



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA NEURILANE VIANA NOGUEIRA

**O PROJETO CONHECENDO GRANDES PESSOAS E O LAR FABIANO DE
CRISTO: POSSIBILIDADES AO DIÁLOGO INTER -RELIGIOSO EM AMBIENTE
EDUCATIVO.**

FORTALEZA-CE

2019

MARIA NEURILANE VIANA NOGUEIRA

**O PROJETO CONHECENDO GRANDES PESSOAS E O LAR FABIANO DE CRISTO:
POSSIBILIDADES AO DIÁLOGO INTER -RELIGIOSO EM AMBIENTE
EDUCATIVO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. Linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Educação e Escola. Eixo: Educação Ambiental, Juventude, Arte e Espiritualidade, como requisito à obtenção do título de Doutor(a) em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ercília Maria Braga de Olinda.

Ficha Catalográfica

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

N778p Nogueira, Maria Neurilane Viana.
O Projeto Conhecendo Grandes Pessoas e o Lar Fabiano de Cristo :
possibilidades ao diálogo inter-religioso em ambiente educativo : uma
investigação (auto)biográfica sobre educação em valores e diálogo inter-religioso
no contexto do Lar Fabiano de Cristo / Maria Neurilane Viana Nogueira. – 2019.
203 f. : il. color.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
Área de concentração: Educação.
Orientação: Profa. Dra. Ercília Maria Braga de Olinda.

1. Biografização. 2. Aprendizagem Experiencial. 3. Diálogo inter-religioso. I. Título.

CDD 370

MARIA NEURILANE VIANA NOGUEIRA

**O PROJETO CONHECENDO GRANDES PESSOAS E O LAR FABIANO DE CRISTO:
POSSIBILIDADES AO DIÁLOGO INTER -RELIGIOSO EM AMBIENTE
EDUCATIVO.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará – UFC. Linha de pesquisa: Movimentos Sociais, Educação e Escola. Eixo: Educação Ambiental, Juventude, Arte e Espiritualidade, como requisito à obtenção do título de Doutor(a) em Educação Brasileira. Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Ercília Maria Braga de Olinda.

Aprovada em: 31/10/19

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Ercília Maria Braga de Olinda (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Alessandra Oliveira Araújo
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Prof^ª. Dr^ª. Luciane Germano Goldberg
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^ª. Dr^ª. Lídia Valesca Bomfim Pimentel Rodrigues
Centro Universitário Farias Brito (FBUNI)

Prof^ª. Dr^ª. Elisângela André da Silva Costa
Universidade da Integração Internacional da Lusofônia Afro-Brasileira (UNILAB)

Ao meu anjo da guarda, Adolf.
Obrigada por tudo. Obrigada por tanto!

AGRADECIMENTOS

A Deus, causa primária de tudo que existe, por me permitir chegar até aqui da forma como cheguei e que me inspira a seguir.

À minha família, em especial aos meus pais, Aluísio e Lucieuda, por tudo que me proporcionaram para que eu chegasse até aqui.

Às minhas filhas, Jéssica e Yasmin, por dividirem a vida comigo me ensinando o que é amar.

Ao meu marido, Juca, pela presença amiga, incansável, pelo amor que nos une e por ter caminhado toda essa estrada ao meu lado, enfrentando dias de chuva e celebrando dias de sol.

Aos meus irmãos Tony e Luiz, pelo apoio incondicional que sempre me deram e pela irmandade que nos une.

À minha cunhada e irmã, Silvia Rafaela, pela escuta amiga e pelo aconchego que sempre me proporcionou.

À minha dinda, Regina, pela mão amiga que sempre me apoiou, pela irmandade que nos une.

À minha orientadora, Ercília Braga de Olinda, por tudo que me proporcionou nessa caminhada, pela amiga e companheira que foi em todas as horas. Por ter sido uma rosa em meio aos meus momentos de deserto.

À professora Lídia Valesca Bomfim Pimentel Rodrigues, por ter me acompanhado desde a experiência do Mestrado, por todas as valiosas contribuições que dela recebi.

Às professoras Luciane, Alessandra e Elisângela que tão gentilmente colaboraram com a tessitura desse trabalho.

Aos meus amigos, Reginauro e Josy, pelo apoio incondicional e por sempre me motivarem a acreditar em mim.

Aos meus amigos, Romário e Brunna, pela torcida, apoio e pela amizade que me afaga o coração.

Ao professor, Tomaz Nunes, por ter sido uma das primeiras pessoas a me inspirar para vida acadêmica.

Aos meus cunhados, Alexandre e Renata, pela torcida e apoio e pela escuta nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

A todos que fazem o Lar Fabiano de Cristo, pelo carinho com que sempre me

acolheram e pela oportunidade de vivenciar esta experiência, juntos.

Aos jovens do Lar Fabiano de Cristo que deram vida e cor a esta tese e que mant a esperança viva em mim.

Aos companheiros e companheiras do grupo de pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA), por tudo que aprendemos e vivemos juntos.

A todos e a todas que sonham com um mundo melhor e que trabalham para isso.

“Aí daqueles que pararem com sua capacidade de sonhar, de invejar sua coragem de anunciar e denunciar. Ai daqueles que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e o agora, se atrelarem a um passado de exploração e de rotina.” (Paulo Freire).

RESUMO

A pesquisa qualitativa que produziu a presente tese teve como *lócus* o Lar Fabiano de Cristo, Casa de Virgínia Smith, localizado no bairro da Maraponga em Fortaleza-CE. Seu objetivo geral foi compreender, pela via da narrativa autobiográfica, como se efetiva o Projeto Conhecendo Grandes Pessoas (PCGP), analisando seu significado na vida dos educandos e educadores, focando na sua contribuição para o diálogo inter-religioso. A abordagem escolhida para esta investigação foi a pesquisa (auto) biográfica em educação, baseada em: Delory-Momberger, (2006; 2012; 2014), Olinda (2010; 2016; 2018), Josso (2004; 2010), dentre outros. Na fase exploratória da pesquisa, realizamos: uma revisão bibliográfica, observação participante e análise documental. Para a produção das narrativas da experiência religiosa, utilizamos procedimento individualizado com as duas educadoras selecionadas e procedimento coletivo e individualizado, com os nove educandos. Com os primeiros, realizamos entrevista narrativa (JOVCHELOVITH e BAUER, 2002); com os segundos, utilizamos o dispositivo de pesquisa intitulado Círculo Reflexivo Biográfico (CRB), adaptando-o da proposta original de Olinda (2018), além de fazer entrevistas de explicitação, com cada um dos jovens. Para a análise do *corpus* da pesquisa, escolhemos a metodologia da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes (2003) e Moraes e Galiazzi (2011). As narrativas da experiência religiosa demonstraram que o PCGP constituiu-se como experiência formadora, trazendo elementos para uma reflexão consistente sobre a importância do diálogo inter-religioso, na promoção de uma cultura de tolerância e respeito à diferença. Também mostrou a persistência de preconceitos em relação às religiões de matrizes africanas e a necessidade de maior participação das famílias nas atividades do projeto em foco, para que as aprendizagens experienciais realizadas pelos jovens se consolidem. A partir das narrativas, da análise documental, da observação da dinâmica do PCGP, concluímos que este projeto se desenvolve nos contornos de uma educação libertadora, na medida em que respeita os saberes dos educandos, considera suas experiências como essenciais no processo de ensinar e aprender, na mesma medida em que informa, problematiza os direitos fundamentais da pessoa humana, sobretudo o direito à liberdade de crença e o respeito à diferença. O PCGP é um exemplo de inovação por trazer a problematização da necessidade do diálogo inter-religioso em ambiente educativo não formal, proporcionando às jovens aprendizagens experienciais significativas sobre si, sobre valores e sobre o outro.

Palavras-chave: biografização; aprendizagem experiencial; diálogo inter-religioso.

ABSTRACT

The qualitative research that produced the present thesis had as its locus the Lar Fabiano de Cristo Home, Virginia Smith House, located in the Maraponga neighborhood in Fortaleza-CE. Its general objective was to understand, through the autobiographical narrative, how the Project Knowing Great People (PCGP) is implemented, analyzing its meaning in the life of the students, focusing on its contribution to the interreligious dialogue. The approach chosen for this investigation was (auto) biographical research in education, based on: Delory-Momberger, (2006; 2012; 2014), Olinda (2010; 2016; 2018), Josso (2004; 2010), among others. In the exploratory phase of the research we conducted a literature review, participant observation and document analysis. For the production of narratives of religious experience we used individualized procedure with the two selected educators and collective and individualized procedure with the nine students. With the first we conducted narrative interview (JOVCHELOVITH and BAUER, 2002); With the latter, we used the research device entitled Biographical Reflective Circle (CRB), adapting it from Olinda's original proposal (2018), in addition to conducting explanatory interviews with each of the young people. For the analysis of the research corpus, we chose the methodology of Discursive Textual Analysis (ATD), proposed by Moraes (2003) and Moraes and Galiazzi (2011). The narratives of religious experience demonstrated that the PCGP was constituted as a formative experience, bringing elements for a consistent reflection on the importance of interreligious dialogue, in promoting a culture of tolerance and respect for difference. It also showed the persistence of prejudices regarding the religions of African mothers and the need for greater participation of families in the project activities in focus so that the experiential learnings made by the youngsters are consolidated. From the narratives, the documental analysis, the observation of the dynamics of the PCGP, we conclude that this project develops in the contours of a liberating education, insofar as it respects the students' knowledge, considers their experiences as essential in the teaching and learning process. In so far as it informs, it problematizes the fundamental rights of the human person, especially the right to freedom of belief and respect for difference. The PCGP is an example of innovation because it raises the question of the need for interreligious dialogue in a non-formal educational environment, providing young people with meaningful experiential learning about themselves, values and the other.

Keywords: biographization; experiential learning; interfaith dialogue.

RESUMEN

La recherche qualitative qui a conduit à la présente thèse a pour lieu la maison Lar Fabiano de Cristo, Virginia Smith House, située dans le quartier de Maraponga à Fortaleza-CE. Son objectif général était de comprendre, à travers le récit autobiographique, comment le projet Connaître de grands hommes (PCGP) est mis en œuvre, en analysant son sens dans la vie des étudiants et en mettant l'accent sur sa contribution au dialogue interreligieux. L'approche choisie pour cette recherche était une recherche (auto) biographique en éducation, basée sur: Delory-Momberger (2006; 2012; 2014), Olinda (2010; 2016; 2018), Josso (2004; 2010), entre autres. Au cours de la phase exploratoire de la recherche, nous avons effectué une revue de la littérature, une observation des participants et une analyse de la documentation. Pour la production de récits d'expérience religieuse, nous avons utilisé une procédure individualisée avec les deux éducateurs sélectionnés et une procédure collective et individualisée avec les neuf étudiants. Lors du premier entretien, nous avons mené une interview narrative (JOVCHELOVITH et BAUER, 2002); Avec ce dernier, nous avons utilisé le dispositif de recherche intitulé Cercle de réflexion biographique (CRB), en l'adaptant de la proposition originale d'Olinda (2018), en plus de mener des entretiens d'explication avec chacun des jeunes. Pour l'analyse du corpus de recherche, nous avons choisi la méthodologie de l'analyse textuelle discursive (ATD), proposée par Moraes (2003) et Moraes et Galiuzzi (2011). Les récits de l'expérience religieuse ont montré que le PCGP était une expérience formatrice apportant les éléments d'une réflexion cohérente sur l'importance du dialogue interreligieux pour la promotion d'une culture de la tolérance et du respect de la différence. Il a également montré la persistance de préjugés concernant les religions des mères africaines et la nécessité d'une plus grande participation des familles aux activités du projet afin de consolider les expériences acquises par les jeunes. A partir des récits, de l'analyse documentaire, de l'observation de la dynamique du PCGP, nous concluons que ce projet se développe dans les contours d'une éducation libératrice, dans la mesure où il respecte les connaissances des élèves, considère leurs expériences comme essentielles dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans la mesure où il en informe, il conteste les droits fondamentaux de la personne humaine, en particulier le droit à la liberté de conviction et au respect de la différence. Le PCGP est un exemple d'innovation car il soulève la question de la nécessité d'un dialogue interreligieux dans un environnement éducatif non formel, offrant aux jeunes un apprentissage expérientiel utile sur eux-mêmes, leurs valeurs et l'autre.

Mots-clés: biographisation; apprentissage par l'expérience; dialogue interconfessionnel

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Autorretrato de Franciscano.....	43
Figura 2 – Autorretrato de Esperança.....	46
Figura 3 – Autorretrato de Raio de Luz.....	48
Figura 4 – Autorretrato de Flor de Lótus.....	49
Figura 5 – Autorretrato de O Músico.....	51
Figura 6 – Autorretrato de Flor de Liz.....	52
Figura 7 – Autorretrato de O Pacífico.....	54
Figura 8 – Fachada do LFC - Sede Maraponga.....	56
Figura 9 – Projeto Esporte Karatê.....	59
Figura 10 – Projeto Musical.....	60
Figura 11 – Projeto Nutre e Educa.....	60
Figura 12 – Projeto Aprendiz Integral.....	61
Figura 13 – Projeto Proteção Integral do Idoso.....	61
Figura 14 – Projeto Clube de Mídia.....	62
Figura 15 – Projeto Jacaré Poió.....	62
Figura 16 – Fotografia da ambiência física na qual são desenvolvidas algumas vivências do Projeto.....	66
Figura 17 – Jovens ensaiando apresentação teatral do Projeto Conhecendo Grandes Pessoas.....	67
Figura 18 – Educadora caracterizada de Anália Franco, compartilhando com os estudantes a vida e obra da educadora.....	67
Figura 19 – Culminância do Projeto Grandes Pessoas. Fotografia da “Estação” Jesus, o moço do manto azul, vivenciado por uma criança do projeto, caracterizado	68

Figura 20 – Culminância do Projeto Grandes Pessoas. Fotografia da “Estação” Bezerra de Menezes, o médico dos pobres, vivenciado por um jovem do projeto, caracterizado.....	69
Figura 21 – Culminância do Projeto Grandes Pessoas. Fotografia da “Estação” Anália Franco, vivenciada por uma jovem do projeto, caracterizada.....	69
Figura 22 – Culminância do Projeto Conhecendo Grandes Pessoas. Apresentação teatral encenada pelos jovens do projeto.....	70
Figura 23 – Culminância do Projeto Grandes Pessoas. Fotografia da “Estação” Sidarta Gautama, vivenciada por jovens do projeto.....	71
Figura 24 – Primeiro Encontro – primeiros passos da pesquisa.....	88
Figura 25 – Terceiro Círculo Reflexivo Temático - “A árvore da aprendizagem – os frutos do projeto”.....	92
Figura 26 – Árvore dos aprendizados, feita pelos jovens.....	93
Figura 27 – Confecção das nuvens dos pensamentos - Os jovens como grandes pessoas.....	95
Figura 28 – Nuvem do pensamento jovem “Esperança”	96
Figura 29 – Nuvem do pensamento jovem “Flor de Liz”	96
Figura 30 – Nuvem do pensamento, jovem “O Franciscano”	96
Figura 31 – Nuvem do pensamento, jovem “O Pacífico”	97
Figura 32 – Nuvem do pensamento, jovem “O músico”	97
Figura 33 – Nuvem do pensamento, jovem “O músico”	97
Figura 34 – Momento de troca no encontro “te ofereço, te recebo”	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Autorretrato produzido pelos adolescentes.....	90
Quadro 2 – Resumo das personalidades eleitas pelos adolescentes e os motivos das escolhas.....	94
Quadro 3 – Inscrições nas plaquinhas plantadas pelos adolescentes.....	100
Quadro 4 – Antes e Depois do PCGP.....	101
Quadro 5 – Antes e Depois do PCGP.....	144
Quadro 6 – Resumo das personalidades eleitas pelos adolescentes e os motivos das escolhas.....	150

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ASIHVIF	Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação
ATD	Análise Textual Discursiva
CRB	Círculo Reflexivo Biográfico
ESI	Educação do Ser integral
LFC	Lar Fabiano de Cristo
PCGP	Projeto Conhecendo Grandes Pessoas
PQV	Plano de qualidade de vida

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	O objeto de estudo e sua construção, na trajetória de uma bacharela que se fez educadora	19
<i>1.1.1</i>	<i>Uma educadora em busca de ser mais</i>	21
1.2	Os aportes teóricos que sustentaram a análise	26
1.3	Alguns elementos introdutórios do Projeto Conhecendo Grandes Pessoas	29
1.4	Sobre a metodologia de pesquisa e a análise do <i>corpus</i>	32
2	O LAR FABIANO DE CRISTO E O PROJETO CONHECENDO GRANDES PESSOAS	39
2.1	O Bairro Maraponga e o perfil socioeconômico dos educandos	42
2.2	Conhecendo melhor os jovens colaboradores da pesquisa	42
<i>2.2.1</i>	<i>O Franciscano</i>	42
<i>2.2.2</i>	<i>Coração Aberto</i>	44
<i>2.2.3</i>	<i>Esperança</i>	46
<i>2.2.4</i>	<i>Raio de luz</i>	47
<i>2.2.5</i>	<i>Flor e Lótus</i>	48
<i>2.2.6</i>	<i>O Músico</i>	50
<i>2.2.7</i>	<i>Flor de Liz</i>	51
<i>2.2.8</i>	<i>O Pacífico</i>	53
2.3	O Lar Fabiano de Cristo e a Educação do Ser integral	54
2.4	O Projeto Conhecendo Grandes Pessoas (PCGP)	64
3	OS CAMINHOS DA PESQUISA: AFETO E CRIATIVIDADE METODOLÓGICA	76
3.1	A pesquisa qualitativa em educação	76
3.2	Pesquisa (auto) biográfica em educação	78
3.3	Fases e procedimentos da pesquisa	83
<i>3.3.1</i>	<i>O processo de biografização no Círculo Reflexivo Biográfico</i>	85
<i>3.3.1.1</i>	<i>Primeiro Encontro – primeiros passos da pesquisa</i>	87
<i>3.3.1.2</i>	<i>Segundo encontro - “Quem eu sou?” – buscando o perfil dos jovens do PCGP</i>	88
<i>3.3.1.3</i>	<i>Terceiro encontro - “A árvore da aprendizagem – os frutos do projeto”</i>	91

3.3.1.4	<i>Quarto encontro - “Nuvem dos pensamentos – os jovens como grandes pessoas”</i>	94
3.3.1.5	<i>Quinto encontro - “Te ofereço e te recebo – um exercício de amor e diálogo inter-religioso”</i>	98
3.3.1.6	<i>Sexto encontro - “Plantando a esperança – fazendo a diferença no mundo”</i>	99
3.3.1.7	<i>Sétimo encontro - “Reflexões na práxis – O antes e o depois do PCGP”</i>	100
3.3.2	<i>As Entrevistas narrativas</i>	101
3.3.3	<i>A Análise textual discursiva</i>	104
4	AS NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA: APRENDIZADOS EXPERENCIAIS E ABERTURA AO DIÁLOGO INTER -RELIGIOSO	106
4.1	As narrativas dos jovens	107
4.1.1	<i>Minhas mudanças como pessoa (Flor de Liz)</i>	107
4.1.2	<i>A narrativa de um jovem em busca de si (O Músico)</i>	110
4.1.3	<i>A narrativa de um jovem em busca do amor (O Franciscano)</i>	111
4.1.4	<i>A narrativa de um jovem que se abre ao novo (O Pacífico)</i>	112
4.1.5	<i>A narrativa de uma jovem e o encantamento pelo novo (Flor de Lótus)</i>	113
4.1.6	<i>A narrativa de uma jovem em busca da redescoberta de si (Coração Aberto)</i>	114
4.1.7	<i>A narrativa de um jovem e sua relação com diálogo inter-religioso (Raio de Luz)</i>	116
4.1.8	<i>A narrativa de uma jovem e seu entendimento sobre diálogo inter-religioso (Esperança)</i>	117
4.2	A narrativa das educadoras	117
4.2.1	<i>A dor da exclusão (Fênix)</i>	118
4.2.2	<i>A narrativa de uma educadora e sua história de luta (Flor de Jasmim)</i>	127
5	O PROJETO CONHECENDO GRANDES PESSOAS E A FORMAÇÃO PARA O DIÁLOGO INTER- RELIGIOSO	134
5.1	Contribuições e limites do PCGP para o diálogo inter-religioso	134
5.2	A dimensão formadora do projeto e a construção do diálogo inter-religioso	145
5.2.1	<i>O lugar da religião e a construção do respeito às diferenças</i>	147
5.2.2	<i>Sobre o pluralismo na sociedade contemporânea e a necessidade do diálogo inter-religioso</i>	150
5.2.3	<i>Medo de religiões do universo mediúnico</i>	160

5.2.4	<i>Intervenção na práxis construindo o diálogo inter-religioso.....</i>	172
6	CONCLUSÕES.....	178
	REFERÊNCIAS.....	186
	APÊNDICE A – CONTRATO BIOGRÁFICO.....	198
	ANEXO A – CARTA DA ASIHVIF.....	200

1 INTRODUÇÃO

“O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro como sujeito de seu amor.” (Paulo Freire, 2018, p. 26).

Iniciamos esta sessão introdutória, apresentando o percurso para a construção do objeto de estudo da pesquisa qualitativa (DENZIN; LINCOLM, 2006; MINAYO, 1994; BOGDAN; BIKLEN, 1994, 1986) que gerou a presente tese. Partimos de um relato autobiográfico em que vasculhamos memórias e afetos para compreender como nos tornamos a pesquisadora-educadora que somos hoje, transitando de uma formação positivista no bacharelado em Direito, para uma perspectiva emancipatória e engajada do conhecimento, forjada tanto na licenciatura em Pedagogia, ainda em curso, quanto no mestrado em educação.

Num segundo momento, destacamos as principais categorias teóricas que deram suporte à tese: diálogo inter-religioso, biografização, narrativa, experiência e formação experiencial. Os aportes teóricos utilizados fazem uma interface entre educação e ciências da religião.

Em seguida, trazemos algumas informações básicas sobre o projeto, objeto de estudo, para finalizar apresentando, de forma geral, o modo como conduzimos a pesquisa (auto)biográfica e a metodologia de análise do *corpus*.

