo a indiferença têm contribuído para a intolerância entre os povos e a dificuldade para manter o diálogo cultural.” (SILVA, 2009, p. 22). A necessidade dos povos de marcar suas especificidades e características próprias é fundamental; o problema emerge quando uma cultura quer impor seus valores e costumes para as demais.

Para que os espaços escolares tornem-se espaços que oportunizem o reconhecimento do outro, sobretudo no ensino fundamental, em que a construção da cidadania é a meta precípua, as disciplinas devem estar articuladas com os projetos pedagógicos e vice-versa. Por sua vez, os projetos pedagógicos devem ser resultados de construções democráticas dos envolvidos e devem ser abordados de maneira que contemplem e respeitem toda a diversidade de habilidades e competências presentes. Bem como devem também envolver toda a variedade de necessidades humanas que abrangem muito mais do que a racionalidade; devem perpassar as dimensões corpóreas, psíquicas e

espirituais que compõem toda pessoa humana. Trata-se, portanto, de um processo de humanização das relações em que conhecimento e afeto estão profundamente implicados.

No espaço escolar o conflito não deve ser evitado, mas trabalhado, pois atravessa a convivência social. Sabe-se que cada pessoa é diferente, tendo características peculiares que, inevitavelmente no encontro com outro, também único, gera situações de tensão e adversidade. Porém, não deve gerar destruição da diferença. São possibilidades e condições favoráveis para alteração, aperfeiçoamento e maior autoconhecimento. A tensão coopera para a desconstrução e a construção de valores, permitindo a socialização. O espaço do conflito pode se constituir em local privilegiado para mudanças socioculturais, indo além da reprodução de uma cultura específica.

A educação para a tolerância deve ocupar não somente os temas transversais, mas fazer parte da cultura escolar. Seja através de disciplinas ou de projetos pedagógicos, a temática da tolerância e, mesmo da intolerância, deve ocupar espaço relevante.

Somente a educação para a tolerância é suficiente para a construção de sujeitos cidadãos e para a cultura da paz ou há necessidade de avançar no processo educacional?

4 EDUCAR PARA O DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO

Compreendemos o ambiente escolar como lugar privilegiado para o convívio com o diferente em todas as dimensões do humano, ou seja, em seus aspectos existenciais, psíquicos e espirituais. Professores, alunos e funcionários advindos de lugares, de educação familiar e, mesmo, de culturas distintas, coabitam espaço comum. Ambiente potencialmente rico para o convívio e para a educação para a cidadania, sobretudo, se eles compreendem a diferença como valor.

Conscientes da especificidade deste ambiente e sabedores da importância que a educação escolar pode propiciar a todos que estão inseridos nela, como educar para a diversidade? Como o diálogo inter-religioso pode favorecer a percepção da alteridade, ou seja, ser dialógico na relação com o diferente e, assim, colaborar para a formação da cultura da paz e da cidadania?

Sabemos que não há fórmulas ou respostas acabadas para essas perguntas e que a dinâmica das relações exige criatividade e disposição. Estar aberto e disposto para o

encontro com o outro é que faz a diferença. Há experiências acontecendo de diálogo inter-religioso e, no ambiente escolar, isso ocorre naturalmente.⁸

A disciplina de Ensino Religioso é potencialmente rica e lugar apropriado para a condução desses encontros informais e organização de debates formais. Ela pode auxiliar e estimular a elaboração de projetos pedagógicos em que o respeito pela diferença seja praticado. Dependendo da estrutura escolar, há temas transversais que possibilitam avançar e desenvolver as disposições para a convivência, para o respeito com o diferente e para o sentido da vida. Trata-se, portanto, de aproveitar as oportunidades pedagógicas para educar para o respeito e para o cuidado da diferença. Implica em não ter “preguiça intelectual” e discutir questões existenciais e sociais profundas que dizem respeito a temas políticos, religiosos, culturais, raciais ou de gênero (LIBANIO, 2001, p. 61).

Dentre os vários desafios que se apresentam no ambiente escolar, existem alguns princípios que poderiam nortear respostas ante às questões levantadas e, sobretudo, à prática de diálogos inter-religiosos como fomentadores de cidadania.