1.1 O objeto de estudo e sua construção na trajetória de uma bacharela que se fez educadora

O objeto de estudo da presente tese é a contribuição dada pelo **Projeto Conhecendo Grandes Pessoas**, desenvolvido em Fortaleza-CE, pelo Lar Fabiano de Cristo, para o fortalecimento do diálogo inter-religioso. O PCGP envolve elementos que remetem às relações inter-étnicas, inter-etárias e inter-religiosas. Nesta tese, escolhemos fazer um recorte para aprofundar este último aspecto. Privilegiando a via das narrativas autobiográficas dos sujeitos envolvidos em tal projeto – educandos e educadoras – buscamos compreender as nuances, contribuições, dificuldades, conquistas e lacunas, que este projeto apresenta no ambiente educativo não formal, inserido numa epocalidade em que se propagam discursos de ódio à diversidade, o que impõe barreiras à consolidação de uma cultura de respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana.

O *locus* da pesquisa é uma instituição educativa não formal, organizada como “uma associação para fins não econômicos, prestadora de assistência social em âmbito nacional, voltada para atividades que visam à promoção e inclusão de famílias em situação de vulnerabilidade social.” (LAR FABIANO DE CRISTO, 2014, p. 3). A intenção da instituição é contribuir, por meio deste projeto, nas dimensões valorativas e práticas da formação infanto-juvenil, que possam colaborar na abertura ao diálogo inter-religioso.

A pesquisa foi realizada em fases interligadas: exploratória, trabalho de campo e organização e análise dos dados produzidos e coletados. Durante o semestre de 2018.1, realizamos o trabalho de campo, mais especificamente, dos meses de fevereiro a julho de 2018, envolvendo os seguintes sujeitos: oito jovens, com idades entre 12 e 17 anos, e duas educadoras que trabalham diretamente com o referido projeto.

O interesse pela temática vem desde a pesquisa de mestrado desenvolvida entre 2012 e 2014, que resultou na dissertação intitulada *A Dimensão Educativa dos Direitos Humanos e a Educação do Ser Integral do Lar Fabiano de Cristo: tecendo um elogio da esperança* (NOGUEIRA, 2014). Naquela experiência investigativa, trabalhei sob a perspectiva de que o sujeito da educação é um ser multidimensional, e que suas diferentes dimensões precisam ser estimuladas pelo processo educativo. Assim, elegemos como objetivo geral, descrever e analisar a produção de saber intrínseca no diálogo entre Direitos Humanos, a partir do projeto *Educação do Ser Integral*, no contexto educativo do Lar Fabiano de Cristo, enfocando a dimensão espiritual do sujeito da educação e apresentando a prática dessa instituição como ambiência de problematização do acesso aos direitos humanos.

A experiência retrocitada fortaleceu meu vínculo com o *locus* da pesquisa, pois me identifiquei com sua proposta de educação, intitulada *Educação do Ser Integral*, a qual, baseada na difusão da ética e da afetividade nas relações sociais, propõe-se a incentivar experiências educativas em valores humanos, cujo objetivo é a formação do sujeito crítico, autônomo e consciente de sua ação no mundo.

Naquela oportunidade, percebi que a instituição necessitava tratar com mais vagar do diálogo inter-religioso, pois lá convivem pessoas de diversas denominações religiosas. A própria instituição, de inspiração espírita, já identificara tal lacuna em seus processos formativos, razão pela qual incorporaram o PCGP, proposta criada pela educadora, Dori Incontri, tratado nesta tese. Na minha trajetória de vida e na minha formação como educadora, identifiquei a permanência da temática da necessidade do diálogo inter-religioso ao longo da minha formação. Neste momento, abro um parêntese para apresentar minha narrativa

autobiográfica construída como parte das atividades de estudos teórico-práticos, feitos no Grupo de Pesquisa Dialogicidade, Formação Humana e Narrativas (DIAFHNA). Construí minha narrativa autobiográfica no processo de biografização, realizado no Círculo Reflexivo Biográfico, com a mediação da professora Ercília Braga. Esta atividade foi desenvolvida em oito encontros no semestre 2017.1.

1.1.1 Uma educadora em busca de ser mais

Nasci numa família católica, mas que tinha abertura para dialogar com outras religiões. Desde muito cedo, eu transitava entre a Igreja e o Centro Espírita, movimento que era para mim muito natural. Geralmente aos sábados, íamos ao Centro Espírita e aos domingos, à missa. Na adolescência, vinculei-me mais à Doutrina Espírita e passei a trabalhar em projetos sociais no Centro que costumava frequentar com minha família.

Em que pese me sentir muito bem acolhida no Centro Espírita, eu sentia certo preconceito na escola quando eu me declarava espírita. Colegas e mesmo professores recebiam com desdém, piadas, ironia e, às vezes, crítica à minha opção religiosa. Esse fato me angustiava bastante. Foi a primeira vez que senti o quanto o preconceito dói. Ele nos tira um direito sagrado: o direito de ser. É um sequestro do direito de existir. Eu me sentia excluída, diferente e não aceita pelo meu grupo. Diante do incômodo que sentia com essa situação eu passei a omitir minha opção religiosa por receio de ser rejeitada por meus amigos de adolescência.

Somente na fase adulta, quando me engajei mais fortemente no Movimento Espírita local e quando iniciei minha trajetória no Direito, voltei a me assumir espírita, o que foi para mim um grande alívio existencial. Conhecer meu direito de maneira mais concreta e profunda me deu uma sensação de pertencimento e identidade. A partir de então, não sentia mais medo nem vergonha de ser espírita. Estava pronta para exercer e defender o direito à minha liberdade de crença.

Nesse caminhar, desde 2009, atuo como voluntária do Lar Fabiano de Cristo (LFC), ocasião em que tive meu primeiro contato com a proposta de educação da instituição, intitulada Educação do Ser Integral (ESI), cujo objetivo principal é desenvolver as múltiplas dimensões do humano, através da educação. Esse primeiro contato foi, para mim, um misto de encantamento e curiosidade. Eu me perguntava se realmente era possível se efetivar uma proposta educativa cuja centralidade é o ser na sua totalidade.

Aos poucos, fui conhecendo esse lugar onde políticas públicas são articuladas com

acolhimento, reflexão, educação em valores, capacitação com autonomia, valorizando o humano e desenvolvendo suas múltiplas dimensões.

Então, eu via, na ESI, que crianças, jovens, adultos, idosos e funcionários, que compunham o Lar, eram chamados não somente a aprender o que, tradicionalmente, a educação já ensina: o currículo. Mas também, eram convidados a reflexionar sobre si, sobre o outro, sobre sua relação com o mundo, sobre ser humano. Foi dessa experiência de contato e vivência dentro da ESI que se fortaleceu em mim uma antiga vontade de me tornar professora. Até então, eu atuava como advogada na área trabalhista e no Direito de Família.

Senti um arrastamento irresistível para adentrar nesse novo mundo que me convidava a uma vocação que jamais acreditei ter. A educação me encantou, fez com que eu largasse a advocacia e fosse ao encontro de mim mesma. Foi nesse período que me engajei nos grupos de estudo para o Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC).

Eu buscava algo que me permitisse unir minhas duas grandes paixões: a Educação e o Direito. Foi então que entrei no Mestrado em Educação. A esta época, eu já sabia que queria pesquisar e aprofundar minhas vivências no LFC. Tinha que ser lá, tinha que ser com a ESI. E assim foi. Na dissertação do Mestrado, busquei unir, numa pesquisa, a educação e a reflexão sobre direitos humanos. O que originou a dissertação: “A Dimensão Educativa dos Direitos Humanos e a Educação do Ser Integral do Lar Fabiano de Cristo: Tecendo um Elogio da Esperança”.

Foi nesse processo de pesquisa do Mestrado que conheci o PCGP que é uma das atividades propostas pela ESI, destinada, mais especificamente, a desenvolver valores humanos, buscando fomentar o diálogo inter-religioso, a tolerância e o respeito ao lugar do outro.

Há cinco anos atuando como professora universitária e como membro da Comissão de Liberdade Religiosa da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB-CE), ainda percebo um cenário de grande desrespeito às diferenças, uma patente dificuldade de parcela significativa da sociedade para lidar com o que não é igual a si. Por isso, reputo como fundamental que o processo educativo também se destine a trabalhar essas questões. Por isso, o meu interesse em pesquisar o PCGP.

Nas discussões com meus alunos universitários, ficava claro o quanto o respeito ao outro e a diversidade ainda estão longe de ser uma atitude majoritária em nossa sociedade. Isto me inquietava e me fazia refletir no outro polo que era a minha vivência no Lar, como seria possível desenvolver uma educação em que o humano tivesse seu lugar de respeito?

Esse questionamento, bem como, as situações de preconceito, de exclusão que eu

presenciava frequentemente no cotidiano acadêmico e que me rememoravam o preconceito por mim vivido na adolescência, levaram-me a desejar aprofundar as nuances desse projeto que, partindo da experiência humana, propõe-se a oferecer uma reflexão sobre preconceito religioso, tolerância, acolhida, pertencimento, direito humano de ser, pensar, crer e existir. Eis a motivação para esta pesquisa de doutorado.

Cumprido pontuar que escrevo esta tese em meio a um contexto de profunda intolerância e desrespeito pelo lugar do outro. Em meio a um momento político extremamente delicado em nosso país, em que um governo excludente e preconceituoso assume o poder e arrasta consigo uma multidão de adeptos, igualmente preconceituosos e intolerantes.

Diante desse cenário, eu me senti por muitas vezes desmotivada a continuar a escrever este trabalho que vai à contramão de tudo que está posto e que, infelizmente, tem preponderado no país nesse momento. Afinal, o que temos é a anunciação de uma nova idade das trevas, o que temos é um país em que os adeptos do governo propagam a violência, a exclusão em todos os níveis e da forma mais desumana possível. O que temos é uma tentativa de calar a educação, o pensar crítico, a fala, a presença humana e o direito de ser.

Mas quando lia Paulo Freire, eu retomava o fôlego. Era preciso continuar. Era preciso resistir. Mesmo em meio aos espinhos do preconceito, era preciso continuar a caminhada. Devo a ele, a Freire, o fôlego que me faltava para não desistir, para não desacreditar, para esperar! Ele me fez refletir sobre nossa capacidade emancipatória, sobretudo, com sua visão da esperança como uma busca ativa e solidária. A cada leitura freireana, eu dialogava com as infinitas possibilidades da criatura humana em ser mais, em superar as situações-limite.

Foi em Freire e nas experiências de diálogo e esperança numa nova forma de conviver que via florir no PCGP, que reencontrei a vontade de continuar na luta. Ver jovens de diversas religiões reconhecerem seus preconceitos, vencê-los e refletirem sobre a valorização do humano em nós, e serem capazes de se respeitar, amar e conviver em harmonia, só me fez concluir que sim, era preciso continuar e mostrar ao mundo e a mim mesma que é possível. Apesar de tudo, é preciso ter esperança e assumir o compromisso vital de trabalhar com a educação em seu potencial formativo e libertador.

Dessa forma, esta tese nasceu: das minhas experiências como espírita que vivenciou o preconceito, como educadora que se inquieta com a permanência desse preconceito e do ser humano, que existe em mim, que sonha com um mundo em que todos e todas tenham o direito de ser. Mais do que nunca, diante do cenário atual em nosso país, manter a esperança viva é um ato necessário e revolucionário. Apesar de tudo, prefiro crer na esperança, num possível inédito,

viável em que todos e todas possam ter o direito de ser, crer, e se expressar.

A título de contextualização, não podemos deixar de pontuar que vivenciamos um presente histórico marcado pela violência e intolerância de toda ordem. Um dos braços dessa avalanche de violências tem sido justamente encampado pela religião.

Exemplo real desse contexto são os conflitos ocorridos na Bósnia, em Kosovo e no Oriente Médio, todos com origem em conflitos de natureza religiosa. Na concepção de Huntington (1997, p. 320), estes são “conflitos comunitários que envolvem Estados ou grupos de civilizações diferentes; conflitos que implicam grupos étnicos distintos ou comunidades religiosas e que tendem a ser perversos e sanguinários já que tocam em questões fundamentais de identidade.”.

Nesse contexto, podemos constatar como recorrentes, as ações de líderes e representantes religiosos, em todos os pontos do globo que estimulam, disseminam discursos de ódio, ações de violência, agressões, hostilidades que acabam por disseminar conflitos religiosos, quando não vemos a religião sendo utilizada para fins políticos, o que é ainda mais preocupante.

No Brasil, não tem sido diferente. Vivenciamos um momento de extrema intolerância religiosa e uso da religião para fins políticos, o que nos aponta uma grave crise social e elevado risco de usurpação das liberdades constitucionais.

De acordo com o Ministério dos Direitos Humanos, entre os anos de 2015 e 2017, a cada 15 horas, o Brasil registrou uma denúncia de intolerância religiosa, através do Disque 100, que é um canal para denúncia de casos de intolerância religiosa no país¹. Os dados do Ministério dos Direitos Humanos demonstram que, apesar da grande diversidade religiosa em nosso país, a intolerância tem crescido assustadoramente em todo território nacional, com casos reiterados que retratam violência, discriminação, discurso de ódio, por razões de origem religiosa.

Nesse contexto, o diálogo inter-religioso se torna uma pauta urgente. Dialogar nos conclama a conversação que, por sua vez, chama a “arriscar toda a sua auto-compreensão atual e levar a sério as posições do outro que reclama para si igual reconhecimento de autenticidade e verdade em sua auto-compreensão.” (TRACY, 1997, p. 142). Em que pese estarmos longe de concretizar um ambiente social completamente livre de todo e qualquer tipo de violência, precisamos compreender que o terreno das diferenças pode ser um ponto de encontro, de construção de uma postura de acolhimento e solidariedade mútuos, o que poderá, pelo menos,

¹ ESTADÃO CONTEÚDO (2017).

ajudar a diminuir os altos níveis de violência religiosa que experimentamos na atualidade.

Dessa forma, o diálogo inter-religioso pode representar a possibilidade de uma nova forma de atuação das religiões. Trata-se de inverter a lógica de se utilizar as diferenças como argumentos para os conflitos e passar a considerá-las como ferramentas ao diálogo e à convivência pacífica, propiciando a superação do cenário de disputa e violência, por uma formação de uma cultura de respeito ao outro.

Nesse sentido, os que implementam o PCGP o definem como sendo uma proposta direcionada ao diálogo inter-religioso, com o estímulo à formação de uma cultura de tolerância e respeito à diferença. Por meio da difusão da ética e da afetividade nas relações sociais, este projeto busca proporcionar experiências educativas em valores humanos, cujo objetivo primordial é a formação do sujeito crítico, autônomo e consciente de sua ação no mundo. O que pretendem seus idealizadores é que o PCGP, por meio de práticas de aprendizagens reflexivas, proporcione aos educandos repensarem suas relações e seu papel interventivo na sociedade.

A partir do conhecimento do projeto supracitado, percebi que poderia desenvolver uma nova pesquisa, agora de Doutorado, com as seguintes **questões norteadoras**: como se dá o desenvolvimento prático do PCGP? Em que medida há a defesa e promoção do diálogo inter-religioso? Que saberes são produzidos na prática educativa? Como o projeto concebe e vivencia o diálogo inter-religioso? Quais as dificuldades encontradas quando se trabalha com o diálogo inter-religioso?

O contato com a realidade institucional e com a teorização sobre formação humana, narrativas e diálogo inter-religioso permitiram afunilar as questões anteriores: 1) qual o sentido do PCGP para os educandos e educadoras do LFC? 2) Em que medida as atividades vivenciadas no PCGP colaboram para o diálogo inter-religioso? Quais as lacunas, dificuldades presentes no projeto e vislumbradas pelas educadoras e educandos?

Assim, o **objetivo geral** desta pesquisa foi compreender, pela via da narrativa (auto) biográfica, como se efetiva o PCGP, no Lar Fabiano de Cristo de Fortaleza, analisando seu significado na vida dos educandos e educadores e sua contribuição para o diálogo inter-religioso.

Os **objetivos específicos** foram assim delineados:

- ▶ analisar o acervo experiencial do PCG, enfocando suas práticas cotidianas e levantando sua produção de saber;
- ▶ investigar o potencial formativo do PCGP, identificando lacunas e dificuldades para a implementação;
- ▶ problematizar a categoria do diálogo inter-religioso à luz das percepções da educação em

Direitos Humanos e das percepções dos agentes envolvidos no projeto.

A abordagem teórico-metodológica utilizada foi a pesquisa (auto)biográfica em educação (JOSSO, 2010; DELORY-MOMBERGER, 2008, 2012).

1.2 Os aportes teóricos que sustentaram a análise

Faustino Teixeira, pesquisador do campo das Ciências da Religião, em diferentes escritos, chama a atenção para a temática do diálogo inter-religioso, mostrando que este toma lugar como um dos maiores desafios a serem enfrentados na contemporaneidade. O autor sinaliza para a necessidade imprescindível de se buscar o entendimento e acolhimento do outro pela via do diálogo. Dessa forma:

O diálogo diz respeito a uma reciprocidade fundamental que se instaura entre dois pólos de relação (sic): o eu e os outros. Pressupõe sempre uma semelhança e uma diferença, uma identidade e uma alteridade. O diálogo se instaura quando ocorre uma atitude de abertura e escuta do outro, do diferente; quando se reconhece o outro como sujeito portador de uma liberdade e dignidade fundamentais (TEIXEIRA, 2003, p. 25).

Nesse sentido, Teixeira (1999, p. 7) pontua que o diálogo inter-religioso pede de nós um olhar ampliado, uma postura de plena abertura e disposição ao aprendizado.

O verdadeiro diálogo inter-religioso deve ser globalmente responsável e não pode admitir a continuidade do arbítrio, da violência e o sofrimento injusto entre os seres humanos. Alimenta-se de um sonho diferente, pontuado pela dinâmica da cooperação, do entendimento e da paz.

Não se pode falar em diálogo inter-religioso onde falte respeito ao outro, à sua condição de crer e pensar. O verdadeiro diálogo, portanto, perpassa pela acolhida da diferença, pelo respeito à liberdade de consciência e religião, sendo inadmissível qualquer tipo de violência, afronta ou violação à liberdade de cada um. Por isso, o autor em alusão afirma que “não há outro caminho possível para a paz no mundo senão mediante o entendimento mútuo e a abertura para a alteridade.” (TEIXEIRA, 1999, p. 01).

Já Panikkar (1996) traz à luz a perspectiva de um diálogo inter-religioso baseado no que este autor intitula de “diálogo dialogal”, que é uma forma de diálogo mais profunda e complexa, que não tem a intenção de convencimento do outro, mas de compreensão do universo deste e de se enriquecer com ele.

O diálogo dialogal, proposto por Panikkar, é um diálogo dialógico no sentido que se efetiva, a partir da partilha de saberes. Requer uma habilidade para compreender a liberdade do outro e uma entrega em se viver, através do diálogo, uma experiência de partilha. Nesse

processo dialogal dialógico, ocorre o encontro com o diferente, possibilitando a reflexão e a reelaboração do pensado:

O encontro das religiões tem uma indispensável dimensão experiencial e mística. Sem uma certa experiência que transcende o reino mental, sem um certo elemento místico na própria vida, não se pode esperar superar o particularismo da própria religiosidade, e menos ainda ampliá-la e aprofundá-la, ao ser defrontado com uma experiência humana diferente (PANIKKAR, 1996, p. 156).

Na visão de Panikkar, o verdadeiro diálogo inter-religioso exige dos interlocutores uma constante postura de autocrítica. “Se não descobriermos o místico, o incrédulo, o muçulmano e tantas outras realidades, sinto-me incapaz de entrar em diálogo com os outros.” (PANIKKAR, 2012, p. 161). É que para o autor, na construção e solidificação de nossa identidade, é imprescindível o exercício de estar no lugar fora de nós. É exatamente do encontro com a diferença, através do “diálogo dialogal”, que “todos saem purificados, pois ele possibilita compreender a inexaurível profundidade do ser humano e deparar-se com o misterioso enigma que pontua o mundo das diferenças.” (PANIKKAR, 1996, p. 100).

Para fundamentar o processo de produção das narrativas das educadoras e dos educandos, foi fundamental a categoria de biografização, proposta por Christine Delory-Momberger (2008; 2012), segundo a qual, o sujeito produz sua história ao narrar sobre suas experiências. A biografização consiste num conjunto de atividades “conscientes ou inconscientes, intencionais ou não-intencionais, mentais, comportamentais, verbais, pelas quais o indivíduo não para de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e dotados de uma finalidade.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 43). Desse modo, a biografização é ação permanente de figuração de si que se atualiza na ação do sujeito ao narrar sua história, a tal ponto que ele se confunde com esta [...].

Na abordagem (auto) biográfica utilizada na tese, a narrativa tem centralidade. É ela que dá forma ao vivido, que configura as experiências, permitindo a busca de sentido. Para Delory-Momberger (2008, p. 56), “[...] a narração não é apenas o instrumento da *formação*, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo *toma forma*, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida.” (grifos da autora).

A narrativa é a via pela qual construímos nossa história de vida, pois é “a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida: não fazemos a narrativa, porque temos uma história; temos uma história, porque fazemos a narrativa de nossa vida.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 37).

O indivíduo é reconhecido como um sujeito que traz saberes que serão conhecidos pela sua fala, pela sua narrativa. Saberes estes que são importantes e têm seu valor, na medida em que, a narrativa possui um caráter socioeducativo, que irá possibilitar que o sujeito construa sua história de vida em meio a um processo de reflexão crítica sobre si mesmo. Dessa forma, a tessitura da História de Vida, é um processo de autoformação, que proporciona ao sujeito que narra apropriar-se de si; ressignificar-se (PINEAU, 2006; NÓVOA, 2004).

O ato de narrar, portanto, está inserido num contexto autoformativo, que faz emergir a compreensão, o sentir do sujeito no mundo, o percurso de seus processos formativos, possibilitando a re(significação) de si. Por isso, Delory-Momberger (2008, p. 63) afirma que a abordagem biográfica é um projeto que o indivíduo faz de si mesmo, como “um impulso para frente, uma orientação para o futuro.”

No mesmo sentido, Souza (2006, p. 136) toma a narrativa como atividade formadora, afirmando que:

Enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e conhecimento, porque se ancora nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e de mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento.

Para Josso (2010), a narrativa produzida com a mediação de um pesquisador-formador contribui para a formação dos que dela participam no que diz respeito às “aprendizagens reflexivas e interpretativas e toma lugar, no percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu(s) projeto(s) de vida e sua(s) demanda(s) de formação atual.” (p. 71).

O ato de narrar sobre si é ressaltado por Josso (2007, p. 415), como um processo de caráter formativo na medida em que, quando da fala, os sujeitos reflexionam sobre o vivido, ressignificando essas vivências, dando significados às suas experiências, ao mesmo tempo em que abrem espaço para uma comunicação dialógica com o outro.

A colocação em comum de questões, preocupações e inquietações, explicitadas graças ao trabalho individual e coletivo sobre a narração de cada participante, permite que as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar. As crenças de cada um e de cada uma sobre as potencialidades do humano desempenham aqui um papel maior. E será facilmente compreensível a importância de trabalhá-las explicitamente se pretendemos contribuir para mudanças sérias no fazer e no pensar de nossa humanidade.

Para a autora, anteriormente citada, a formação ou é experiencial ou não é formação,

pois ela empresta ao processo formativo o elemento da autoconsciência e da reflexividade crítica.

1.3 Alguns elementos introdutórios do Projeto Conhecendo Grandes Pessoas

O LFC é uma organização filantrópica, integrante do terceiro setor reconhecida como Entidade Beneficente de Assistência Social, pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), e declarada de Utilidade Pública Municipal, Estadual e Federal (LAR FABIANO DE CRISTO, Relatório anual, 2007).

O LFC, ambiência na qual se desenvolve o PCGP, foi criado em 08 de janeiro de 1958, com a intenção de trabalhar a promoção de famílias, oferecendo-as ferramentas para a superação das situações de vulnerabilidade social e econômica. Para a Instituição, “promover pessoas em situação de miséria implica educá-las.” (LAR FABIANO DE CRISTO, RELATÓRIO ANUAL, 2007a, p. 7). É o que podemos perceber na fala de um dos fundadores da Instituição, César Reis:

Não bastava dar-lhes uma roupa hoje, uma cesta de alimentos amanhã, um brinquedo no natal. Indispensável é conhecer as causas da miséria e enfrentá-las, seja no aspecto moral, por meio da formação de hábitos e costumes saudáveis; no social, através das políticas sociais básicas, e âmbito político, obtendo participação cidadã e econômica, graças ao exercício de atividades produtivas de trabalho e renda. Nesse sentido, para nós que fazemos o Lar Fabiano, assistir é educar, e educar é orientar na direção do bem comum. Isto significa atuar diariamente, desde muito cedo, para a fixação de bons hábitos de saúde física e mental, para aquisição de valores da ética social e pessoal e de habilidades que permitem o exercício profissional (NOGUEIRA, 2014 p. 37).

Tendo como fundadores representantes na Doutrina Espírita, tais como: Carlos Pastorinho, Francisco Cândido Xavier, Divaldo Pereira Franco, Jorge Andréa dos Santos Alziro Zarur, Jaime Rolemberg de Lima, a instituição inspira suas ações em sete princípios: a família, a fraternidade, a democracia, a consciência social, a reforma íntima e a autotranscendência; nos seguintes termos:

Família: de importância vital para o desenvolvimento da pessoa humana. Acreditamos que ninguém nasce por acaso numa família, base da sociedade, e que, como tal, deve ser preservada; **Fraternidade:** é o reconhecimento de que somos todos irmãos, independente de raça, costumes, religiões, idiomas; é a base da construção da solidariedade. Como tal, é preciso aprender a viver em comunidade; **Democracia:** antes de ser um sistema político, é um processo de relacionamento humano baseado no respeito aos direitos e no cumprimento das obrigações pessoais e sociais. Jamais existirá democracia sem respeito e sem disciplina; **Consciência Social:** implica nos reconhecermos como seres responsáveis pelo que fazemos, pensamos e sentimos.

Enquanto parte do universo, nossa ação deve garantir a sustentabilidade nossa e de cada um; **Reforma Íntima**: busca-se, ao final do processo promocional, um homem renovado no bem, a partir da compreensão de que, se podemos ajudar, nossa felicidade e bem estar dependem de nossas decisões pessoais, a cada dia e em cada circunstância; **Caridade**: solidariedade praticada, ferramenta suprema para a renovação interior, disponível para todos, desde que compreendamos que ninguém pode ser realmente feliz enquanto houver tantos infelizes à nossa volta. É a caridade que nos ensina que a felicidade é um bem que só se consegue compartilhando; **Autotranscendência**: é a percepção de que, se somos homens no mundo de tantas dificuldades e problemas, somos também filhos de Deus, criados para a alegria, a saúde, a felicidade e o bem-estar (LAR FABIANO DE CRISTO, Relatório anual, 2007, a, p. 10, grifo da autora).

A instituição define como um de seus objetivos desenvolver, por meio da educação, as múltiplas dimensões do humano, a partir da educação em valores ético-morais. Cumpre frisar que os jovens participantes desta pesquisa frequentam o LFC no contraturno de suas atividades escolares, ocasião na qual participam de vários projetos baseados nos princípios da instituição, dentre eles o PCGP.

Nesse sentido, o LFC trabalha com uma metodologia educacional própria, intitulada Educação do Ser Integral (ESI) e fundamentada numa visão holística. No manual de apoio que orienta o desenvolvimento dessa metodologia aponta como objetivo:

[...] estimular o desenvolvimento harmonioso das dimensões dessa totalidade individual e da sua integração com as totalidades maiores de que faz parte: social, ambiental e cósmica. Utiliza o autoconhecimento e a compreensão de leis morais universais que regem a vida, a interação de todos os seres e o universo e, por decorrência desses conhecimentos, ocupa-se da educação dos sentimentos. Será objeto da Educação do Ser Integral o que contribuir para a harmonia do corpo, das emoções e da mente, porque melhores serão as condições que oferecem para o Ser realizar sua missão na Terra (LAR FABIANO DE CRISTO, 2013, p. 12).

Essa proposta de educação pretende abranger o desenvolvimento das diversas dimensões que compõem o ser, as quais são trabalhadas, através de temáticas geralmente não abordadas na educação escolar tradicional, tais como: valorização da vida, respeito e amor ao próximo, autoconhecimento, educação em valores, cultura de paz etc.

Dentro desse espírito da formação integral e integrada do ser, o PCGP foi incorporado à proposta de educação desenvolvida pelo LFC, pois ao apresentar às crianças e jovens, o legado de grandes personalidades que viveram em diferentes momentos históricos, de diversas origens étnicas, de várias religiões e de diferentes profissões, contempla o estudo sobre educadores, religiosos, músicos, pacifistas, médicos, homens e mulheres que se destacaram em várias áreas do conhecimento, e que foram modelos de virtude e de ética. O PCGP trabalha com nomes que deixaram uma contribuição para um mundo melhor.

Ao que nos parece, um dos objetivos do PCGP é proporcionar visibilidade, tirando da obscuridade, personagens históricos importantes na luta por um mundo mais justo. Nesse

sentido, percebemos o inconformismo da criadora do projeto com a obscuridade dessas personalidades nas práticas vigentes no contexto escolar tradicional:

Essas Grandes pessoas nós gostaríamos que as novas gerações conhecessem. Na escola convencional a gente aprende sobre César, o Imperador, Napoleão Bonaparte, Alexandre - o Grande. E todas essas pessoas foram homens conquistadores, guerreiros, violentos, que mataram milhões de pessoas; esses são os “heróis” que conhecemos na escola, e ainda temos os “heróis” do cinema que também, na maioria das vezes, são heróis-guerreiros ou até anti-heróis, porque são pessoas que não trazem bons exemplos, boas ações, nem boas inspirações para as novas gerações (PROJETO CONHECENDO GRANDES PESSOAS, 2011, Produção Lar Fabiano de Cristo, DVD simples (60 min.), son, color).

Dentre as diversas personalidades que compõem o referido projeto temos: Johann Pestalozzi, Sebastian Bach, Francisco de Assis, Nelson Mandela, Anália Franco, Mahatman Ghandi, Martin Luther King, Madre Tereza de Calcutá, Bezerra de Menezes, Jesus, Fabiano de Cristo, Paulo de Tarso, Sidarta Gautama, Kepler, Comenius, Korczak, Jan Hus, Maria Montessori. O trabalho com a vida e obra dessas personalidades busca fazer com que crianças e jovens conheçam a vida e legado dessas pessoas, tendo-as por inspiração de conduta e compreendendo que o respeito ao outro, à sua história, à sua liberdade, é essencial para construção de uma sociedade justa e pacífica.

Ao conhecerem personalidades históricas de diferentes origens e áreas do conhecimento, o educando é convidado a refletir sobre as diferenças, o direito de escolha de crenças e valores. Nesse contexto, a vida e obra dessas personalidades são apresentadas de maneira lúdica e atrativa, através de múltiplos recursos, tais como: poesia, rodas de leitura, música, teatro, oficinas e vivências; com a proposta de proporcionar uma reflexão acerca dos valores humanos, do diálogo inter-religioso, da ética do respeito e tolerância, com vistas ao desenvolvimento da dimensão afetivo-moral dos educandos².

Em síntese, o que o LFC pretende, através do projeto em questão, é que os educandos compreendam que há exemplos de virtude e exemplos de bem em todas as religiões e campos do conhecimento humano. Nesse caminhar, a proposta central do projeto é favorecer uma aproximação entre os exemplos das personalidades estudadas, suas biografias e a vida dos jovens e das crianças.

Assim, podemos dizer que o PCGP propõe, ao entrar em contato com a cultura do outro, que este educando experimente e vivencie o diálogo como fundamento para a educação

² Pestalozzi é a primeira personalidade abordada. Através de um livro ilustrado em que se conta a vida do educador em forma de poesia, os educandos são convidados a conhecer e mergulhar na vida, obra e pensamento do mestre de Yverdon.

em valores, interiorizando que para ser bom e praticar o bem, não importa a religião que possua. Se espírita, católica, protestante, budista ou hindu, uma vez que esses pertencimentos formais não são os únicos definidores das identidades e da subjetividade de homens e de mulheres, compreendendo que caminhos podem compor o vínculo com Deus, consigo mesmo e com o próximo, conforme elaboração de Olinda (2009).

Na concepção dos que trabalham com o PCGP, este projeto é uma possibilidade de se desenvolver tanto uma cultura de paz e tolerância à diversidade, quanto uma cultura de respeito aos direitos da pessoa humana, favorecendo o diálogo inter-religioso. Nas palavras de Incontri a centralidade está na ideia de “[...] possibilitar que a criança e o jovem conheçam personalidades que inspiram o bem”, independente das religiões a que pertencem. O que podemos apreender é que o projeto em alusão não propõe o diálogo inter-religioso voltado ao debate teológico, mas sim, o diálogo sobre temas voltados para o bem comum da humanidade, tais como a paz, tolerância, respeito e reafirmação dos direitos humanos.

Desse modo, a dimensão ética ganha destaque, apontando que promover o viés do diálogo inter-religioso não se restringe a tolerar o outro, mas, sobretudo, representa a capacidade de se abrir ao universo do outro. Nessa perspectiva, dialogar é uma proposta de estar aberto para a verdade e beleza do outro, sem precisar abrir mão de seu lugar de pertencimento.

Foi justamente com o objetivo de aprofundar os aspectos ligados ao diálogo inter-religioso, que atravessam o PCGP, que esta tese se firmou. Sua relevância social e educacional encontra-se, principalmente, na possibilidade de contribuir para processos educativos escolares ou não, com uma proposta de educação que defende a educação em valores, a construção de uma cultura de paz, pela via do respeito ao outro como legítimo outro.

Ademais, há a pretensão de colaborar com a visibilidade ao PCGP, face à sua relevância educativa, trazendo à tona essa experiência e sua prática educativa, contribuindo para a compreensão da educação numa perspectiva social, política e de garantia de direitos.

1.4 Sobre a metodologia de pesquisa e a análise do *corpus*

Partindo da premissa da capacidade do humano de aprender, a partir das reflexões sobre suas próprias experiências, a pesquisa (auto)biográfica vem ocupando, há pelo menos quatro décadas, um importante lugar nas pesquisas em Educação. Trata-se, pois, de uma abordagem tanto de pesquisa, quanto de formação e de intervenção social. Na concepção de Olinda (2008), essa ascensão do biográfico no campo educacional se deve ao fato dessa

abordagem situar o sujeito e sua história de vida no centro da questão sobre formação e conhecimento.

Dessa forma, na abordagem (auto) biográfica em educação, valoriza-se a narrativa do sujeito que vive/viveu as experiências a serem compreendidas e interpretadas. A proposta é que a subjetividade e a historicidade ocupem a centralidade da pesquisa, com o intuito de compreender as experiências formativas no seu contexto sociocultural na perspectiva do singular-plural, conforme elaboração de Franco Ferrarotti (2014, p. 78). Para o sociólogo italiano, “um homem nunca é um indivíduo; seria melhor chamá-lo de um universo singular: ‘totalizado’ e ao mesmo tempo universalizado por sua época, que ele ‘retotaliza’ ao se reproduzir nela com singularidade.”. Assim, partindo da narrativa individual, é possível conhecer os fatos sociais, adentrar também no coletivo, tendo em vista a multidimensionalidade do humano e os processos interativos em que se envolve ao longo da vida.

A questão central que a pesquisa (auto) biográfica em educação propõe é saber como a pessoa se tornou o que é. Como se deu o processo de construção de sua humanidade inscrita em tramas sociais e culturais determinadas. Nessa abordagem, o *corpus* da pesquisa não se resume à mera coleta de dados, mas à sua produção com e pelos sujeitos participantes, num processo em que a narrativa é o centro da pesquisa, e a busca maior recai em compreender o humano e como se deram seus processos formativos. Nesse sentido, Ferrarotti (2014, p. 18) afirma que o método biográfico:

conduz o pesquisador a reconhecer o que ele não sabe, que só pode começar a saber junto com os outros – com as pessoas –, com o saber das pessoas e, em particular, com o saber que seus interlocutores – ou seus ‘interatores’ – constroem com ele ao tomarem a palavra, em conversas, em narrativas. E, ao mesmo tempo, esse saber não se apresenta como um saber no sentido habitual do termo; trata-se de um saber situado, inserido, incorporado. Por isso, precisam ser validadas aquelas formas de saber que, aos olhos da ideologia cientificista, ou mesmo científica, são saberes ‘mistos’, saberes ‘impuros’.

Pela via das narrativas, tecidas individual e coletivamente, os participantes envolvidos no projeto apontaram pistas para aferirmos como se efetiva o PCGP, e qual sua contribuição para o diálogo inter-religioso. As Narrativas individuais foram tecidas tanto com os educandos, quanto com as educadoras. Com os primeiros, realizamos entrevistas de explicitação e com as segundas foram feitas entrevistas narrativas, conforme elaborações de Jovchelovith e Bauer (2002). Para a elaboração das narrativas coletivas, realizadas apenas com os educandos, fizemos uma adaptação do dispositivo de pesquisa intitulado de Círculo Reflexivo Biográfico, conforme elaboração original de Olinda (2009; 2018). Este procedimento coletivo, inspirado no círculo de cultura freireano, no grupo reflexivo proposto por Josso e no

ateliê biográfico criado por Delory-Momberger, propiciou múltiplas interações e permitiu a expressão de sentimentos e ideias, sobretudo, quando trabalhávamos com a arte.

Para uma aproximação com o cotidiano institucional, utilizamos a observação participante e o diário de campo. A análise documental permitiu um duplo movimento: o conhecimento da história, da estrutura e das concepções filosóficas e pedagógicas do LFC; uma compreensão mais aprofundada sobre o projeto em foco.

Vimos pelas narrativas das educadoras e dos jovens que as experiências, realizadas no âmbito do PCGP, contribuíram para a reapropriação das experiências em meio a um contexto de entrecruzamentos de diferentes temporalidades, na medida em que permitiu aos sujeitos participantes revisitarem o passado, refletirem sobre o presente e projetarem aspectos do futuro. Nesse tipo de pesquisa, encontramos fortemente um caráter formativo desenvolvido por um processo de empoderamento e reflexão crítica, uma vez que o sujeito que narra é valorizado na sua subjetividade, realizando uma atividade *autopoiética*³ e potencialmente transformadora.

Retomando Delory-Momberger (2006, p. 359), temos que a narrativa de si:

[...] é um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si.

Portanto, o que buscamos, com o exercício biográfico, foi possibilitar a cada sujeito, o mergulho em “processo de descoberta e de busca ativa da realização do ser humano em potencialidades inesperadas.” (JOSSO, 2010, p. 63).

No que se refere ao processo de biografização, realizado com os jovens no Círculo Reflexivo Biográfico (CRB)⁴, fizemos, ao todo, sete encontros, sendo o primeiro dedicado à apresentação da proposta e do objetivo da pesquisa. Nos demais, exploramos, com a mediação da arte, diferentes temáticas, conforme anunciado a seguir:

- 1º. Quem eu sou - buscando um perfil dos jovens do projeto conhecendo grandes pessoas;
- 2º. A árvore da aprendizagem - os frutos do projeto;
- 3º. Nuvem dos pensamentos - eles como grandes pessoas;

³ *Autopoiéses* é um termo tomado de empréstimo da biologia e utilizado por Maturana e Varela para significar processos de produção de si.

⁴ De acordo com Olinda (2018, p. 73), criadora deste dispositivo de pesquisa e de formação, “são variadas as fontes teóricas que sustentam o CRB, sobretudo quando se trata de entender a relação entre escuta, narrativa, experiência, temporalidade e formação. No entanto, é possível nomear as principais: Paul Ricoeur, Jorge Larrosa, Gaston Pineau, Miguel Marinas, Christine Delory-Momberger, Marie Christine Josso e Maria da Conceição Passeggi”.

- 4°. Te aceito e te ofereço;
- 5°. Plantando a esperança;
- 6°. Reflexão na práxis - o antes e o depois do projeto.

No primeiro encontro, nomeado “Quem sou eu”, o objetivo principal foi tentar traçar um perfil básico dos jovens. Dessa forma, buscamos de maneira lúdica, através de um jogo de apresentação de si, conhecer um pouco mais sobre a vida, os sonhos, a personalidade e o referencial espiritual de cada jovem do projeto. No referido jogo, utilizado como ferramenta lúdica, foi perguntado sobre a religião ou crenças, família, qualidades, defeitos, sonhos, medos, dos jovens, com intuito de conhecê-los melhor e facilitar a aproximação entre sujeitos pesquisados e pesquisadora. A partir dessa dinâmica, foi possível identificar as principais características dos jovens colaboradores desta pesquisa.

Dos perfis montados pelos próprios sujeitos, todos se declararam seguidores de alguma religião, mas nenhum se declarou espírita, apesar de o LFC ser uma instituição de origem e inspiração espírita.

Após montagem do perfil, cada jovem foi convidado a fazer seu autorretrato, expondo, posteriormente para o grupo as suas principais características.

No segundo encontro, ao qual nomeamos de “A árvore da aprendizagem e os frutos do projeto”, o objetivo principal foi fazer um breve resgate acerca dos aprendizados sobre as personalidades estudadas no projeto, especificamente aquelas ligadas a alguma religião, tais como: Madre Tereza de Calcutá e Fabiano de Cristo (religião católica), Bezerra de Menezes e Chico Xavier (Espiritismo), Gandhi (Hinduísmo), Buda (Budismo), Luther King (protestantismo), Pai João, Mãe Menininha (Matrizes Africanas/ candomblé etc.).

Após um breve resgate sobre essas personalidades, suas características e legados, passamos à confecção da árvore da aprendizagem. Cada jovem recebia uma árvore em papel madeira, onde deveria colocar as personalidades que mais gostaram de conhecer e estudar, e quais aprendizados adquiriu com elas. Após esse momento de produção individual, fizemos a socialização dos aprendizados.

Dessa forma, pudemos perceber as afinidades e aproximações de cada jovem com as diversas personalidades e religiões estudadas, bem como, pudemos observar o que eles acharam que aprenderam com personalidades de outras religiões diversas à religião deles.

No terceiro encontro, “Nuvem dos pensamentos”, o objetivo principal foi levantar uma reflexão sobre o fato de que eles também são grandes pessoas, e que a exemplo das

personalidades que estudaram nas diversas religiões abordadas no projeto, eles também podem deixar seus legados e ideais de paz para o mundo atual.

Nesse sentido, solicitamos que eles se imaginassem como uma grande personalidade, alguém que pudesse influenciar com seu pensar e sentir o mundo atual. Demos, a cada um, papel madeira em formato de nuvem e solicitamos que nele grafassem o que eles queriam dizer ao mundo de hoje sobre tolerância, paz e respeito ao outro. Dessa forma, pudemos compreender como os jovens pesquisados se veem como multiplicadores da proposta do projeto conhecendo grandes pessoas, quais seus pensamentos sobre as temáticas abordadas e de que maneira eles se enxergam também como sendo grandes pessoas.

No quarto encontro, nomeado de “Te aceito e te ofereço”, o objetivo principal foi proporcionar a partilha de aprendizados que cada um trazia de sua própria religião. Propusemos que cada um escrevesse qual o principal sentimento que sua religião lhe trazia. Pedimos que eles escolhessem um amigo do grupo e lhe oferecesse esse sentimento. De forma que cada um pôde receber e dar de si o que julgava ter de melhor em sua religião. Dessa forma, pudemos observar como ocorrem essas partilhas dentro dos jovens do projeto, quais as nuances dessa atividade, bem como pudemos observar se haviam dificuldades em aceitar a religião e forma de pensar do outro.

No encontro seguinte, intitulado “Plantando a esperança”, propusemos uma reflexão acerca dos aprendizados, proporcionados pelo projeto e que eles apontassem que ideias, pensamentos eles achavam que eram capazes de deixar para o mundo. Após o resgate dos aprendizados de cada um, os jovens socializaram com o grupo sua produção e o grupo refletiu junto, num exercício conjunto de resgate e registro dos aprendizados proporcionados pelo PCGP.

No sexto e último encontro, intitulado “Reflexões na práxis - o antes e o depois do projeto”, a intenção foi identificar dificuldades, vivenciadas por eles no projeto ao conhecerem outras religiões, bem como investigar se o projeto ofereceu ferramentas para a superação dessas dificuldades. Fizemos um primeiro momento de imersão nas vivências e experiências do projeto com outras religiões, questionando que dificuldades eles tiveram e qual religião tiveram maior resistência em estudar e conhecer. Em seguida, questionamos o que mudou no sentir e pensar deles após a imersão no projeto, conhecendo outras religiões diversas à deles. Ao final desse encontro, montamos um quadro do “antes” e “depois” com intuito de visualizarmos coletivamente as mudanças de pensar e sentir que o projeto proporcionou a eles com relação às outras religiões.