O primeiro princípio é do pluralismo. Vivemos num mundo plural. A diversidade nos rodeia seja no âmbito político, econômico, social, cultural ou religioso. As pessoas têm concepções diferentes e devem aprender a se relacionar com isto. A importância desta temática para o campo religioso levou Claude Geffré (2004, p. 131) a afirmar que “o pluralismo religioso exerce praticamente a função de um novo paradigma teológico”. A consciência do pluralismo, no caso o religioso, tem feito as tradições religiosas repensarem suas concepções teológicas. A demarcação de uma identidade, seja religiosa ou não, não pode acontecer com a destruição ou minimização de outra. Portanto, “não há como escapar desse intercâmbio criativo num tempo marcado pela mundialização.” (TEIXEIRA, 2012, p. 21). O pluralismo perpassa o mundo contemporâneo, sobretudo, os lugares fronteiriços. Nesse contexto, Cláudio de Oliveira Ribeiro (2017, p. 242) propõe o “princípio pluralista” que, ao nosso entender, deve embasar os debates educacionais, pois

[...] o *princípio pluralista*, portanto, arquitetado sob as duas referidas grandezas – alteridade e ecumenicidade – pode reforçar as experiências religiosas que se constituem como aprofundamento dos processos de humanização, da democracia, da cidadania, e da capacidade contra-hegemônica na defesa de direitos humanos e da terra.

⁸ Faustino Teixeira fez grande trabalho e apontou para experiências fundamentais de diálogos em *Buscadores do diálogo*. (TEIXEIRA, 2012).

Outro princípio é a concepção da verdade como relacional. Para além de uma discussão objetiva ou subjetiva da verdade, o diálogo inter-religioso estimula o encontro entre pessoas e, no caso específico, entre religiões. Quanto mais discutirem sobre suas verdades, maior e melhor será a compreensão do Mistério que está em todas e ao mesmo tempo as transcende e as supera. A verdade está mais vinculada à ordem do testemunho do que do juízo. A parábola do elefante pode ilustrar este princípio:

Alguns hindus estavam exibindo um elefante num quarto escuro, e muita gente se reuniu para vê-lo. Mas como o quarto estava escuro demais para que eles pudessem ver o elefante, todos procuravam senti-lo com as mãos, para ter uma ideia de como ele era. Um apalpou a sua tromba e declarou que o animal parecia um cano d'água; outro apalpou a sua orelha e disse que devia ser um leque enorme; outro apalpou o seu dorso e declarou que o animal devia ser como um grande trono. De acordo com a parte que apalpava, cada um deu uma descrição diferente do animal. Um, por assim dizer, chamou-o de *Dal* e o outro, de *Alif*. (RÚMÍ, 1992, p. 155-156 apud TEIXEIRA, 2003).

A perspectiva relacional propicia que cada um dê testemunho de sua experiência e, ao mesmo tempo, capta a percepção do outro. Assim, todos saem do encontro com uma percepção maior da temática discutida ou experiência realizada. O ambiente escolar é propício para superar concepções absolutas ou relativas da verdade e estimular construções relacionais.

Outro princípio essencial é o do cuidado. Somos seres fundamentalmente afetuosos e o conhecimento só se desenvolve em ambientes em que o cuidado, especificamente nas relações, seja priorizado. Ir para a escola e querer voltar no dia seguinte e, mais que isto, querer voltar todos os dias faz a diferença. Nesse contexto, as práticas pedagógicas envoltas com afeto produzem resultados para a vida e não somente para uma avaliação pontual. Cuidar desperta o sentido para a vida e estimula o afeto nas relações interpessoais. Isto vale para todos os ambientes escolares, mas, em especial, para aqueles em que o entorno está marcado pela violência. A acolhida terna e mesmo festiva destas crianças e adolescentes pode transformar suas vidas, pois,

[...] o cuidado entra na definição essencial do ser humano. Constitui a base para qualquer interpretação que se queira fazer dele. O cuidado está sempre aí presente e subjacente como a constituição do ser humano. Falar do ser humano sem falar do cuidado não é falar do ser humano. (BOFF, 2013, p. 54).

Do cuidado nas relações interpessoais emerge o cuidado com o cosmos. A educação deve propiciar o desenvolvimento intelectual para que a ciência avance sem exploração ou

destruição da vida planetária. Somos corresponsáveis neste processo: ao mesmo tempo em que cuidamos do cosmos, ele nos oferece as condições necessárias para vivermos bem.