Dessa forma, pudemos identificar medos, preconceitos, construções, e

desconstruções ao longo do desenvolvimento do Projeto Conhecendo Grandes Pessoas. Propusemos como encerramento da pesquisa de campo, uma atividade de avaliação de todo percurso dos encontros vivenciados, buscando obter dos jovens um balanço do processo reflexivo, destacando as dificuldades e mostrando em que a atividade foi formadora para eles. A síntese do que foi aprendido sobre si, sobre o outro e sobre a importância do PCGP na vida e na formação dos jovens pesquisados resultou no quadro “antes e depois”, em que grafamos as falas dos jovens que indicam as mudanças de pensar e agir, na visão dos jovens, que o projeto lhes proporcionou.

Ressaltamos que, no capítulo destinado à abordagem metodológica e procedimentos da pesquisa, apresentaremos de forma mais detalhada, como se deu cada um dos encontros retro-anunciados, bem como de que forma realizamos as entrevistas narrativas e de explicitação.

No que tange à análise de dados produzidos ao longo do processo de biografização realizado no Círculo Reflexivo Biográfico (CRB), e nas entrevistas narrativas, utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD). Trata-se de uma metodologia de análise, proposta originalmente por Moraes (2003; 2004), que, em linhas gerais, tem como caminho, a desmontagem dos textos produzidos pelos sujeitos participantes e seu posterior exame minucioso. Em seguida, passa-se a estabelecer relações entre as unidades, buscando o que há de comum entre elas, e por fim, busca-se captar o que efetivamente emerge do texto, formando uma compreensão nova do todo.

Moraes (2003, p. 192) afirma que a análise textual discursiva:

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência (sic) recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização, e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada.

Para dar suporte à ATD, procedemos ao tratamento das entrevistas, colhidas com suporte em Meihy (2005), que sugere uma fase de pós-entrevista na qual o pesquisador organiza e realiza o tratamento das entrevistas registradas. Conforme Meihy (2005), esse processo de tratamento das entrevistas compreende, três procedimentos: transcrição, textualização e transcrição.

Para Haroldo de Campos (1998, p. 67), transcrição pode ser entendida como:

[...] tradução criativa [...] um modo de traduzir que se preocupa eminentemente com a reconstituição da informação estética do original [...] não lhe sendo, portanto,

pertinente o simples escopo didático de servir de auxiliar de leitura desse original. Sua mira é produzir um texto isomórfico em relação à matriz [...], um texto que, por seu turno, ambicione afirmar-se como um original autônomo.

Assim, o que se pretende com a transcrição é formar uma espécie de “malha” sem as perguntas e respostas, permitindo, assim, que se corte, remonte, reordene o teor das narrativas produzidas nas entrevistas. O que buscamos com isso foi recriar o contexto em que a entrevista se deu, com “fio trazer ao leitor a aura do momento da gravação.” MEIHY (1991, p. 30-31). A este respeito falaremos mais detalhadamente no capítulo destinado à metodologia.

Passo, agora, a apresentar as sessões que compõem a tese, além desta introdutória.

Na segunda sessão, abordamos o *lócus* da pesquisa, fazendo uma descrição crítica sobre o Lar Fabiano de Cristo, bem como sobre o Projeto focado na tese, buscamos fazer uma abordagem histórico-documental, anunciando os objetivos, princípios, metodologia, utilizadas na proposta de educação transformadora proposta pela instituição.

Na terceira sessão, trazemos, em detalhes, a abordagem metodológica com os procedimentos utilizados nas diferentes fases da pesquisa.

Na sessão 04, trazemos as entrevistas de explicitação dos jovens e as entrevistas narrativas das educadoras transcriadas.

Na quinta sessão, apresentamos o *corpus* da pesquisa, apontando de que forma foi feita a análise dos dados coletados. Seguido das conclusões finais e apêndices.

Encerramos esta sessão introdutória, afirmando que o mergulho na dinâmica institucional do Lar Fabiano de Cristo, *lócus* da pesquisa, para compreender a contribuição para o diálogo inter-religioso do Projeto Conhecendo Grandes Pessoas (PCGP), foi uma experiência verdadeiramente formadora (JOSSO, 2010) que abalou nossas certezas e consolidou novos conhecimentos. Assim, convidamos os leitores para conhecerem esta experiência mais de perto.

2 O LAR FABIANO DE CRISTO E O PROJETO CONHECENDO GRANDES PESSOAS

“[...] enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira assim espera vã.” (FREIRE, 1999, p. 11).

Esta sessão é fundamentalmente descritiva, e visa apresentar o Lar Fabiano de Cristo, *lócus* da pesquisa, situando-o em um bairro periférico da capital cearense. Destacamos a metodologia da Educação do Ser Integral (ESI), demonstrando sua confluência com os princípios filosóficos e pedagógicos do Projeto Conhecendo Grandes Pessoas. Este é apresentado em detalhes.

Para compor os dois primeiros itens, servimo-nos da observação participante e da análise documental do acervo da instituição. Também obtivemos informações da *intranet* e da *internet*, bem como de entrevistas feitas com a supervisora e a assistente social, por ocasião da fase exploratória da pesquisa. As fotografias utilizadas neste capítulo constam nos relatórios anuais da instituição e foram cedidas para a presente pesquisa.

Para o último item, descritivo-analítico, relativo ao Projeto Conhecendo Grandes Pessoas, as fontes de consulta foram: entrevista concedida pela criadora do projeto e o texto sobre este.

2.1 O Bairro Maraponga e o perfil socioeconômico dos educandos

O *lócus* em que desenvolvemos a presente pesquisa foi a sede do LFC em Fortaleza, mais especificamente, a casa de Virgínia Smith, localizada no Bairro da Maraponga, que é um dos cento e dezessete bairros que compõem a Grande Fortaleza.

O bairro da Maraponga tem origem campestre e já existe como bairro há 76 anos. Tal como nos conta Azevedo (1991), Maraponga era um bairro inicialmente formado por sítios:

Antigamente Maraponga era um sítio muito distante da Capital, pertencente ao distrito de Porangaba, tendo como atração principal sua bela e grande lagoa de águas límpidas. A estrada que ia de Fortaleza para as cidades do centro do Estado passava ao seu lado. Era carroçável, ou de terra batida, a chamada piçarra (AZEVEDO, 1991, p. 19).

Com o passar dos anos, a paisagem campestre da antiga Maraponga deu lugar à urbanização, mais especificamente, às atividades do comércio têxtil e especulação imobiliária.

Ainda segundo Azevedo (1991, p. 19):

Maraponga deixou de ser um longínquo sítio pertencente ao distrito de Parangaba para ser hoje um bairro da Grande Fortaleza, servido de transporte coletivo como qualquer outro. É verdade que a lagoa diminuiu e que está muito mais poluída que antes, mas recente Lei preserva-a do avanço da especulação imobiliária.

Dessa forma, o bairro da Maraponga surgiu ao redor da lagoa de mesmo nome: a lagoa da Maraponga, caracterizada por uma paisagem natural de grande porte, tem como principal rota de acesso a Avenida Godofredo Maciel. A lagoa funciona como ponto de convergência do bairro, reunindo “o espaço natural como ponto de divertimento e passatempo” (COUTINHO, 2013, p. 28).

Um estudo realizado pelo: Laboratório de Direitos Humanos, Cidadania e Ética (Labvida), Laboratório de Estudos da Conflitualidade e Violência (Covio) e o Laboratório de Estudos da Violência (LEV), traça a cartografia da Criminalidade e da Violência na cidade de Fortaleza. Na referida pesquisa, realizada entre os anos de 2007 e 2009, o bairro da Maraponga aparece como um dos que compõem a Secretaria Executiva Regional (SER V).

A SER V é formada por 17 bairros: Conjunto Ceará I e II, Siqueira, Mondubim, Planalto Airton Senna, Prefeito José Walter, Granja Lisboa, Granja Portugal, Bom Jardim, Genibaú, Canindezinho, Vila Manoel Sátiro, Parque São José, Parque Santa Rosa, Maraponga, Jardim Cearense, Conjunto Esperança e Presidente Vargas.

Segundo o estudo mencionado, é a Secretaria Executiva Regional (SER) mais populosa (com 21,1% da população de Fortaleza), e a mais pobre (com rendimentos médios de 3,07 salários mínimos). É também onde encontramos a maior concentração de população juvenil de Fortaleza; cerca de 44% da população têm no máximo 20 anos. Esta regional também se caracteriza como a que registra o segundo maior índice de analfabetismo (17,83%) de toda Fortaleza. Com relação ao acesso a serviços de acesso à rede de esgoto, o estudo em alusão demonstrou que a SER V é a que apresenta pior índice com apenas 24,56% da população com acesso a este tipo de serviço público. Especificamente com relação ao bairro da Maraponga, os dados indicam que as principais atividades econômicas desenvolvidas são o comércio e a atividade imobiliária. Na região, apenas 2,89% dos empregos possuem registros formais (MOURA, 2011).

Com relação ao Mapa da Violência, o estudo apontou que as mortes violentas ocorrem em maior número nos bairros: Bom Jardim (82 casos em 2007, 74 casos em 2008 e 58

casos em 2009), Mondubim (47 casos em 2007, 35 casos em 2008, e 32 casos em 2009), Prefeito José Walter (60 casos em 2007, 36 casos em 2008, e 23 casos em 2009) e Siqueira (54 casos em 2007, 26 casos em 2008 e 24 casos em 2009) (MOURA, 2011).

Não obstante esses números, estudo também demonstrou um declínio no índice de homicídios nesses bairros de 2007 para 2008, em contrapartida, verificou-se um aumento significativo nesse mesmo índice nos bairros: Granja Portugal, Canindezinho e Maraponga, ou seja, esses três bairros registram aumento em mortes violentas em anos seguidos. Esses altos índices de homicídios têm como principais vítimas, homens, numa faixa etária entre 14 e 29 anos, com baixos níveis de escolaridade (MOURA, 2011).

É nesse cenário que estão inseridos os jovens que participaram desta pesquisa de doutorado.

Nos primeiros percursos até a instituição, já percebíamos uma clara dicotomia na paisagem do bairro: grandes construções imobiliárias contrastavam com pequenas ruelas e becos, onde é comum visualizarmos esgoto a céu aberto, lixo no espaço público e ruas secundárias sem asfalto.

É no mínimo instigante visualizar uma periferia com tantos contrastes. Olho para um lado e vejo pequenas ruas sem calçamento e becos com esgoto exposto e muito lixo. Um pouco mais adiante, visualizo grandes construções, condomínios; a maioria de casas, com guaritas altas, cercas de proteção elétricas, localizadas em ruas asfaltadas. Reflito sobre um bairro que teve uma origem campestre e que hoje abriga realidades dicotômicas, com uma classe média que tenta a seu modo viver protegida dentro de uma periferia (Diário de campo).

Em busca do perfil socioeconômico dos jovens participantes desta pesquisa, junto à assistente social do LFC, não tardou para descobriremos que estes residiam exatamente nos becos e ruas estreitas que visualizávamos nos percursos até a instituição.

Um dos requisitos para ser inserido das atividades do LFC é a situação de vulnerabilidade financeira, famílias que vivem na linha da pobreza ou abaixo dela, muitas possuem como única fonte de renda o Bolsa Família. É ao que nos remete a fala da assistente social que realiza a triagem das famílias a serem inseridas no LFC:

Aucirene: Nas visitas de triagem, eu observo a moradia, o que tem nela, a condição socioeconômica daquela família, a renda da família, a quantidade de pessoas que utilizam esta

renda. A maioria das famílias que atendemos aqui tem muitas pessoas, crianças, jovens, idosos e não tem renda fixa, e são beneficiárias do Bolsa Família. As poucas que têm renda fixa recebem, no máximo, um salário mínimo e quase todas pagam aluguel. Então, nosso perfil de atendimento é esse.

Ressalte-se que o LFC tem uma política de atuação na qual é a família que busca a instituição e não o contrário. Uma vez buscando a instituição e procedendo ao cadastro, a família recebe a visita da assistente social e passa pela triagem mencionada. Ao ser inserida nos programas e atividades do LFC, a família faz, em conjunto com a instituição, o que eles denominam de PQV (Plano de Qualidade de Vida), que é uma espécie de planejamento a curto, médio e longo prazos, dos objetivos da família e das situações que desejam superar. Na fala da assistente social, o PQV:

Aucirene: O Plano de qualidade de vida é um planejamento no qual a família com ajuda do LFC, traça suas próprias metas com prazos para alcançá-las. Perguntamos o que a família gostaria de realizar para melhorar sua situação financeira em um ano. Se é emprego, estudo, qualificação, capacitação, a gente oferece isso à família e estipulamos prazos para avaliarmos a evolução desse processo de superação. De seis em seis meses, chamamos a família para avaliação e validamos as metas cumpridas e discutimos as que não foram alcançadas, o porquê, e replanejamos novas metas e novos prazos.

2.2 Conhecendo melhor os jovens colaboradores da pesquisa

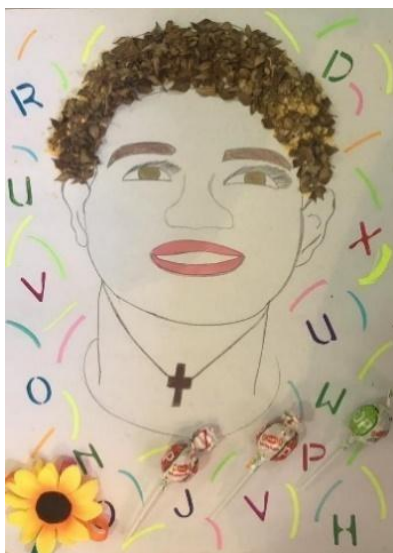
A seguir, apresentamos o perfil de cada jovem, uma parte das narrativas, bem como ilustramos com o autorretrato de cada jovem colaborador da pesquisa.

2.2.1 O Franciscano

Franciscano é um jovem católico de 17 anos, estudante do ensino médio em escola pública, que mora com a mãe (do lar), com a avó materna (aposentada) e com a irmã de cinco anos. Nos encontros, este jovem apontou que gostava de música de cantar e ajudar as pessoas. Elencou como grande sonho conhecer o Papa e como um medo, o de ficar só, sem sua família. Sempre carrega consigo um cordão com crucifixo representativo da ordem dos franciscanos. Perguntado acerca do pseudônimo por ele escolhido para participar desta pesquisa, nos narrou

que sempre teve muita admiração por Francisco de Assis e sua história de vida, por isso a escolha do nome Franciscano (Figura 1).

Figura 1 – Autorretrato do`
Franciscano



Fonte: Elaborado no 2º. Encontro do CRB.

Segundo o que podemos perceber no transcorrer dos encontros que com ele tivemos, é um jovem tímido e muito doce. Traz em seu olhar uma mansuetude e muita vontade de aprender. Participou com muito entusiasmo de toda pesquisa. Sempre nos recebia com um abraço carinhoso. Era um dos jovens a chegar mais cedo e a sair mais tarde dos nossos encontros. Sempre participativo, fazia questionamentos e gostava de contar fatos do seu cotidiano que dialogavam com os temas dos encontros da pesquisa.

Em uma dessas conversas, O Franciscano nos falava sobre o LFC e sobre a importância da instituição em sua vida:

Sabe tia, se não fosse o Lar eu acho que eu já estava fazendo coisa errada. Porque a senhora sabe, né, que a gente é pobre e onde eu moro, tem muito essa coisa de droga, de roubo. O Lar é minha segunda casa, minha segunda família, foi um lugar que me acolheu quando eu estava num momento difícil. Eu estava no começo de depressão, porque minha irmã tinha nascido e eu não estava bem, com ciúme dela, de não ser mais filho único. Eu não falava com ninguém, não saía, não comia direito, e pra ocupar minha cabeça minha mãe me trouxe pra cá. E eu vim pra cá e nasceu aquele sorriso no rosto. Aqui, eu gosto de tudo: do ambiente,

das pessoas, das coisas que fazemos. Aqui, eu faço um monte de coisa que ocupa a cabeça. Tem esporte, informática, o “Grandes Pessoas”, o clube de mídia. Aí, isso não deixa a gente pensar em besteira. O Lar me fez uma outra pessoa. Antes, eu era trancado, triste e só. Depois daqui, não. Eu agora sou alegre, feliz, fiz muitos amigos e gosto de ajudar e aprender coisas novas todo dia.

O Franciscano foi um dos jovens atingidos pela demolição de um prédio na Maraponga. Ele e sua família passaram a residir na garagem da casa de um primo, por ocasião da demolição do prédio. Segundo nos narrou, foi uma experiência difícil na qual ele e sua família puderam contar com o LFC:

Do nada, o prédio parecia que ia cair. A nossa casa era colada no prédio. Ele virou e quebrou toda a casa da minha avó onde a gente morava. Do dia pra noite, a polícia chegou e disse que a gente tinha que sair. A gente saiu de casa com a roupa do corpo e nada mais. Não tinha mais onde dormir nem o que vestir. Ninguém dizia nada nem explicava nada pra gente. A gente foi para casa de um primo que morava na outra rua. Ficamos morando na garagem de lá. Nesse tempo, o Lar nos ajudou com roupas e alimentação. Depois de uns dois meses, ajeitaram nossa casa e voltamos, mas foi bem ruim. Não ter casa é muito ruim.

O Franciscano é um jovem de participação ativa nas atividades do LFC. Apesar de tímido, exerce uma liderança entre os jovens e por esse motivo recebeu destes uma homenagem de “Jovem Destaque” no Encontro Anual de Jovens do LFC, evento que reuniu jovens de três casas do LFC (Fortaleza, Recife e João Pessoa). A respeito desse momento, O Franciscano nos narrou que:

Foi bem na época do desabamento. Eu estava triste, mas fui pro encontro. Teve uma votação sobre o jovem que se destacou no último ano, se dedicando nas atividades. Meus amigos votaram em mim. Eu nem acreditei. Passei a noite sem dormir e chorei, lembrando de tudo desde que cheguei no Lar.

2.2.2 Coração Aberto

Coração Aberto é uma jovem de 14 anos, estudante do ensino médio em escola pública, que mora com a mãe (diarista) e o irmão gêmeo. É uma jovem que gosta de cozinhar e enxerga como qualidade saber ser amiga e saber escutar. Seu maior sonho é viajar pelo mundo e seu grande medo é perder sua família. (Figura 2)

Figura 2 – Autorretrato de Coração aberto



Fonte: Elaborado no 2º. Encontro do CRB.

Quando nos encontramos no caminho da pesquisa, Coração Aberto estava em um momento de redescoberta de si. Muito questionadora e crítica, nos contou que estava em busca de se encontrar em uma religião e que no PCGP, teve a oportunidade de conhecer outras denominações religiosas. Antes se declarava católica, mas no momento passou a se declarar espiritualista.

Compartilhou que o pseudônimo por ela escolhido para a pesquisa significava um pouco desse momento que vivia de busca: “Coração Aberto, tia, porque eu estou de coração aberto pra conhecer outras religiões e me encontrar. Porque eu acredito no pouco de uma, no pouco de outra e por isso, eu disse que depois que conheci o “Grandes Pessoas”, eu sou espiritualista, porque conheci muitas religiões que eu gostei e acredito.”.

Coração Aberto é uma jovem alegre, intensa, participativa e muito questionadora. Demonstrou muito entusiasmo em participar da pesquisa. Elaborava seu pensamento de maneira muito clara e seu discurso era marcado pelo respeito ao outro que, para ela, era algo essencial. Em nossas conversas, sempre se mostrava indignada com a desigualdade social, com o

preconceito e desrespeito ao outro, posturas que, para ela, não faziam sentido.

A jovem participa das atividades no LFC desde pequena, inclusive, esteve como colaboradora da nossa pesquisa de Mestrado. Por isso, com ela, já tínhamos construído uma relação anterior de empatia e colaboração.

Coração Aberto gostava de participar da música (onde tocava flauta), do clube de mídia e do Projeto Conhecendo Grandes Pessoas. Para ela, o LFC era uma espécie de:

Minha segunda casa, porque aqui eu me sinto muito bem. É como se fosse minha segunda família. Quando não posso vir pro Lar, a semana não é a mesma coisa. Aqui a gente se diverte, aprende e se encontra. Eu gosto demais de tocar e do “Grandes Pessoas”, porque é exatamente o que eu penso de respeito e que as pessoas têm que saber disso. Têm que saber respeitar o outro. Não dá pra viver sem isso. Eu ainda estou assim, sem saber direito que caminho vou seguir na religião, mas eu estou encontrando. E que quero ser respeitada nisso, do mesmo jeito que respeito todos.

Alguns meses após a pesquisa, Coração Aberto foi acometida por uma forte hemorragia que posteriormente foi diagnosticada como leucemia severa. Faleceu em poucos dias, aos 15 anos de idade. Deixou-nos um sentimento de profunda gratidão pela oportunidade de tê-la conhecido e pela lição de ser tão autêntica e incessante na busca de si mesma e do respeito. Pensamos que Coração Aberto de alguma forma se encontrou...

2.2.3 Esperança

Esperança (Figura 3) é uma jovem evangélica de 13 anos, estudante do ensino médio em escola pública, que mora com a mãe (manicure), a avó materna (do lar) e seu irmão mais novo. Em um dos encontros, apontou, como talento, seu gosto por plantas e animais e, como sonho, o de ser feliz. Tem como grande medo o medo de morrer.

Figura 3 – Autorretrato de Esperança



Fonte: Elaborado no 2º. Encontro do CRB.

Esperança nos pareceu uma das jovens menos engajada na pesquisa. No início, muito calada, participava pouco e sempre estava com um semblante sério, fechado. Raramente a vimos sorrir.

Em momento particular, questionamos sobre como estava se sentindo nas atividades propostas pela pesquisa e a jovem nos narrou que era muito tímida e que por ser evangélica, ainda trazia receios e medos que estava tentando vencer. Deixamo-la à vontade para participar ou não das atividades. Esperança, então, nos falou que achava importante participar, porque no grupo descobriu amigos de outras religiões. Desde este momento de acolhida e diálogo, percebemos a jovem mais confortável e envolvida nas etapas da pesquisa.

Esperança tem a religião como uma das bases de sua vida. Ela nos falou que não consegue viver em equilíbrio sem sua religião. Na igreja evangélica, participa dos cultos e de grupos voltados aos jovens.

Para ela o LFC é um lugar de paz, no qual se sente feliz e útil:

Eu gosto de participar de tudo aqui. Sou oradora jovem dos eventos. Gosto muito de fazer isso, porque me sinto fazendo algo de bom e útil. No começo, eu tinha vergonha, mas depois descobri que gostava de fazer isso, de falar e apresentar. Também me apresento no teatro e na música daqui. Tudo no Lar é bom, é alegre e não tenho vergonha de ser evangélica aqui.

Na escola, às vezes, as pessoas me xingam ou falam mal de mim por causa da minha religião. Aqui não. Aqui, eu sou evangélica e apresento eventos e participo de tudo e ninguém me discrimina.

Perguntamos o porquê do pseudônimo por ela escolhido, ao que nos respondeu: “Esperança, porque tenho esperança de um dia todo mundo ter amor e não termos mais tanta violência do mundo, tia.”. Na comunidade em que reside Esperança, é muito comum a prática de crimes como tráfico, homicídios, assaltos e violência contra a mulher.

2.2.4 Raio de Luz

Raio de Luz é um jovem evangélico de 12 anos (Figura 4), estudante do ensino médio em escola pública, que mora com a mãe (cozinheira), com o pai (autônomo) e com irmão mais novo. Narrou que tem como qualidade o gosto por estudar herdado das inspirações maternas; como um sonho, o de ser bombeiro socorrista e como um medo, o de morrer.

Raio de Luz frequenta com assiduidade, juntamente com sua família, as atividades de sua igreja. Para ele, a religião é uma forma de ficar em paz.

Segundo nos contou, a mãe do jovem chegou ao LFC como coparticipante, em um momento em que a família atravessava uma crise financeira muito grave. O pai desempregado e a mãe, na época dona de casa, precisavam de ajuda, inclusive, para se alimentar. Sua mãe foi inscrita nos cursos profissionalizantes da instituição e após a conclusão foi admitida como funcionária do LFC, na vaga de cozinheira. Sobre esse transcurso, Raio de Luz expressou que:

Tenho muito orgulho da minha mãe. Ela me ensina a não desistir e a não ir pelo caminho das coisas fáceis e erradas. Ela entrou aqui sem emprego e se dedicou tanto que foi chamada. Até hoje todos do Lar comem a comida que ela faz. E é muito boa mesmo. Ela faz com amor. Depois de um tempo, meu pai também voltou a ter trabalho.

Figura 4 – Autorretrato de Raio de Luz



Fonte: Elaborado no 2º. Encontro do CRB.

Raio de Luz é um jovem doce, muito carinhoso, de semblante ainda infantil. Apesar de um pouco tímido, participou ativamente da pesquisa, demonstrando ser muito solidário no grupo. Para ele, um dos melhores momentos do dia é quando vem para o LFC encontrar seus amigos, tocar flauta, ir ao clube de mídia, participar das atividades e comer a comida que sua mãe faz.

Sobre o pseudônimo por ele escolhido para esta pesquisa, contou-nos que sua mãe sempre diz que ele é um filho de luz, por isso a escolha por Raio de Luz.

2.2.5 Flor de Lótus

Flor de lótus (Figura 5) é uma jovem evangélica de 15 anos, estudante do ensino médio em escola pública, que mora com a mãe (autônoma), com o pai (desempregado) e a irmã mais nova. Apontou como uma qualidade ser organizada e solidária; tem o sonho de ser médica e tem medo de morrer.

É uma jovem falante, extrovertida, de discurso crítico muito bem articulado. Percebemos que interage com as notícias da mídia, conhece e sabe o que se passa na política, nas discussões da sociedade em geral. Sempre muito autêntica, colocava sua opinião com muita segurança, embora, para isso, às vezes, aumentasse seu tom de voz.

Figura 5 – Autorretrato de Flor de Lótus



Fonte: Elaborado no 2º. Encontro do CRB.

Durante a entrevista narrativa, ela nos disse: “pode colocar aí tia, tudo que eu penso.”. Foi sem dúvida, uma das jovens mais questionadoras e críticas da pesquisa. Segundo seu modo de pensar, as pessoas, mesmo da religião dela, são muito preconceituosas e esse era um ponto que ela discordava da sua religião:

Não acho que é pecado você pensar um pouco diferente. Não acho que Deus queira que todo mundo pense igual. Eu gosto de muitas coisas na minha igreja, mas não gosto quando falam mal de outras religiões e nem gosto quando falam mal da minha também. Porque as pessoas dizem que os evangélicos são preconceituosos e algumas igrejas são mesmo, mas também as pessoas são muito preconceituosas com nós, evangélicos.

Flor de Lótus descreve o LFC como sua segunda casa e acha o melhor do lugar poder ir e vir sem se preocupar com sua religião: “aqui eu posso ser eu mesma que não tem problema. Mesmo o Lar sendo de criação espírita, nunca ninguém me destratou aqui, ou me falou pra mudar de religião, que a minha religião era errada, nada disso. Eu gosto daqui por

isso, do respeito.”.

Flor de Lótus apontou, como atividades que mais gosta de participar na instituição, a música, o clube de mídia e os eventos dos projetos dos quais participa, como o PCGP: “no encerramento do projeto a gente se fantasia, faz teatro, música, dança para comunidade e pra todos do Lar Fabiano. Para as pessoas também saberem respeitar o outro. No último que teve, eu escolhi ser do Budismo, e foi muito bom.”.

A jovem nos narrou com muito amargor que sofria constantemente preconceito religioso na escola pública, principalmente, por parte de outros jovens de origem católica.

Sobre o pseudônimo por ela escolhido para participar desta pesquisa, ela nos narrou que ficou encantada quando durante o PCGP, teve a oportunidade de conhecer o Budismo e o conto da flor de lótus, que tem o significado de pureza do corpo e da mente, por isso a escolha do nome desta flor para lhe representar.

2.2.6 O Músico

O Músico é um jovem evangélico (Figura 6), de 16 anos, que mora com a mãe (dona de casa) e a avó materna (aposentada). Aponta como um talento tocar violão e cantar, como um sonho o de tocar pelo mundo e um medo o de perder sua mãe.

O Músico é um jovem tímido, mas muito curioso. Sempre nos fazia questionamentos durante as vivências e nos horários de intervalos das suas atividades no LFC.

Muito ligado a sua religião, ele nos narrou durante a pesquisa, a tristeza que sentia por ter que sair da igreja em virtude do sonho de ser músico. Contou-nos que não entendia por que sua igreja condenava a música dele, mas que obedecia e preferiu sair da igreja para continuar seu sonho de tocar e cantar.

Para ele, a música é uma forma de se expressar, de se acalmar e de encantar as pessoas. Era um sonho que ele queria viver. Durante a pesquisa, O Músico sempre nos recebia tocando violão.

Narrou que ficava muito confuso com a discriminação religiosa e que o PCGP ajudou a entender melhor sobre as religiões, principalmente, a do candomblé. Segundo o jovem: “Depois que aprendemos sobre essas religiões, a gente vê que não tem nada disso. É só uma crença. Não tem nada de ser mau por isso. A gente perde o medo e ganha o respeito.”.

Figura 6 – Autorretrato O Músico



Fonte: Elaborado no 2º. Encontro do CRB.

Para O Músico, está no LFC é uma das melhores atividades do dia, é o lugar onde ele faz amigos, aprende muitas coisas e pode tocar sua música.

2.2.7 Flor de Liz

Flor de Liz (Figura 7) é uma jovem católica, de 15 anos, estudante do ensino médio em escola pública, que mora com a mãe (empregada doméstica) e o pai (mecânico).

É uma jovem que gosta de ler e conhecer o mundo pelos livros. Elegeu como sonho ter sua própria família e como medo o de não realizar seus sonhos.

Flor de Liz é uma jovem muito participativa de opiniões críticas bem elaboradas. Desde nossa pesquisa no Mestrado quando a conhecemos, já percebíamos seu potencial para liderança e oratória. Naquela época, quando era ainda uma criança, organizou no meio da nossa pesquisa de Mestrado, uma filmagem na qual protestava contra o aborto (Isso se deu na época em que o STF se pronunciava acerca da temática do aborto para bebês anencefálicos).

Figura 7 – Autorretrato de Flor de Liz



Fonte: Elaborado no 2º. Encontro do CRB.

Flor de Liz participa de muitas atividades no LFC. Acredita ser importante aproveitar todas as oportunidades que a instituição lhe oferece para crescer, a respeito, ela nos falou:

A gente é pobre, aí todo mundo confunde a gente. Já acham que somos metidos com droga ou coisa ruim. Eu sei que sou pobre, mas nem todo mundo que é pobre, é bandido. Aqui no Lar, eu sou muito bem tratada. Mesmo sendo pobre e da Igreja. E eu vou deixar de ser pobre pelo estudo. Eu faço todos os cursos, porque gosto de tudo aqui e porque eu sei que quanto mais estudo eu tiver, mais chance eu tenho de melhorar minha vida e da minha família.

Flor de Liz é uma jovem de personalidade forte, não tem receio de se colocar em grupo. É muito querida pelos outros jovens por ter uma postura de proteção ao grupo.

É dela a narrativa de intervenção, feita em um grupo, de que estava a excluir jovens vinculados ao Candomblé, que é objeto de análise na sessão cinco desta tese.

Ela nos narrou que discute sobre religião e preconceito com o padre da sua Igreja e que não concorda com muitas coisas que sua denominação religiosa fala sobre outras religiões.

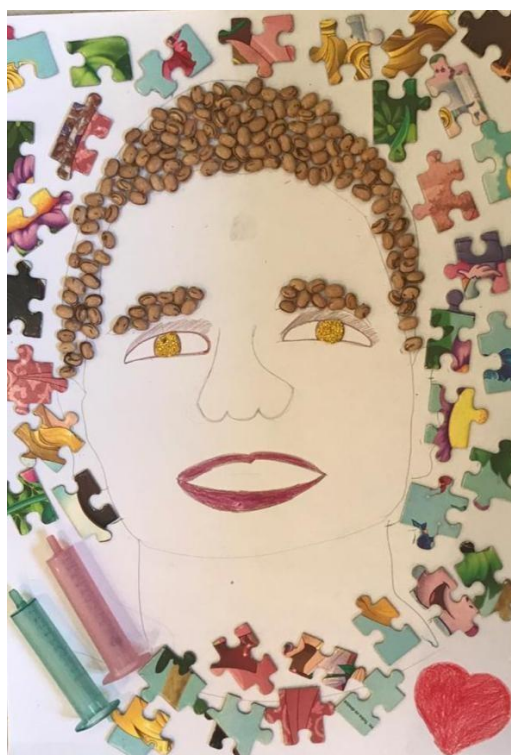
A esse respeito nos narrou:

Depois aqui do projeto, foi que firmei mais minha opinião. Eu tinha medo sim de passar perto do centro espírita pelas coisas que na minha igreja falavam, mas aprendi com o projeto que não é nada do que dizem. Não tem nada do que a imaginação das pessoas fala de demônios, coisas ruins. Acho que todos podem escolher ser o que quiserem e se eu quero respeito, tenho que respeitar também.

2.2.8 O Pacífico

Pacífico (Figura) é um jovem católico, de 14 anos, estudante do ensino médio em escola pública, que mora com a mãe (cozinheira) e sua irmã menor. É um jovem que gosta de ajudar em casa e cuidar dos primos menores.

Figura 8 – Autorretrato de O Pacífico



Fonte: Elaborado no 2º. Encontro do CRB.

Elegeu como sonho o de ser médico e como um medo, o de morrer. Ele nos contou que onde mora, tem muito tiroteio e que sente muito medo da violência e de morrer vítima de bala perdida.

O Pacífico é um jovem calado, de semblante sereno. Apesar de muito tímido, demonstrou muito interesse nas atividades desenvolvidas nos encontros por ocasião da pesquisa.

Compartilhou que o pseudônimo por ele escolhido para a pesquisa se deu em virtude de ele não gostar de violência e ser reconhecido pelos colegas como uma pessoa calma.

O Pacífico participa do grupo de música do LFC que, segundo ele, é muito bom, pois ajuda na sua timidez. Para ele, o LFC é:

Como se fosse a casa da minha avó. É muito bom vir pra cá, encontrar meus amigos, ser feliz. Aqui tem amigos de todas as religiões e eu não me importo com isso. O importante é a gente se respeitar.

O jovem católico fala com muito entusiasmo do sonho de ser médico e do desejo de ser como Dr. Bezerra de Menezes, personalidade do Espiritismo, ele conheceu no PCGP: “eu quero ser como ele, atender com amor”.

2.3 O Lar Fabiano de Cristo e a Educação do Ser integral

Inaugurado em 8 de janeiro de 1958, no Rio de Janeiro, com o objetivo de oferecer assistência social a crianças e famílias em situação de vulnerabilidade social, o LFC foi fundado por um grupo de militares espíritas, professores, jornalistas, personalidades espíritas (LAR FABIANO DE CRISTO, Relatório anual, 2014).

Segundo o que consta no relatório anual mais recente da instituição, o LFC se propõe a desenvolver proteção social e educação transformadora, por meio de um programa socioeducativo fundamentado na educação em valores (LAR FABIANO DE CRISTO, Relatório anual, 2018).

Com unidades em todo território nacional e sede no Rio de Janeiro, é definido como uma “associação para fins não econômicos, prestadora de serviços de assistência social, no âmbito nacional.” (LAR FABIANO DE CRISTO, 1985, p. 1).

O artigo 2º do Estatuto do LFC aponta como finalidades da instituição:

- a) Promover, predominantemente, a assistência social, com proteção básica especial pelo enfrentamento da pobreza, com proteção à maternidade, à infância, à adolescência, à família, aos idosos e, por extensão, às comunidades carentes a que pertencem;
- b) Profissionalizar pessoas para integrá-las ao mercado de trabalho e promover a geração de renda;
- c) Incentivar o empreendedorismo nas comunidades carentes;

- d) Possibilitar a convivência familiar e comunitária da criança, do adolescente e do idoso;
- e) Promover a cultura, o esporte e a arte, sempre em consonância com as suas finalidades (LAR FABIANO DE CRISTO, 1985, p. 3).

Segundo narra o primeiro presidente da instituição, Jaime Rolemberg de Lima, tudo começou quando uma criança de um ano e meio, muito doente, foi deixada por sua mãe na Praça Mauá, no Rio de Janeiro:

Naquele dia chuvoso, após iniciado expediente do Quartel General de São Cristóvão, no Rio de Janeiro, o menos provável seria um chefe ter de sair novamente pelas ruas da cidade, onde os detritos arrastados pelo temporal da noite estavam sendo retirados pelos garis. Mas o ex-pracinha, Toledo Santos, entrou tão consternado que não houve alternativa. “Eu a conheço – disse – perdeu o juízo porque se apaixonou por um colega meu, que, após ter-lhe dado o filho, abandonou-a. Está sentada em um monte de lixo, na Praça Mauá, com a criança nos braços. Vamos lá, chefe?”. Que fazer com uma criança naquelas circunstâncias? Dois membros da Diretoria do Lar Fabiano de Cristo rumaram para o local. Coube à Secretária cuidar da mãe e ao Vice-Presidente, da criança. Você já imaginou um ex-combatente com uma criança de um ano e meio, ardendo de febre de sarampo debaixo da chuva? Pois, foi isto mesmo que aconteceu. Na verdade, aquele primeiro menino, que há 10 anos atrás ardia em febre sob a chuva, provocou a formação de uma obra extensa e magnífica (REVISTA CAPEMI, 1980, Edição n. 75, p. 32).

Desde então, a instituição iniciou um programa de promoção social de famílias em estado de vulnerabilidade social, moral e espiritual, na intenção de assisti-las e proporcionando a estas, oportunidades de superação das situações de vulnerabilidades.

Já nos primeiros anos, o Lar Fabiano de Cristo atendeu a duas mil duzentas e oito inscrições (2.208 inscrições), das quais, cento e cinquenta e duas (152) eram crianças órfãs ou abandonadas; duzentas e quarenta e sete (247) filhos de pais que não podiam cuidar; seiscentos e uma (601) viviam com seus pais ou responsáveis, mas precisavam de ajuda para se manter; setenta e seis (76) eram idosos desamparados e cento e sessenta e cinco (165) residiam em casa-abrigo. Como resultado desse trabalho, 267 famílias já foram recuperadas sócio-economicamente (sic), o que corresponde a 2.403 pessoas restituídas à sociedade em condições de auto-suficiência, podendo criar e educar seus filhos (LAR FABIANO DE CRISTO, Relatório Anual, 2006, p. 8).

Atualmente, são 65 unidades de Promoção Social, em todo território federal. A administração geral do Lar Fabiano de Cristo é realizada, a partir da sede fixada na cidade do Rio de Janeiro (Unidade Central); estendendo-se em rede, chamada de Rede de Inclusão Social, através das 47 Unidades de Promoção Integral (UPI) voltadas para o atendimento das famílias (crianças, adolescentes, adultos e idosos).

Segundo o Relatório Anual, em 2018, o LFC atendeu 30.852 pessoas, sendo: 4.796 crianças (de 0 a 5 anos), 8.704 crianças e adolescentes (de 6 a 14 anos), 3.185 adolescentes e jovens (de 15 a 17 anos), 4.155 jovens (de 18 a 29 anos), 8.430 adultos (de 30 a 59 anos) e 1.582 idosos (a partir de 60 anos), totalizando 5.443 famílias beneficiadas pelos diversos

projetos e atividades ofertadas pela instituição (LAR FABIANO DE CRISTO, Relatório Anual, 2018).

Em Fortaleza, há duas unidades; uma localizada no Bairro Maraponga (UPI Virgínia Smith), *lócus* desta pesquisa, e outra localizada no Bairro Jurema (UPI Fernando Melo).

A seguir, ilustramos a fachada e o pátio central da Sede da instituição na Maraponga, local onde esta pesquisa foi desenvolvida (Figura 8):

Figura 8 – Fachada do LFC - Sede Maraponga



Fonte: Elaborada pela autora. Registro de 2017.

Segundo o que podemos analisar nos documentos da instituição, esta tem a intenção de ancorar suas atividades na promoção integral não só da criança, mas de toda sua família, tendo em vista que, na concepção da instituição, amparar a família como um todo, significa favorecer a infância. É o que nos aponta o documento Histórico da Comunidade:

[...] a unidade de trabalho do Lar Fabiano de Cristo é a Família. Partimos do princípio que a família é um sistema aberto, que está em construção no cotidiano. Assim apostamos num trabalho sócio-educativo (sic) onde a família é trabalhada como um todo, não fragmentando em áreas as situações que vivenciam. Considerando o contexto social em que está inserida, sua história, entendemos que as ações, projetos, programas e serviços não alterarão a realidade se as situações vivenciadas forem tratadas de forma individualizada como se fossem um problema independente de toda a sua dinâmica familiar e do contexto sócio-econômico em que vivem. Assim, todos os segmentos atendidos pelos programas da instituição recebem Acompanhamento, Orientação e Apoio sócio-familiar (LAR FABIANO DE CRISTO/HISTÓRICO DA COMUNIDADE, s/d, p. 12).

Para a instituição, a educação é a ferramenta básica que orienta todas as suas atividades. Mas, não qualquer educação, e sim uma educação transformadora. Justamente por isso, o lema do LFC é: “Assistir é educar. Educar é orientar na direção do bem”. É que para os fundadores dessa proposta educativa de promoção social, a educação efetivamente transformadora deve ter suas bases alicerçadas no desenvolvimento de valores e na multidimensionalidade do humano.

É nesse sentido que as atividades educativas propostas pelo LFC têm a intenção de desenvolver não só a dimensão cognitiva, mas também, as outras dimensões do humano, a fim de proporcionar que o educando se desenvolva de forma inteira e completa, sendo capaz de se reconhecer como autor de sua própria história pessoal e coletiva. É o que nos aponta a fala de César Reis, um dos fundadores da instituição:

As ações educativas são direcionadas para melhoria da qualidade de vida, para a saúde, para a necessidade de valorizar o ser humano, integrando saberes e buscando contextualizá-los com a cultura e com o tempo presente, sempre com ludicidade. Por isso, todas as nossas ações educativas são direcionadas para motivar os sujeitos assistidos a se reconhecerem capazes de superar a realidade que os oprime, tendo a certeza que podem mudar as condições reais de sua própria história. Para isso, é necessário existir como cidadão (NOGUEIRA, 2014, p. 35).

Para alcançar esses objetivos, o LFC desenvolve uma metodologia própria de educação, intitulada Educação do Ser Integral (ESI). Baseada na difusão da ética e da afetividade nas relações sociais, a ESI pretende fomentar experiências educativas em valores humanos, cujo objetivo primordial é a formação do sujeito crítico, autônomo e consciente de sua ação no mundo. Tal como consta no Relatório da instituição, a ESI é:

O programa que norteia o trabalho socioeducativo do Lar Fabiano de Cristo.. Fundamentada na visão holística, considera o ser humano em sua totalidade – física, emocional, intelectual e espiritual – entendendo que essas dimensões se organizam em estreita relação, influenciando-se reciprocamente e se integram com totalidades maiores (sociedade, natureza, cosmos), constituindo a unidade do ser (LAR FABIANO DE CRISTO, Relatório Anual, 2018, p. 16).

Nesse sentido, a metodologia da ESI é feita, a partir de quatro grandes eixos:

- **Ecologia pessoal:** trabalha o autoconhecimento, as emoções, as potencialidades individuais e a forma de desenvolvê-las e integrá-las, visando à paz interior.
- **Ecologia Ambiental:** trabalha as relações interpessoais, através dos valores necessários para se conviver em paz.
- **Ecologia Social:** aborda o relacionamento do homem com a natureza, assim como o entendimento de que preservar a vida ambiental é trabalhar em benefício de todas as vidas.
- **Ecologia Cósmica:** visa despertar o sentimento de “reverência pela vida”, atitude de respeito e amor ao Criador e à criação (LAR FABIANO DE CRISTO, Relatório anual, 2018, p. 16).

Dentro desta perspectiva educacional, a ESI foi apresentada à UNESCO em 2003, o que resultou no reconhecimento do LFC como órgão consultivo para assuntos educacionais (LAR FABIANO DE CRISTO, Relatório Anual, 2018).

Essa metodologia pretende, através de processos de aprendizagens reflexivas, levar os sujeitos da educação a repensarem suas relações e seu papel interventivo na sociedade, identificando seus direitos e deveres.

O que podemos observar, durante a pesquisa, foi que essa proposta de educação se propõe a perpassar pelo desenvolvimento das diversas dimensões que compõem o ser, inclusive a espiritual, que é trabalhada, através de temáticas geralmente não abordadas na educação escolar tradicional, tais como: valorização da vida, respeito e amor ao próximo, autoconhecimento, valores humanos, ética, educação em valores, respeito à diferença, cultura de paz, diálogo inter-religioso etc.