Estes princípios possibilitam que a construção do conhecimento não seja meramente intelectual ou de determinadas disciplinas, mas que o conteúdo seja pensado de forma mais ampla e compreenda o compromisso com a cidadania. Neste ambiente escolar, a prática de projetos é lugar favorável para trabalhar estes princípios. Além de favorecer o intercâmbio do conhecimento através das disciplinas, possibilita a interação interpessoal todo o tempo. Professores, alunos e servidores trocam experiências e um pode ajudar o outro a ser ainda melhor. Saber dos direitos e dos deveres fundamenta as relações sociais e possibilita que esse processo seja mediado pela alteridade, demarcando o sentido de ser humano. Para Panikkar (2017), o diálogo dialógico – marcado pela interação interpessoal – estimula o interlocutor a não ser um objeto ou um sujeito que meramente propõe pensamentos objetivos para discussão, mas um *tu*, um tu verdadeiro, e não um *ele*. O tu é fonte de compreensão, é uma pessoa e, enquanto tal, sempre aberta à novas construções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O levantamento realizado pela pesquisa foi pequeno, tendo em vista a realidade espacial e de escolas na periferia de Belo Horizonte. Entretanto, as reflexões produzidas a partir da proposta da pesquisa e seus resultados podem vir a se tornar vivificadoras para as pessoas que vivenciam aquelas escolas. E, quem sabe, podem se tornar referência para outras pessoas e escolas com realidades similares.

Trabalhar rumo à diminuição da violência e vislumbrar uma sociedade mais tolerante provoca a educação a se reposicionar ou, pelo menos, a se desinstalar. Há necessidade de estar constantemente discutindo estas temáticas no ambiente escolar para que os envolvidos estejam atentos à desenvolver habilidades e capacidades que favoreçam a atuação na sociedade de forma cidadã. Assim, articular disciplinas com projetos pessoais e educacionais, sejam os propostos pela Secretaria da Educação sejam os que emergem no planejamento escolar, são desafios constantes e estímulos para a construção da vida com sentido. A pedagogia de projetos bem como os projetos de trabalho podem estimular alunos e professores a entrar em outra dinâmica de construção do conhecimento e de criar novas relações.

A expectativa é que esta pesquisa e seus resultados sejam promissores não somente para as escolas envolvidas, mas para outros processos de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernando José; FONSECA JÚNIOR, Fernando Moraes. **Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância - SEED/ Proinfo - Ministério da Educação, 2000.
- BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre a diversidade e desigualdade**. São Paulo: UNESP, 2003.
- FREIRE, Fernanda Maria Pereira; PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Projeto pedagógico: pano de fundo para escolha de um software educacional. *In*: VALENTE, José Armando. (org.). **O computador na Sociedade do Conhecimento**. Campinas: UNICAMP/NIED, 1999.
- FORST, Rainer. Os limites da tolerância. **Novos Estudos CEBRAP**, 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002009000200002#nt001a. Acesso em: 20 ago. 2019.
- GEFFRÉ, Claude. **Crer e interpretar: a virada hermenêutica da teologia**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. São Paulo: Loyola, 2001.
- MACHADO, Maria A. de Araújo. Concepção de currículo. *In*: NETO, Augusto F. **Proposta pedagógica da escola comunitária: reflexões e princípios para a ação**. 2. ed. Belo Horizonte: CNEC, 1998a, p. 77-80.
- MENEZES, Paulo. Filosofia e tolerância. **Síntese Nova Fase**, v. 23, n. 72, p. 5-11, 1996.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violências faz mal à saúde. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.
- NASCIMENTO, Carlos do. **Recanto das Letras**. Disponível em: <http://static.recantodasletras.com.br/arquivos/3528401.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2019.
- PANASIEWICZ, Roberlei. As múltiplas dimensões do ser humano. *In*: BAPTISTA, Paulo Agostinho Nogueira; SANCHES, Wagner Lopes, **Teologia e Sociedade: relações, dimensões e valores éticos**. São Paulo: Paulinas, 2011.

PANIKKAR, Raimon. **VI Culturas y religiones en diálogo: culturas y religiones. diálogo intercultural e interreligioso.** v. 1. Barcelona: Herder, 2017.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. *In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel. **Integração das tecnologias da educação.*** Brasília: MEC, 2005. [Coleção salto para o futuro].

RIBEIRO, Cláudio Oliveira. O princípio pluralista: bases teórica, conceituais e possibilidades de aplicação. **Revista de Cultura Religiosa**, São Paulo, ano 25, n. 90, p. 234-257, jul./dez. 2017.

SILVA, Aínda Maria Monteiro. (org.). **Educação Superior: espaço de formação em direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Clemildo A. **Educação, tolerância e direitos humanos: a importância do ensino de valores na escola.** Porto Alegre: Sulina/Metodista, 2009.

TEIXEIRA, Faustino. **Buscadores do diálogo: itinerários inter-religiosos.** São Paulo: Paulinas, 2012.

TEIXEIRA, Faustino. RÛMÎ: a paixão pela unidade. **Rever: Revista de Estudos da Religião**, São Paulo, ano 4, n. 3, 2003. Disponível em: https://www.pucsp.br/rever/rv4_2003/t_teixeira.htm#footnote5texto. Acesso em: 20 ago. 2019.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em: 27.09.2019
Aprovado em: 20.12.2019