A definição da ESI consta no Relatório Anual da instituição (LAR FABIANO DE CRISTO, RELATÓRIO, 2006, p. 17):

Trata-se de uma metodologia educacional para a promoção de valores éticos universais, contribuindo para a harmonização das diferentes dimensões do homem – física, emocional, mental e espiritual – ao mesmo tempo buscando desenvolver diferentes linguagens para expressão de sua criatividade.

Acompanhando o dia a dia da instituição, pudemos observar que a ESI é uma proposta de educação na qual se desenvolvem temas que geralmente são silenciados e não abordados na educação formal. Senão, vejamos: educação em valores humanos, ética,

cidadania, diálogo inter-religioso, autoconhecimento, valorização da vida, prática de esporte, assistência integral à saúde, aulas de teatro, dança, música, culinária, harmonização, informática, oficinas de trabalhos manuais, incentivo à leitura, educação ambiental, dentre outros.

A partir da análise documental da instituição especialmente do Plano de Trabalho do LFC (2018, p. 53-65), pudemos identificar que todas essas temáticas são desenvolvidas em diversos projetos, a saber:

- a) Projeto Esporte - oferecimento de práticas esportivas diversas a crianças, jovens, adultos e idosos (Figura 9):

Figura 9 – Projeto Esporte Karatê



Fonte: Lar Fabiano de Cristo, Relatório Anual, 2017.

- b) Projeto musical (Figura 10) - projeto social que oferece formação musical ampla, contemplando corais, orquestras, conjuntos musicais, grupos de percussão, teclados, cordas (violões, violinos), sopros (saxofones, pistons) e flautas (doces e transversas):

Figura 10 – Projeto Musical



Fonte: Lar Fabiano de Cristo, Relatório Anual, 2017.

- c) Projeto Nutre e Educa (Figura 11) - propõe atividades de Educação Alimentar e Nutricional, tendo em vista o compromisso do Lar Fabiano de Cristo em atender às diretrizes estabelecidas pela Lei nº 11.346/2006, que cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional (SISAN), para assegurar o direito humano à alimentação adequada, segurança alimentar e nutricional:

Figura 11 – Projeto Nutre e educa.



Fonte: Lar Fabiano de Cristo, Relatório Anual, 2017.

- d) Projeto Aprendiz Integral (Figura 12) - em parceria com empresas privadas, tem ênfase no Desenvolvimento Pessoal, Desenvolvimento Social e Desenvolvimento Produtivo.

Desenvolve competências capazes de promover a cidadania e contribuir para o despertar de adolescentes, jovens e, conseqüentemente, de suas famílias, a partir da preparação e encaminhamento de jovens, entre 14 e 24 anos, ao mercado de trabalho:

Figura 12 – Projeto Aprendiz Integral



Fonte: Lar Fabiano de Cristo, Relatório Anual, 2017.

e) Projeto Proteção Integral do Idoso (Figura 13) - com intuito de favorecer o público idoso com manutenção da autoestima elevada, relações em grupo, exercício da cidadania, são oferecidas atividades para acréscimo de qualidade de vida emocional, social, espiritual e física: orientação psicológica, artesanato, terapias holísticas, dança, musicoterapia, visitas fraternas, intercâmbio entre idosos, encontros intergeracionais, informática, entre outros.

Figura 13 – Projeto Proteção Integral do Idoso



Fonte: Lar Fabiano de Cristo, Relatório anual, 2017.

f) Projeto Clube de Mídia (Figura 14) - objetiva democratizar, junto aos jovens de 13 a 15 anos, o acesso ao conhecimento, com vistas ao desenvolvimento humano, através de

projetos nas áreas de Educação, Cultura, Sustentabilidade e Arte. O projeto busca o desenvolvimento do senso crítico, ético, estético e responsável, diante das situações sociais em que se encontra o jovem. Possibilita ver além das dimensões físicas, promovendo a valorização do outro, em respeito à diversidade de manifestações vitais. Suas atividades têm caráter pedagógico e se desenvolvem, a partir de cursos, palestras, debates, mesas-redondas, pesquisas, seminários, workshops, feiras culturais, fóruns e outros, dialogando com a cultura digital, alicerçado na pedagogia de Educação Transformadora do Lar Fabiano de Cristo.

Figura 14 – Projeto Clube de Mídia



Fonte: Lar Fabiano de Cristo, Relatório Anual, 2017.

g) Projeto Jacaré Poió (Figura 15) - grupo social que trabalha a educação ambiental, através da valorização da consciência ambiental, da cultura popular e folclórica e da arte, através da vivência de múltiplas linguagens para a formação do senso ético/estético de indivíduos e seus grupos.

Figura 15 – Projeto Jacaré Poió



Fonte: Lar Fabiano de Cristo, Relatório Anual, 2017.

Sistematizada por meio de encontros semanais direcionados a todos que participam da instituição, as ações educativas da ESI, e seus respectivos projetos, são vivenciadas em

momentos de convívio no Lar Fabiano de Cristo, buscando a interatividade nas atividades e estimulando a imaginação, a reflexão sobre a própria realidade, o diálogo e a troca de saberes.

Pesquisando os documentos que orientam as ações do LFC, percebemos que a ESI é uma proposta de educação que pretende desenvolver ações de acolher, proteger, educar. Ações que “requerem princípios de intervenção que assegurem a caminhada firme rumo ao mundo melhor” (LAR FABIANO DE CRISTO, Relatório Anual, 2015, p. 10), bem como transformar e construir; “[...] já evidenciam as características do novo homem.” (Id.). Vejamos cada uma dessas ações em detalhe:

ACOLHER requer: Disponibilidade, confidencialidade, alteridade, escuta empática, diálogo, focos nas necessidades básicas, orientação.

PROTEGER requer: Planejamento da proteção, universalidade, coparticipação, qualidade de vida, acompanhamento.

EDUCAR requer: Visão do ser integral, valores universais, significância, convivência, fortalecimento de vínculos, exemplo, educação para a vida.

TRANSFORMAR gera: Cidadania, não-dependência, autonomia, convivialidade, consciência.

CONSTRUIR gera: Interação e responsabilidade, solidariedade, família (LAR FABIANO DE CRISTO, Relatório Anual, 2015, p. 10).

A fala da educadora social da instituição, Daniele Tomé, aponta-nos que a ESI permeia todas as ações do LFC, ratificando a escolha da instituição em trabalhar a educação como alavanca para o desenvolvimento humano. Vejamos:

A Educação do Ser Integral vai além dos temas sobre valores humanos, ética, cidadania e espiritualidade, também temos nela, aulas de arte, música, teatro, dança, culinária, esportes. E isso não é só para as crianças. Todos os outros grupos dos adultos, jovens e idosos também são assim, também tem educação do ser. E nós funcionários também temos o dia de estudar a educação do ser.

Eu vinha pesquisando os documentos que dão a base formal aos princípios desenvolvidos pelo LFC e aplicados na ESI, quando me deparei com uma fala registrada de um dos fundadores da instituição, o senhor Jaime Rolemberg de Lima que revela mais da ideologia do LFC:

O homem que venceu na vida é aquele que viveu bem, riu muitas vezes e amou muito; que conquistou o respeito dos homens inteligentes e o amor das crianças; que preencheu um lugar e cumpriu uma missão; que deixa o mundo melhor do que o encontrou, seja com uma flor, um poema perfeito ou o salvamento de uma alma; que procurou o melhor nos outros e deu o melhor de si (LAR FABIANO DE CRISTO, RELATÓRIO ANUAL, 2008, p. 7).

Desse trecho podemos apreender que um dos grandes objetivos da instituição pesquisada é buscar proporcionar ao ser uma formação mais integral, um devir para uma vida pessoal e coletiva, mais consciente onde tenham lugar o respeito por si e pelo outro, e a fraternidade. Para a instituição, “o trabalho sistemático, por meio da educação voltada para a conquista da autonomia, da liberdade, e principalmente para a solidariedade e a coletividade, é que produzirá a eficácia na ação promocional.” (LAR FABIANO DE CRISTO, RELATÓRIO ANUAL, 2006, p. 9).

É exatamente na ambiência da ESI, dentro de uma proposta de educação transformadora, que se insere o Projeto Conhecendo Grandes Pessoas (PCGP), objeto específico desta tese e sobre o qual passamos a dialogar no item a seguir.

2.4 O Projeto Conhecendo Grandes Pessoas (PCGP)

É na perspectiva de uma educação multidimensional proposta pela ESI, que passamos a refletir sobre a experiência e os pressupostos do projeto Conhecendo Grandes Pessoas, objeto desta pesquisa.

Com estímulo ao diálogo inter-religioso, o Projeto Conhecendo Grandes Pessoas pretende trabalhar a ética e valores humanos e o respeito ao outro, a partir da educação em valores. Dentro desta perspectiva, a instituição compreende que:

O processo de transformação interior é construído à medida que indivíduo experimenta o exercício de olhar para o outro sem o filtro dos preconceitos, da raiva e da inveja, e de todos os sentimentos que nos aprisionam nos limites estreitos do ego. Somente trilhando esse caminho é que um dia o homem será capaz de acolher o outro como a si mesmo, base para a convivência fraterna e pacífica (LAR FABIANO DE CRISTO, Relatório Anual, 2018, p.16).

O projeto em foco foi criado há mais de 15 anos, em parceria com a Editora Comenius, para publicação de uma Série Infanto-juvenil intitulada “Conhecendo Grandes Pessoas”. No entanto, somente em 2001, foi lançado o primeiro volume da coleção: O Pobre Rico de Assis. Esta obra retrata a vida e o legado de Francisco de Assis, enfatizando seu legado em prol de uma cultura de paz e respeito ao meio ambiente.

Depois, em 2011, foi lançado o segundo volume, com o apoio da Fundação Pestalozzi de Franca: Pestalozzi e a Escola num Castelo. O educador Pestalozzi é a primeira personalidade a ser abordada, cuja vida é contada, através de um livro ilustrado, em forma de poesia. Nele, os educandos são convidados a conhecer e mergulhar na vida, obra e pensamento

do mestre de Yverdon.

Posteriormente, vieram as demais obras já citadas na introdução desta pesquisa. Tratam-se de histórias verdadeiras, em verso e em prosa, de grandes homens e mulheres que podem inspirar crianças e jovens, por serem modelos de ética e luta pelo bem. A proposta é trabalhar com grandes personalidades que viveram em diferentes momentos históricos, em todos os tempos, de diversas origens étnicas, de várias religiões e de diferentes profissões.

Dessa maneira, o projeto contempla o estudo sobre a biografia e legado de educadores, religiosos, músicos, pacifistas, médicos, homens e mulheres que trabalharam em várias áreas do conhecimento, e que foram modelos de virtude, de ética; pessoas que deixaram uma contribuição para um mundo melhor, por isso, o título do projeto: Conhecendo Grandes Pessoas.

O Projeto pretende proporcionar às crianças e jovens a experiência de conhecerem a vida e obra dessas pessoas, tendo-as por inspiração de conduta e compreendendo que o respeito ao outro é essencial para construção de uma sociedade justa e pacífica. Nesse sentido, a educadora Dora Incontri, uma das idealizadoras do projeto, em sua fala acerca das nuances do PCGP, pontua:

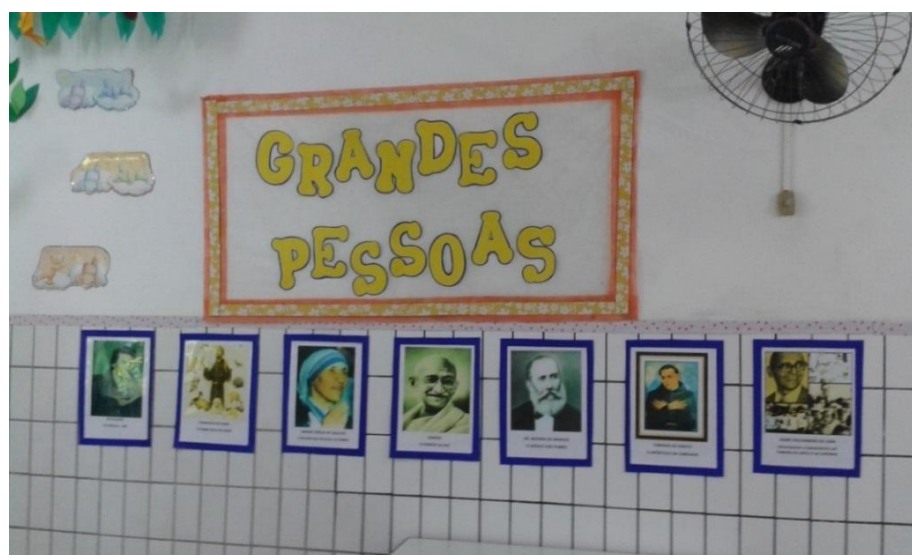
Achamos nós que seria interessante que as crianças soubessem de histórias, tivessem acesso a histórias de pessoas que viveram realmente grandes ideais, que viveram vidas dignas de serem vividas, dignas de serem apreciadas, dignas de serem compreendidas e conhecidas por todos. Personagens como, por exemplo, SEBASTIAN BACH, que foi um dos grandes compositores de todos os tempos, que compôs músicas maravilhosas, mas que não foi só um grande compositor foi um homem de bem, que trabalhou com as crianças, foi educador. FRANCISCO DE ASSIS, que é considerado patrono da natureza, que foi um homem desprendido, que cuidou dos leprosos, dos pobres. PESTALLOZZI, um grande educador que trabalhou para as crianças carentes e que cuidou de crianças de todas as condições sociais, fazendo ainda uma escola inteiramente diferente. ANÁLIA FRANCO, uma educadora brasileira que fundou mais de 100 escolas no Estado de São Paulo, amparando a criança negra, a mulher, numa época em que a mulher não se profissionalizava. GHANDI, o grande inspirador da não violência do século vinte, que trabalhou pela independência da Índia, mas de uma maneira não violenta, sem guerra, ao mesmo tempo em que ensinando a seu povo a viver de maneira mais fraterna e solidária, também ensinando aos ingleses, que eram os colonizadores da Índia, a tratarem os povos com mais respeito aos seus direitos, mas tudo de maneira não violenta com métodos não violentos (PROJETO GRANDES PESSOAS, 2011)⁵.

A vida e obra dessas personalidades são apresentadas de maneira lúdica e com múltiplos recursos atrativos, tais como: poesias, rodas de leitura, música, teatro, oficinas e vivências, com a proposta de desenvolver uma educação em valores por meio de uma reflexão sobre o diálogo inter-religioso, da ética do respeito à diferença e fomento da tolerância, com vistas no desenvolvimento da dimensão afetivo-moral dos sujeitos.

⁵ Produção Lar Fabiano de Cristo, DVD simples (60 min.), son, color.

O que podemos perceber é que há uma preocupação com a ambiência física e temática para abordagem do PCGP. As educadoras se caracterizam de acordo com as personagens abordadas, de maneira a tornar mais lúdico o aprendizado e incentivar a criatividade dos educandos. É o que nos relevam as Figuras 16 a 18:

Figura 16 – Fotografia da ambiência física na qual são desenvolvidas algumas vivências do Projeto



Fonte: Elaborada pela autora. Acervo de 2017.

Figura 17 – Jovens ensaiando apresentação teatral do Projeto Conhecendo Grandes Pessoas



Fonte: Elaborada pela autora. Acervo de 2017.

Figura 18 – Educadora caracterizada de Anália Franco, compartilhando com os estudantes a vida e obra da educadora.



Fonte: Elaborada pela autora. Acervo de 2017.

O desenvolvimento do projeto é anual, e a cada ano são escolhidas 8 (oito) personalidades a serem trabalhadas. Ao final de cada ano, os próprios educandos preparam e apresentam a culminância do projeto, que é aberta à comunidade, aos pais, funcionários e

colaboradores, em forma de exposição, apresentações, salas temáticas etc., conforme podemos vislumbrar nas imagens a seguir (Figuras 19, 20 e 21):

Figura 19 – Culminância do Projeto Grandes Pessoas. Fotografia da “Estação” Jesus, o moço do manto azul, vivenciado por uma criança do projeto, caracterizado



Fonte: Elaborada pela autora. Acervo de 2017.

Figura 20 – Culminância do Projeto Grandes Pessoas. Fotografia da “Estação” Bezerra de Menezes, o médico dos pobres, vivenciada por um jovem do projeto, caracterizado.



Fonte: Elaborada pela autora. Acervo de 2017.

Figura 21 – Fotografia da Culminância do Projeto Grandes Pessoas, “Estação” Anália Franco, vivenciada por uma jovem do projeto, caracterizada.



Fonte: Elaborada pela autora. Acervo de 2017.

Figura 22 – Culminância do Projeto Conhecendo Grandes Pessoas, apresentação teatral encenada pelos jovens do projeto



Fonte: Elaborada pela autora. Acervo de 2017.

Figura 23 – Culminância do Projeto Grandes Pessoas, “Estação” Sidarta Gautama, vivenciada por jovens do projeto.



Fonte: Elaborada pela autora. Acervo de 2017.

Questionada sobre a escolha do nome do projeto, a educadora Incontri assim se pronunciou:

O nome do projeto é Grandes Pessoas, porque essa proposta trabalha com grandes personalidades que viveram em diferentes momentos históricos em todos os tempos, de diversas origens étnicas, de várias religiões, de várias profissões. Então, nós temos educadores, músicos, pacifistas, médicos, pessoas que trabalharam em várias áreas do conhecimento, e essas pessoas foram modelo, modelos de virtude, de ética, foram pessoas que agiram para melhorar o mundo. (PROJETO CONHECENDO GRANDES PESSOAS, 2011).

A crítica que a educadora faz diz respeito à falta de referências em valores humanos, para as novas gerações, que possam propor uma nova lógica que não a da violência, da guerra, mas da tolerância, do diálogo e entendimento do outro.

Conforme percebemos, a preocupação trazida pelo PCGP de oferecer às novas gerações outras inspirações de heróis que não os violentos, opressores e militaristas, remete-nos a uma reflexão sobre o conceito de cultura proposto por Geertz (2008), para quem a cultura é um instrumento simbólico, através do qual os sujeitos constroem a própria história, para atuarem no mundo.

Em Morin (2000, p. 56), também vamos encontrar uma reflexão sobre a cultura como caminho de realização do humano. Para este autor,

a cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, normas, proibições,

estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social (MORIN, 2000, p. 56).

Assim, a cultura infanto-juvenil é extremamente influenciada pelos estímulos que as crianças e jovens recebem do meio, sendo incorporados, em suas brincadeiras, modos de pensar e agir no mundo. Eles acabam por reproduzir ações, pensamentos e ideologias das personagens que admiram. Se essas personagens são, na sua maioria, violentas, os educandos tendem a reproduzir condutas de violência tomando como modelo cultural a referência da personagem.

Para Brougère (2008, p. 79), o estímulo a conhecer somente personagens de perfil violento pode ocasionar a busca por poder, estimulando relações de uso de força arbitrária, perpetuando uma temática de luta, de combate ao outro, sobretudo no ambiente escolar e contra seus pares.

Dessa forma, podemos afirmar que os elementos culturais podem influenciar o imaginário de crianças e jovens, contribuindo para a formação de seus aspectos emocionais, sociais e culturais que impactarão em sua vida adulta.

Para Benjamin (1984), a criança possui em sua natureza marcas de sua sensibilidade, misturando diferentes sentimentos no decorrer da brincadeira. “[...] o ser humano de pouca idade constrói o seu próprio universo, capaz de incluir lances de pureza e ingenuidade, sem eliminar, todavia, a agressividade, resistência, perversidade, humor, vontade de domínio e mando.” (p. 11).

Por meio da atividade brincante se constroem conceitos e valores que vão impactar na forma de ver o mundo, de se expressar, de agir e de interagir com o outro. Esses conceitos e valores se formam por influências internas e externas, fazendo com que o sujeito reproduza hábitos dos indivíduos que passou a admirar (VIGOTSKY, 2008, p. 73). É assim que o “herói” influencia no desenvolvimento dos sujeitos em formação, estes dão sentido e forma aos heróis que admiram, o que impacta na forma como esses sujeitos atuarão no mundo.

Atento a esta realidade e caminhando na contramão da cultura contemporânea de violência e dominação do outro é que se inspira o PCGP, propondo uma inversão para uma lógica colaborativa, respeitosa e de construção de uma educação em valores humanos que proporcione, às crianças e aos jovens, uma possibilidade de se pensar uma sociedade mais harmônica e justa.

Ao que nos parece, desenvolver a dimensão afetivo-moral é um dos objetivos principais do projeto. É o que indica a fala da educadora Incontri (PROJETO GRANDES

PESSOAS, 2011), ao mencionar a importância da ética e dos valores humanos, na educação:

Todos clamam por valores, todos dizem que precisamos de ética; ética na política, na profissão, em todo lugar. Mas como inspirar as novas gerações a agir de maneira ética, honesta, positiva, fraterna e solidária? Nós gostaríamos que as novas gerações tivessem todos os valores humanos. Mas, como trabalhar isto? Nossa proposta é justamente trabalhar estas questões, mas de maneira lúdica, interessante, trazendo informações diversas que possam atrair a criança, mas também possam motivar os educadores a se envolver e poder participar de maneira agradável.

Na intenção de implementar uma proposta de educação crítico-reflexiva, o PCGP trabalha com a formação de valores ético-morais, princípios de solidariedade, respeito, justiça e paz social, com objetivo principal de empoderar os sujeitos para que, cientes de suas potencialidades, tenham condições de promover as mudanças necessárias à emancipação na *práxis* humana.

Nesse sentido, Yus propõe que a aprendizagem em valores humanos – que este autor vai chamar de Educação Integral – deve se dar “em um clima de participação real, ativo e crítico em que todos, na determinação democrática da vida escolar, aprendem a viver e a sentir democraticamente a sociedade, pois respeitam o delicado equilíbrio entre interesses individuais e coletivos.” (YUS, 2002, p. 178).

Ainda para Yus (2002, p.179), a educação deve oportunizar, aos educandos,

[...] outro modo de organizar o espaço, o tempo, as atividades e as relações sociais em sala de aula e na escola, de modo que possam vivenciar práticas sociais e de intercâmbios acadêmicos que levem à solidariedade, à colaboração, à experimentação compartilhada, assim como, à estimulação da busca, do contraste, da crítica e da criação.

Desse modo, se pretendemos instituir uma nova forma de educar, mais ampla e, efetivamente, multidimensional, crítica e emancipatória, precisamos pensar no processo, no “como”; construir novas bases de uma nova lógica em que tenha lugar a construção de contextos humanos mais justos (FLORES, 2009).

Nesse mesmo sentido, Olinda (2006, p. 25) ressalta que:

Formar o homem é o que importa. Estando preparado para viver com dignidade, senso de justiça e discernimento, ele terá bom desempenho em todas as atividades que vier a desempenhar. Ser homem significa ser senhor não só de sua razão, mas também de seus sentimentos e de seu corpo. Esse domínio não se adquire por força de hábitos ou discursos. A verdadeira educação se baseia em exercícios e experiências e não em preceitos [...].

Corroborando com o exposto, pensamos que a educação em valores amplia o leque de oportunidades ao pleno desenvolvimento do humano no momento em que media “experiência de ser, pertencer e cuidar” (YUS, 2002, p. 19). É que a educação em valores

proporciona o desenvolvimento de múltiplas dimensões do ser “não só o intelecto racional e as responsabilidades de vocação e cidadania, mas também, os aspectos físicos, emocionais, sociais, estéticos, criativos, intuitivos e espirituais inatos da natureza do ser humano.” (YUS, 2002, p. 16).

Em García & Puig (2010, p. 40), vamos buscar o significado de valores, que são “qualidades desejáveis da conduta humana”, que uma vez adquiridos, tornam-se norte regulatório do comportamento humano, dando sentido a este. Para os autores, os valores constroem a capacidade de regulação, e devem:

Tornar possível conduzir de maneira autônoma a conduta, em função de critérios sobre os quais a pessoa tenha refletido e que tenha escolhido voluntariamente. A autorregulação afeta diretamente a atividade do indivíduo, mas também faz referência ao seu juízo. Assim, uma pessoa capaz de autorregular sua conduta tem maior possibilidade de manter um comportamento coerente com relação ao que pensa, sendo mais eficaz do que aquelas cuja capacidade de autorregulação seja prejudicada (GARCÍA; PUIG, 2010, p. 29).

Também, ARANTES (2007, p. 110) nos ressalta a importância dos valores para a formação do sujeito crítico:

Ter valores significa possuir um conjunto de hábitos de reflexão. Significa estar disposto a repetir comportamentos desejáveis, algo próximo das virtudes, mas, além disso, comportamentos desejáveis que assumimos não apenas por tê-los aprendido, que seria apenas um hábito mecânico, mas porque temos a convicção de que devemos manifestá-los. Uma convicção de emoções que surge da consideração reflexiva de emoções e de razões que avalizam os hábitos de valor. Portanto, os valores são hábitos que aprendemos – comportamentos que podemos repetir –, mas que, além disso, tornamos nossos, considerando e avaliando – refletindo – as motivações que nos são oferecidas pelas emoções e pelas razões.

É que para ARRANTES (2007), valores, como hábitos de reflexão, constituem um processo educativo formativo que pode se efetivar por meio de uma cultura de cidadania em que o sujeito da educação interiorize seus direitos e seus deveres. Por isso, concordando com os autores supracitados, acreditamos que o ambiente escolar é um dos mais propícios para o desenvolvimento de uma educação em valores.

Nesse sentido, não podemos conceber a educação em valores como algo que nasce pronto, posto se tratar de um processo que exige ação-reflexão-ação, num exercício de devir na *práxis* cotidiana. Quem quer que deseje trabalhar com valores precisa compreender que os valores não nascem com as pessoas – não são predeterminados geneticamente – e nem são internalizados de fora para dentro do sujeito; e nem apenas fruto das pressões do meio.

Formar eticamente, crianças e jovens, exige dedicação ao processo, deve ser concretizado em ações que estimulem sentimentos positivos, os quais despertem a vontade de

reprodução de comportamentos éticos e morais; não por uma atitude mecânica, mas sentida, refletiva, motivada e desejada pelo sujeito que se educa. (ARANTES, 2007).

Na próxima sessão, abordamos o percurso metodológico da pesquisa, enfatizando os caminhos percorridos para a construção e análise do corpus.

3 OS CAMINHOS DA PESQUISA: AFETO E CRIATIVIDADE METODOLÓGICA

“O que dá forma ao vivido e à experiência dos homens são as narrativas que eles fazem de si. A narração não é apenas o instrumento da formação, a linguagem na qual esta se expressaria: a narração é o lugar no qual o indivíduo toma forma, no qual ele elabora e experimenta a história de sua vida.” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 56).

Nesta sessão, apresentamos em detalhe, o caminho trilhado na pesquisa, enfocando, num primeiro momento, a fundamentação teórica e, em seguida, o campo empírico propriamente dito.

Conforme já explicitado na Introdução, esta investigação insere-se no âmbito da pesquisa qualitativa. Nesse universo, optamos pela pesquisa (auto)biográfica em educação, a conferir centralidade às narrativas dos sujeitos.

Elegemos como referencial teórico do caminho metodológico escolhido, os seguintes teóricos: Rey (1990, 2005), Warschauer (2001), Bogdan & Biklen (1994), Anderson & Kanuka (2003), Delory-Momberger (2006, 2008), Olinda (2008, 2016), Jovchelovitch e Bauer (2004), Souza (2006), Bogdan e Biklen (1994, 1986), Josso (2007, 2010), Ferrarotti (2014), Pineau e Le Grand (2000), Passeggi (2010), Nóvoa (2014), entre outros.

3.1 A pesquisa qualitativa em educação

Rey (2005, p. 73) define pesquisa qualitativa como “um processo permanente de produção de conhecimento, em que os resultados são momentos parciais que se integram constantemente com novas perguntas e abrem novos caminhos à produção de conhecimento.”. Nesse sentido, essa modalidade de pesquisa se adequa à investigação que envolve um universo de subjetividades dos sujeitos: seus sentimentos, ideias, narrações, em que cada contexto encontra-se imerso “em um campo infinito de relações e processos que se afetam, nos quais o problema inicial se multiplica em infinitos eixos de continuidade da pesquisa.” (Id. p.73).

A pesquisa qualitativa possibilita adentrar à subjetividade, às significações, revelando valores, crenças, sentidos, motivações do universo simbólico dos sujeitos pesquisados, permitindo ao pesquisador captar o modo como esses sujeitos vivenciam suas experiências. É que nesse tipo de pesquisa, comparece a subjetividade dos sujeitos pesquisados, num caminho que permite observar e descrever as qualidades e propriedades dos processos estudados (REY, 2005).

Assim é que na pesquisa qualitativa encontramos campo propício para o desenvolvimento de uma metodologia que possibilite a interpretação e contextualização do ambiente em que o fenômeno pesquisado acontece, contemplando os sujeitos pesquisados e sua produção de saberes, justamente porque prioriza a relação de subjetividade dos pesquisadores e dos sujeitos envolvidos.

No caso desta investigação na qual a narrativa está na centralidade da pesquisa, a abordagem qualitativa é a mais adequada, na medida em que, permite a não neutralidade, ao mesmo tempo em que possibilita, a partir do ponto de vista do próprio sujeito, a busca dos saberes sobre os fenômenos pesquisados.

Retomando Rey (1990, p. 47), temos que na pesquisa qualitativa, valoriza-se a produção do pensamento, e o que se busca são informações personalizadas, pelas quais, o sujeito da pesquisa se manifesta de maneira espontânea; o que permite atingir “zonas de sentido”. É o que o autor chama de passagem de uma epistemologia de resposta para uma epistemologia da pergunta ou da construção.

As construções do sujeito diante de situações pouco estruturadas produzem uma informação qualitativamente diferente da produzida pelas respostas a perguntas fechadas. A elaboração de novas epistemologias, capazes de sustentar mudanças profundas no desenvolvimento de formas alternativas de produzir conhecimento nas ciências sociais, requer a construção de representações teóricas que permitam aos pesquisadores ter acesso a novas “zonas de sentido” sobre o assunto estudado, impossíveis de serem construídas pelas vias tradicionais (Rey, 1990, p. 47)

Ademais, no campo da pesquisa qualitativa, não há que se falar em neutralidade, porque vivemos em contextos sociais encharcados de ideologias. Nesse tipo de pesquisa, nosso objeto de investigação é um sujeito que tem fala e por isso é imprescindível que possa dar sentido ao que vivencia. Dessa forma, a pesquisa qualitativa é uma abordagem epistemológica que trata de aspectos subjetivos e, portanto, pressupõe a não neutralidade do pesquisador; considera a percepção, a intuição e o sentimento dos sujeitos, em sua produção de sentidos, numa abordagem transdisciplinar.

Embora na pesquisa qualitativa seja o mergulho no campo imprescindível, não podemos deixar de considerar que essa imersão não é garantia de captação real e total da realidade pesquisada. Na verdade, todo *corpus* constitui uma releitura de um fenômeno investigado, bem como uma perspectiva deste (MORAES; GALIAZZI, 2011).

No mesmo sentido, pontuam que o objetivo da pesquisa qualitativa não é determinar a verdade sobre um fato pesquisado, mas compreender de que maneira os fenômenos ocorreram para produzir novas compreensões sobre o mesmo. Portanto, a busca do pesquisador qualitativo

é perceber a partir do diálogo com os sujeitos investigados "aquilo que eles experimentam, o meio como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem" (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51).

Especificamente com relação à pesquisa qualitativa em Educação, esta tem conquistado vasto campo nos últimos anos. Incorporando rigor científico e quebrando um paradigma de pesquisa tradicional, a pesquisa qualitativa em Educação vem inaugurar “um período de grande fertilidade, com a incorporação de muitas possibilidades de soluções metodológicas até agora inacessíveis” (LÜDKE, 1984, p. 44).

Dessa forma, o manejo da pesquisa qualitativa no campo da Educação, possibilitou desvendar a dinâmica de processos educacionais, a partir da compreensão de como estes ocorrem. Concordamos com Gatti e André (2011, p. 34), quando afirma que a pesquisa qualitativa em educação trouxe como contribuição:

- 1) A incorporação, entre os pesquisadores em Educação, de posturas investigativas mais flexíveis e com maior adequação para estudos de processos micro-sócio-psicológicos e culturais, permitindo iluminar aspectos e processos que permaneciam ocultados pelos estudos quantitativos.
- 2) A constatação de que, para compreender e interpretar grande parte das questões e problemas da área de Educação, é preciso recorrer a enfoques multi/inter/transdisciplinares e a tratamentos multidimensionais.
- 3) A retomada do foco sobre os atores em educação, ou seja, os pesquisadores procuram retratar o ponto de vista dos sujeitos, os personagens envolvidos nos processos educativos.
- 4) A consciência de que a subjetividade intervém no processo de pesquisa e que é preciso tomar medidas para controlá-la.

Nessa tese, buscamos exatamente mergulhar no *corpus* em busca de conhecer e compreender, se e como os processos formativos nele aconteceram, o que nos exigiu não só analisar práticas, mas sobretudo dialogar com o referencial epistemológico que se ligam a estas.

3.2 Pesquisa (auto) biográfica em educação

No que tange à abordagem teórico-metodológica para a produção e coleta de dados, utilizamos a pesquisa (auto) biográfica em educação, através das narrativas tecidas no processo de biografização, realizado no Círculo Reflexivo Biográfico (CRB), com os jovens, e da entrevista narrativa, realizada com estes e com os professores, cujo objetivo foi compreender como, na perspectiva dos participantes, se efetivou/efetiva o Projeto Conhecendo Grandes Pessoas (PCGP) mas, principalmente, se o referido projeto contribuiu/contribui para o diálogo inter-religioso.

O processo de biografização é, na concepção de Delory-Momberger (2008, p. 17), “uma ação permanente de figuração de si que se atualiza na ação do sujeito ao narrar sua história, a tal ponto que ele se confunde com esta [...]”. Trata-se, portanto, de um conjunto de atividades “conscientes ou inconscientes, intencionais ou não intencionais, mentais, comportamentais, verbais, pelas quais o indivíduo não para de inscrever sua experiência e sua ação em esquemas temporais orientados e dotados de uma finalidade (p.43).”.

Conforme já explicitado na introdução, a pesquisa (auto)biográfica em educação traz a subjetividade como característica central, valorizando a singularidade e identidade do indivíduo. O que importa nesse tipo de abordagem não é o mero levantamento de dados, mas a busca por significados e a articulação de sentidos. Na abordagem em questão, o indivíduo é visto como sujeito colaborador e em ato de colaboração junto ao pesquisador, contribui com sua narrativa para a compreensão de seus próprios processos formativos.

Inaugurando um novo paradigma, o do singular-plural, a pesquisa (auto)biográfica vem ganhando cada vez mais espaço no contexto da pesquisa qualitativa e avança a passos largos nas pesquisas em educação, justamente por tomar o sujeito e sua narrativa como centralidade da investigação, proporcionando reflexões sobre processos formativos. (OLINDA, 2008).

Concordamos com Delory-Momberger (2008), quando afirma que a narrativa é um instrumento pelo qual o ser interpreta o vivido, se apropriando de sua história de vida. Nesse sentido, biografar-se não é simplesmente narrar fatos conhecidos, mas, sobretudo, ao narrá-los, fazer uma refletir crítica sobre estes, ressignificando a história de vida de quem narra. Dessa forma, pela via do biográfico e em interação com seus pares há autoformação (aprender consigo), heteroformação (aprender com os outros) e ecoformação (aprender com as coisas e com o mundo). Para Olinda *et al* (2012, p. 153-175) ressurge, com toda pujança, os três mestres do personagem central do da obra *O Emílio*, conforme elaborações de Rousseau. Esta é a perspectiva tripolar da formação expressa por Gaston Pineau (1988), um dos pioneiros do movimento socioeducativo das histórias de vida em formação. Para ele a consideração deste triplo aspecto na formação é condição para a superação das concepções e práticas que aprisionam os processos educativos em esquemas de reprodução de uma geração sobre outra.

Ainda para Delory-Momberger (2008, p. 26) o biográfico é “uma das formas privilegiadas da atividade mental e reflexiva, segundo a qual o ser humano se representa e compreende a si mesmo no seio do seu ambiente social e histórico.”

Dessa forma, a pesquisa (auto) biográfica tem como instrumento a narrativa, é

por meio dela que a história de vida vai sendo tecida pela fala do sujeito que narra os fatos vividos apropriando-se de sua história, uma vez que : “é a narrativa que faz de nós o próprio personagem de nossa vida, é ela enfim que dá uma história à nossa vida”. (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 363).

Frisamos que não é o simples ato de narrar que importa à pesquisa (auto)biográfica, mas a narrativa carregada de significado, que se transmuta em reflexão sobre o vivido e sentido. São essas narrativas que interessam à pesquisa (auto) biográfica, posto que têm caráter formativo. Concordamos com Josso (2010, p. 47) quando afirma que a narrativa autobiográfica é um apanhado de “recordações consideradas pelos narradores como experiências significativas das suas aprendizagens, da sua evolução nos itinerários sócio- culturais e das representações que construíram de si mesmos e do seu ambiente humano e natural”.

Tomamos como conceito de experiências formadoras aquelas capazes de proporcionar reflexão crítica sobre o vivido. Ao relatar fatos, quem narra remonta a experiência vivida, reflete sobre esta e a ressignifica, sob nova perspectiva, elaborando uma nova visão um novo sentir, por isso, o caráter formativo da pesquisa (auto)biográfica. (OLINDA, 2008; JOSSO, 2010).

É importante frisar que em se tratando de pesquisa (auto)biográfica, é dispensável a constatação da veracidade dos fatos, ou mesmo o rigor com a ordem cronológica destes. O essencial da narrativa é o sentido, o sentimento e a percepção que o sujeito que narra constrói ao contar sua história a partir daquilo que experienciou. Nesse sentido, concordamos com Delory-Momberger (2006, p. 362) ao afirmar que:

Não é tanto a história da vida reconstruída que importa em si, mas sim o sentimento de congruência experimentado entre o eu-próprio e o passado recomposto, a impressão de conveniência que essa história toma para mim no aqui e agora de sua enunciação. Ela é a história que eu me atribuo e na qual eu me reconheço, é a que me convêm e à qual eu convenho, a versão ‘suficientemente boa’ que eu me dou da minha vida.

Dessa forma, a narrativa na proposta da pesquisa (auto)biográfica é instrumental a processo formativo proporcionando que o pesquisado tenha real noção do que pensa, sente e de como se tornou o que é, através de um processo de aprendizagem que perpassa a dimensão do empoderamento sobre si, da reelaboração de sua relação com o mundo e com os outros. (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Delory-Momberger (2006, p. 369) afirma que as histórias de vida são uma

contribuição para a construção da figura pública de si, a partir de um processo de formação com base no singular-plural. A história individual compõe a história coletiva do humano. O ato de falar de si também é ato de falar de outros, posto que, na narrativa de si, o social também aparece:

A atividade biográfica realiza assim uma operação dupla e complementar de subjetivação do mundo histórico e social e de socialização da experiência individual: ela é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, aquilo por meio do qual os indivíduos se constroem como seres singulares e aquilo mediante o que eles produzem como seres sociais. A atividade biográfica aparece, conseqüentemente, como um processo essencial da constituição do indivíduo em sociedade.

Situar as narrativas (auto) biográficas como práticas formativas significa atribuir valor à subjetividade, entendendo que esta comporta saberes que são de grande relevância no âmbito das pesquisas em educação.

Concordamos com Passeggi (2010, p.112-113) quando afirma que a abordagem (auto) biográfica busca “superar uma concepção fragmentada do humano. As pesquisas são guiadas pelo desejo de considerar o que a pessoa pensa sobre ela e sobre o mundo, como ela dá sentido às suas ações e toma consciência de sua historicidade.”.

Dessa forma, pensamos que as narrativas de si, que os professores e os jovens teceram no âmbito das experiências vivenciadas no Projeto Conhecendo Grandes Pessoas, podem contribuir para a reapropriação das experiências em meio a um contexto heurístico, na medida em que permitem revisitar o passado, refletir sobre o presente e se projetar para o futuro. É que, nesse tipo de pesquisa, a narrativa do vivido ganha um caráter formativo, desenvolvido por um processo de empoderamento e reflexão crítica, uma vez que o sujeito que narra, é valorizado na sua subjetividade, realizando uma atividade autopoietica ⁶ e potencialmente transformadora.

Retomando Delory-Momberger (2006, p. 359), temos que a narrativa de si

[...] é um procedimento que inscreve a história de vida em uma dinâmica prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro do sujeito e visa a fazer emergir seu projeto pessoal, considerando a dimensão do relato como construção da experiência do sujeito e da história de vida como espaço de mudança aberto ao projeto de si.

Nessa perspectiva formativa, propusemos a elaboração coletiva de uma “narrativa da experiência religiosa”, feita através do CRB e da entrevista narrativa, como uma forma de revisitar as experiências dos sujeitos, possibilitando trazer à tona, diferentes visões de mundo que, sendo compartilhadas coletivamente, puderam ser ressignificadas num processo crítico-

⁶ *Autopoiésis* é um termo tomado de empréstimo da biologia e utilizado por Maturana e Varela para significar processos de produção de si.

reflexivo, abrindo caminho para a compreensão de si e do outro.

É que o exercício autobiográfico é, ao mesmo tempo, formador e performativo, na medida em que narrar permite ao sujeito revisitar seus valores, crenças, posturas, bem como, oportuniza a reflexão sobre a maneira como as experiências nos impregnam, nos impactam e afetam as relações com os outros. Retomando Olinda (2017, p. 4-6), temos que a atividade biográfica dá centralidade ao sujeito no processo da sua formação, pois:

Ele percebe que é parte ativa de suas próprias decisões e entende como foi acumulando ideias sobre diversos temas relevantes [...] Quem narra toma consciência sobre as ideias que foram se cristalizando e orientando suas ações. Aprende consigo mesmo, identificando como construiu ideias preconceituosas sobre as pessoas e as religiões diferentes de si e da sua. Numa palavra, a Narrativa da Experiência Religiosa resulta de um processo de escrita de si, onde estão envolvidas diferentes linguagens – oral, gestual, imagética e escrita – cuja intencionalidade final é fazer um balanço sobre as crenças construídas ao longo da vida, levando ao autoconhecimento e à abertura ao outro.

A narrativa da experiência religiosa pode ser uma ferramenta de reconstrução e reconstrução da própria experiência. Warschauer (2001, p. 16) defende que o falar de si, possibilita reintrodução do sujeito autor no processo de autoformação, revelando sua representação do mundo:

Falar de si e das próprias relações com o real em propostas de formação é enfrentar uma tradição científica que tem privilegiado análises da exterioridade dos fenômenos, tratando-os com a objetividade que caracteriza a ciência moderna, a ciência cartesiana, que fragmenta os fenômenos para observá-los “de fora”, partindo do pressuposto de que o cientista, enquanto observador, dispõe de objetividade e neutralidade perante o observado. Trata-se, portanto, de reintroduzir o autor, enquanto sujeito e pessoa, explicitando sua representação do mundo e seus instrumentos de compreensão, antecipação e ação

Os jovens precisam ser ouvidos, pois são sujeitos de direito que trazem saberes que geralmente são inviabilizados. Criar condições para que os jovens se expressem é não apenas reconhecer a importância dos saberes e concepções que carregam, mas passou a ser um imperativo para aqueles que têm compromissos formativos emancipatórios.

Foi justamente com a intenção de que os sujeitos colaboradores desta pesquisa refletissem sobre seus processos formativos que escolhemos a pesquisa (auto) biográfica como campo teórico e metodológico. Importava buscar os sentidos e significados dos aprendizados experienciais realizados no PCGP, analisando até que ponto o mesmo colaborou com o desenvolvimento de uma cultura alteritária que respeita o direito à livre opção religiosa de cada ser humano.

Na tessitura das narrativas da experiência religiosa buscamos compreender o universo do PCGP, sobretudo, no que se refere a sua abrangência, e efetividade quanto ao

diálogo inter-religioso, bem como, captar sentimentos, pensamentos e emoções dos sujeitos, através de suas falas, proporcionando reflexões sobre o vivido.

3.3 Fases e procedimentos da pesquisa

Como toda pesquisa qualitativa, tivemos uma **fase exploratória** para aproximação com o *locus* da pesquisa, refinamento da problematização do objeto de estudo e seleção dos sujeitos. Nessa fase, fizemos análise documental tanto da instituição pesquisada, quanto do projeto focado, bem como, realizamos observação participante; com registros no diário de campo.

No que tange à observação participante, o pesquisador pode por meio dela, inserir-se na rotina, no cotidiano do grupo pesquisado, com objetivo de compreender, de maneira detalhada, as nuances que compõem o ambiente pesquisado. Nesse sentido, May (2001, p. 177), define observação participante como “o processo no qual um investigador estabelece um relacionamento multilateral e de prazo relativamente longo com uma associação humana na sua situação natural, com o propósito de desenvolver um entendimento científico daquele grupo.”.

Já Serva e Júnior (1995, p. 33) trazem a observação participante como a melhor escolha quando se trata de uma “situação de pesquisa onde observador e observado encontram-se face a face, e onde o processo de coleta de dados se dá no próprio ambiente natural da vida dos observados, que passam a ser vistos não mais como objetos de pesquisa, mas como sujeitos que interagem em dado projeto de estudos.

Schwartz e Schwartz (citado por HAGUETTE, 1987, p. 83) conceitua observação participante como

[...] um processo no qual a presença do observador numa situação social é mantida para fins de investigação científica. O observador está em relação face a face com os observados, e, em participando com eles em seu ambiente natural de vida, coleta dados. Logo, o observador é parte do contexto, sendo observado, no qual ele ao mesmo tempo modifica e é modificado por este contexto.

No tocante a esta proposta específica de pesquisa, a ideia foi que esta, se desenvolvesse, a partir do diálogo por meio da partilha consciente das atividades de vida, dos interesses, da rotina e dos afetos dos sujeitos pesquisados (ANGUERA, 1985).

A observação participante nos permitiu interagir. Afinal, ela “refere-se à observação procedida quando o pesquisador está desempenhando um papel participante estabelecido na cena estudada.” (ATKINSON & HAMMERSLEY, 1994).

Assim, nossa inserção no campo teve o espírito de observação e de interação, com

espaço para imersão e participação no cotidiano dos sujeitos pesquisados, estimulando-os nas vivências e falas. Esse mergulhar na rotina do *locus* foi essencial em se tratando de observação participante, uma vez que a presença do pesquisador nas atividades do grupo ou organização pesquisada possibilita que ele possa “ver as coisas de dentro” (HAGUETTE, 1987).

Por fim, o que pretendíamos, por meio da observação participante, era compreender, melhor e mais profundamente possível, como se dão os processos organizacionais do cotidiano, a construção e aplicação do PCGP junto aos educadores e jovens.

Com relação ao diário de campo, este teve como objetivo ser um instrumento, através do qual o pesquisador registra as notas retiradas das suas observações no campo. Bogdan e Bilken (1994, p. 150) afirmam que essas notas são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.”.

O diário de campo se configura, pois, como uma importante fonte de dados, auxiliando o pesquisador a acompanhar o desenvolvimento do estudo. Bogdan e Biklen (1994, p. 151) afirmam que o diário tem a função de “acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados.” (sic).

Vázquez e Angulo (2003, p. 39) ressaltam que, em virtude da complexidade de uma pesquisa, bem como da vulnerabilidade de nossa memória, o diário de campo possibilita que os dados, sentimentos, emoções e impressões da pesquisa permaneçam “com vida”, no sentido de que ao se anotar o que se vivencia no momento em que se vive, é possível manter a emoção do vivido, registrar a memória dele. Foi dessa maneira que utilizamos o diário de campo, como um lugar de registro das impressões, emoções vivenciadas ao longo da pesquisa.

Assim, por entendermos ser o diário de campo importante ferramenta para pesquisa, utilizamo-lo tanto na fase exploratória quanto na pesquisa de campo propriamente dita; como instrumento reflexivo e de análise no qual registramos as notas de campo, bem como, nossas reflexões sobre o que vimos, ouvimos, sentimos e vivenciamos no decorrer da pesquisa.

A **pesquisa de campo** foi feita durante todo o semestre de 2018.1, mais especificamente nos meses de fevereiro a julho de 2018. Esta fase foi dividida em dois momentos: a primeira parte envolveu oito jovens e a segunda foi realizada com duas educadoras do projeto. Com os primeiros, realizamos o Círculo Reflexivo Biográfico (CRB) e entrevistas de explicitação; com os segundos, realizamos somente entrevista narrativa.

A intenção foi dialogar com o *corpus* produzido analisando-o por meio da dinâmica

auto-organizadora da Análise Textual Discursiva (ATD), conforme proposição de Moraes (2004) e Moraes e Galliazzi (2007), detalhado no item 3.3.3 desta sessão.

Os sujeitos da pesquisa foram oito jovens que estão no último ano da escola, e duas professoras que trabalham diretamente com o desenvolvimento do Projeto Conhecendo Grandes Pessoas, do Lar Fabiano de Cristo, sede que fica localizada no bairro Maraponga na capital cearense, já detalhado na sessão 2.

O critério utilizado para escolha dos jovens foi o de participação assídua no PCGP há, no mínimo um ano e, evidentemente, a disponibilidade de participar dos encontros.

3.3.1 O processo de biografização no Círculo Reflexivo Biográfico

Para a produção das narrativas juvenis, no formato de “narrativas da experiência religiosa” a indicar sobre o significado das vivências no PCGP, utilizamos, conforme já anunciado, o dispositivo de pesquisa intitulado de Círculo Reflexivo Biográfico (CRB). Para Olinda (2018, p.46), criadora do referido procedimento metodológico, o CRB deve ser compreendido como um conjunto de atividades mediada por um pesquisador onde há encontro

[...]entre pessoas que buscam conhecer mais para ser mais. O desafio é ler a realidade, desocultando-a, para uma ação transformadora do mundo que é inseparável da transformação de si. Deve estimular o pensamento crítico e o desenvolvimento da autonomia em todos os aspectos, o que ocorre mediante o diálogo problematizador e afetuoso em torno de direitos, deveres, fenômenos etc.

O CRB é inspirado em diversas fontes, mas sua orientação principal vem da educação libertadora de Paulo Freire, para quem a autonomia é tomada como base para a formação humana num processo em que “o sujeito vai assumindo-se como ser no mundo e com o mundo; responsável por suas escolhas e ações. Consolida-se progressivamente pela apropriação da realidade e pela luta por transformá-la.” (OLINDA, 2018, p. 46).

A proposta do CRB é, portanto, possibilitar a pronúncia da palavra num contexto de reflexão sobre experiências marcantes na trajetória de vida das pessoas. Ouvir e ser ouvido, aprender com o pronunciado pelo outro, refletir sobre sua própria palavra, ressignificar, num exercício de escuta fraterna, são ações basilares no processo de biografização que se desenrola no CRB.

Há estímulo à “curiosidade epistemológica” (2005) e ao conhecimento de si. O aprendizado da escuta sensível é fundamental para garantir uma narrativa implicada e interpretativa. No decorrer dos encontros a empatia, a comunicação e a implicação na “aventura

biográfica” se intensificam, sobretudo quando cada participante cumpre as seguintes exigências:

participação consciente (implicação pessoal na atividade); co-responsabilidade (romper com modelos hierarquizados e rígidos); produção com ludicidade; democratização da palavra; estímulo à criatividade; busca de consensos na definição de normas de funcionamento; reorientação de rumos sempre que necessário; horizontalidade nas interações e formação de redes de comunicação e aprendizagem, inclusive virtuais, num processo ativo e partilhado de construção de saberes (OLINDA, 2018, p. 47).

Nessa perspectiva, utilizamos o CRB como mecanismos para o processo de biografização com os jovens, permitindo, pela via da narrativa oral, escrita e imagética, a expressão sobre os modos como a experiência no PCGP os formou/deformou/conformou. (JOSSO, 2010). Trata-se, em síntese, de um procedimento de pesquisa realizado de forma coletiva, sendo uma técnica de pesquisa que possibilita, por meio da palavra, conhecer a si e ao outro.

Olinda (2018, p. 74-76) apresenta a sistemática de funcionamento do CRB, indicando o seguinte fluxo:

- ▶ No primeiro encontro o “acordo biográfico”, com a apresentação dos princípios operacionais do CRB e sua programação prévia, deve ser discutido e firmado entre as participantes;
- ▶ No segundo encontro deve ser realizado um trabalho de aproximação entre as participantes do grupo de modo a prepará-las para o processo de narração de si que se seguirá. Várias linguagens artísticas podem ser utilizadas de modo a prepará-las para a atividade de narração de si que iniciará no encontro seguinte;
- ▶ No terceiro encontro dá-se início às narrativas orais. Dependendo do número de participantes e da disponibilidade do grupo, pode ser feito de duas formas: cada um narra para o grupo todo ouvir ou as narrativas são feitas em pequenos grupos. As narrativas são orientadas por uma “pergunta disparadora” negociada no primeiro encontro e são gravadas pela narradora que a transcreverá em casa;
- ▶ No quarto encontro as participantes assumem o papel de leitoras e em pequenos grupos vão receber sugestões para a versão final do texto. A este momento chamamos de “colaboração narrativa”;
- ▶ No quinto encontro é feito o momento de síntese integradora final em que há o uso da “metáfora da árvore”, explicada mais adiante.

Após uma tentativa de vivenciar com os jovens a dinâmica retrocitada, percebemos que a pouca maturidade dos jovens não permitiu a fluência desejada na narrativa, sendo necessária a criação de várias atividades lúdicas e artísticas para a produção das narrativas. Assim, juntamente com a orientadora, resolvemos adaptar a dinâmica do CRB à realidade dos jovens e da instituição lócus da pesquisa, transformando, à exceção do primeiro e do último, cada encontro em momentos de reflexão focada em um tema específico.

Os encontros temáticos permitiram o aprofundamento de aspectos centrais para o projeto de pesquisa. Mantivemos, no entanto, os momentos previstos na proposta original da professora Ercília Braga, que prevê: uma acolhida; exercícios para a presentificação; atividades

específicas de biografização e integração experiencial (momento avaliativo).

O CRB se compõe de várias etapas que buscam dar suporte para a produção das narrativas da experiência religiosa, cujo viés é possibilitar a reflexão sobre si e a aprendizagem, a partir da oitiva das narrativas; sentimentos, emoções dos demais participantes num exercício que é ao mesmo tempo de escuta, partilha e reelaboração de saberes e experiências (OLINDA, 2018).

Ao utilizarmos o CRB, o objetivo principal foi possibilitar momentos apropriados para a elaboração da narrativa das experiências religiosas vividas por ocasião do PCGP. Para tanto, planejamos vários encontros, conforme apresentados na introdução desta tese: “Primeiros passos da pesquisa”; “Quem eu sou?”; “A árvore da aprendizagem – os frutos do projeto”; “Nuvem dos sentimentos – os jovens como grandes pessoas”; “Te ofereço e te recebo – um exercício de troca e diálogo inter-religioso”; “Plantando a Esperança”; “Reflexões na *práxis* – o antes e o depois do projeto”.

Vejamos, a seguir, o detalhamento da dinâmica e dos objetivos de cada um dos encontros.

3.3.1.1 Primeiro Encontro – primeiros passos da pesquisa.

No nosso primeiro encontro, fizemos uma preparação e acordo com relação às regras para o desenvolvimento da pesquisa e dos encontros. Essa fase consistiu na apresentação da pesquisa e de seus objetivos, bem como, na elaboração de uma nota de aula na qual foram apresentadas todas as atividades que iriam compor o CRB, além de sua fundamentação teórica.

Nesse momento, também destacamos as exigências éticas implicadas nos processos de biografização como também, o papel de cada pessoa no grupo. Elaboramos, juntamente com os jovens, um pacto ético: ninguém julga; ninguém aconselha; ninguém comenta em outros ambientes o que ouviu e vivenciou na atividade biográfica.

Nesse primeiro encontro, explicávamos os objetivos da pesquisa e que a centralidade desta se daria nas narrativas dos jovens sobre suas experiências no PCGP, quando eles se mostraram surpresos e me questionaram o porquê de suas narrativas e opiniões sobre o projeto serem importantes. Naquele momento, o que percebemos é que eles não se viam como importantes, não entendiam como poderiam ser o centro de uma pesquisa acadêmica de doutorado. E me perguntaram: “mas, a gente?! A senhora vai escrever sobre a gente, sobre o que a gente acha e pensa?”.

Diante desse contexto, pensamos ser oportuno fazer um momento de reflexão sobre a importância deles como sujeitos, sobre eles se veem, identificando suas potencialidades e talentos. Dessa forma, propusemos uma atividade de motivação ao resgate da autoestima, que intitulamos de “Meus Talentos”. Nela, os jovens foram convidados a apontar seus talentos e potencialidades. Cada jovem elegia duas características positivas suas, e expunha ao grupo. Esta atividade culminou com a construção do autorretrato de cada um deles, feito no segundo encontro.

Refletimos, juntos, quanto potencial temos, e não enxergamos. Eu também fiz a atividade que propus a eles. Percebi que, por eu fazer com eles, os jovens ficaram mais à vontade para exporem seus sentimentos e percepções a respeito de si mesmos. Foi um momento muito rico de mergulho e reflexão sobre nós mesmos.

Percebemos também que esta atividade proporcionou leveza e diminuiu a ansiedade diante da pesquisa, que para os jovens representava algo novo e desconhecido. A partir daqui, sentimos que eles se engajaram na pesquisa, demonstrando prazer em participar, inclusive, sempre perguntando quando e como seriam os próximos encontros.

Esse momento trouxe também algumas reflexões. Quando estamos a pesquisar – sobretudo com sujeitos juvenis –, precisamos estar atentos às nuances de seus sentimentos. A partir desse instante, passei a ficar mais atenta não só ao que os sujeitos iriam me oferecer de dados, mas, principalmente, como eles estariam se sentindo no processo da pesquisa.

A seguir, apresentamos alguns registros fotográficos deste momento (Figura 24):

Figura 24 – Primeiro Encontro – primeiros passos da pesquisa.



Fonte: Elaborada pela autora. Acervo de 2017.

3.3.1.2 Segundo encontro - “Quem eu sou?” – buscando o perfil dos jovens do PCGP

Nesse dia, buscamos de forma lúdica, através da construção do autorretrato,

conhecer o perfil de cada um dos jovens participantes. Tivemos contato com essa técnica durante os estudos orientados do doutorado, por ocasião de uma oficina ministrada pela professora Luciane Germano Goldberg. O objetivo principal do autorretrato é servir como instrumento de expressão da imagem, da representação e do conhecimento de si, proporcionando que o sujeito represente quem ele é, quem imagina ser, quem deseja ser.

Tal como afirma Hall, “o indivíduo ao se autorretratar organizou seus pensamentos, seus sentimentos, com o objetivo de dar significado a sua imagem. Trata-se de um processo complexo que envolve pensar, expressar, interpretar, criar e transmitir”. (Hall, 2000, p. 12).

Ao conduzirmos o encontro por meio do autorretrato, buscamos proporcionar aos jovens, momentos de reflexão sobre o que são, o que desejam ser, e ressignificações acerca de suas identidades.

Canton (2004), ressalta que, na construção do autorretrato o indivíduo tem a possibilidade de olhar para si como num espelho, “brincando” com a própria imagem pode projetar-se com liberdade no processo de identificação, construção e transformação de sua identidade. Dessa forma, a utilização do autorretrato possibilitou que os jovens identificassem e socializassem suas características, sonhos, anseios e percepções de si

Nessa perspectiva, iniciamos explicando como se daria a dinâmica da construção do autorretrato e qual o objetivo deste no contexto da pesquisa: que se autorretrataram-se. Em seguida, pedimos que cada um escolhesse uma foto, a partir da qual confeccionariam seu autorretrato. Para tanto, disponibilizamos o acesso às mídias sociais *Instagram* e *Facebook*, já que os jovens escolheram essas redes como fonte de onde desejavam selecionar suas fotos.

Feita a escolha da foto de cada jovem, partimos para a projeção das mesmas no quadro branco para o contorno das imagens em papel A4. De posse de sua foto contornada, cada jovem fazia a escolha do material que iria utilizar. Disponibilizamos diversos materiais: cola colorida, tintas, clipes, folhas desidratadas, flores artificiais, papel colorido, papel crepom, fitas de diversas cores e texturas, retalhos, adereços etc.

Após a escolha dos materiais disponibilizamos tempo livre para a confecção dos autorretratos. Observamos que essa atividade foi realizada com muito entusiasmo pelos jovens. Eles ensaiavam diversas formas de montar seus autorretratos, trocavam ideias uns com os outros, dando e pedindo opinião sobre a forma de fazer a atividade. Portanto, foi um momento também de integração entre eles.

Finalizada a montagem dos autorretratos, passamos para a socialização dos mesmos no grupo, ocasião em que cada jovem foi convidado a se apresentar a partir do seu autorretrato

ressaltando sua personalidade, modo de vida, sonhos, medos etc.

Ressaltamos que os jovens escolheram para esta pesquisa pseudônimos que tivessem relação com suas características pessoais e que de alguma forma os representasse. São eles: Flor de lótus, Esperança, Raio de luz, Franciscano, Coração aberto, Flor de Liz, Músico, Pacífico.

Por meio dos autorretratos e da partilha destes, pudemos conhecer melhor os jovens colaboradores desta pesquisa, registrando que:

- ▶ todos os jovens pesquisados se declaram como pertencentes a uma religião;
- ▶ há no grupo pesquisado a predominância de pertencimento a duas religiões: católica e protestante;
- ▶ apesar do LFC, *locus* de desenvolvimento do PCGP, ser uma instituição de origem e inspiração espírita, nenhum jovem se declarou espírita;
- ▶ nenhum jovem se declarou pertencente a religiões “mediúnicas” ou de matrizes africanas; embora uma jovem (“coração aberto”) tenha declarado que antes de conhecer o projeto era católica e após conhecê-lo, decidiu se tornar espiritualista.
- ▶ todos os jovens pertencem à classe baixa;

A seguir apresentamos, um quadro com o registro dos autorretratos, construídos neste momento (Quadro 1).

Quadro 1 – Autorretrato produzido pelos adolescentes (continua)

Nº	Pseudônimo	Religião	Idade (ano)	Situação familiar	Talento/Qualidade	Sonho	Medo
1	Flor de Lótus	Evangélica	15	Mora com a mãe (autônoma), pai (desempregado) e irmã	Organizada e solidária	Ser médica	De morrer
2	Esperança	Evangélica	13	Mora com mãe (manicure), irmão e com a avó materna (do lar)	Gosta de plantas e animais	Ser feliz	De morrer
3	Raio de Luz	Evangélico	12	Mora com a mãe (cozinheira), com o pai (autônomo) e com irmão menor	Gosta de estudar	Ser bombeiro e socorrista	De morrer

Quadro 1 – Autorretrato produzido pelos adolescentes (conclusão)

Nº	Pseudônimo	Religião	Idade (ano)	Situação familiar	Talento/Qualidade	Sonho	Medo
4	O Franciscano	Católico	17	Mora com a mãe avó materna (aposentada)	Gosta de música, cantar e ajudar aos outros	Conhecer o Papa	De ficar sozinho sem minha família
5	Coração Aberto	Espiritualista	14	Mora com a mãe (diarista)	Gosta de cozinhar e sabe ser amiga, sabe escutar.	Viajar pelo mundo	De perder minha família
6	Flor de Liz	Católica	15	Mora com a mãe (empregada doméstica) e com o pai (mecânico)	Gosta de estudar e ler	Ter minha família	De não conquistar meus sonhos
7	O Músico	Evangélico	16	Mora com a mãe (dona de casa) e a avó materna (aposentada)	Tocar violão e cantar	Tocar pelo mundo	De perder minha mãe
8	O Pacífico	Católico	14	Mora com a mãe (cozinheira) e a irmã	Gosta de ajudar e cuidar dos primos menores	Ser médico	De morrer

Fonte: Elaborada pela autora.

3.3.1.3 Terceiro encontro - “A árvore da aprendizagem – os frutos do projeto”

Neste encontro, aplicamos um jogo cujo objetivo era levar os jovens a fazerem uma breve revisita às personalidades estudadas ao longo do último ano. Dessa forma, eles puderam vivenciar um resgate rápido dos aprendizados acerca das personalidades, biografias e legados.

Intitulamos o jogo de “Descubra quem eu sou” e utilizamos um varal com todas as personalidades já estudadas pelos jovens. Fizemos várias rodadas de perguntas e curiosidades sobre as referidas personalidades. Deixamos as fotografias e livros, disponibilizados em um varal que chamamos de “varal das personalidades”, como suporte para ajudar na lembrança.

Este foi um momento em grupo muito rico e lúdico em que percebemos o envolvimento dos jovens e o interesse em participarem ativamente desta atividade. Percebemos também que o jogo facilitou tanto a interação entre eles quanto o mergulho reflexivo na fase posterior ao jogo, que foi a construção da árvore da aprendizagem.

Nesta segunda atividade, demos a cada jovem uma folha de papel madeira, disponibilizamos lápis e canetinhas, e solicitamos que eles desenhasssem a árvore dos aprendizados, registrando tudo que julgavam ter aprendido no PCGP. Além dos aprendizados, solicitamos que eles escolhessem e registrassem, na árvore, as personalidades que mais os

marcaram, de que eles mais gostaram e o porquê das escolhas.

A seguir, expomos alguns registros deste momento, conforme Figura 25.

Figura 25 – Terceiro Círculo Reflexivo Temático - “A árvore da aprendizagem – os frutos do projeto”



Fonte: Elaborada pela autora.

O momento final deste encontro foi a partilha e socialização das árvores quando os jovens apresentaram, uns aos outros, suas árvores dos aprendizados.

A seguir vemos, um registro deste momento (Figura 26):

Figura 26 – Árvore dos aprendizados, feita pelos jovens



Fonte: Elaborada pela autora. 3º encontro coletivo, 2018.

A partir desta atividade, os jovens puderam refletir sobre seus próprios aprendizados ao longo do projeto, bem como puderam conhecer os aprendizados uns dos outros, suas diversas visões e os frutos das experiências individuais no PCGP.

A partir da árvore dos aprendizados, aprofundamos através das narrativas de cada jovem sobre as personalidades que eles mais se identificaram e gostaram de conhecer, bem como, conseguimos mapear que aprendizados específicos eles identificavam que aprenderam com estas personalidades.

Um dado interessante que pudemos constatar cruzando os dados obtidos em todos os encontros, é que os jovens elegeram como personalidades aquelas que eram de religiões diferentes das suas, ao mesmo tempo em que identificaram que com estas, aprenderam tanto conceitos novos, quanto conceitos, valores e virtudes que já haviam conhecido em suas religiões de origem. A título de exemplo citamos, a jovem Flor de Liz que se declarou católica e elegeu como personalidade que mais gostou de conhecer Chico Xavier (vinculado à Doutrina Espírita),

Bezerra de Menezes (vinculado à Doutrina Espirita), Gandhi (vinculado ao Hinduísmo) e narrou que com estes aprendeu sobre caridade, solidariedade, respeito, paz interior e calma.

A seguir, apresentamos o quadro resultante deste momento (Quadro 2):

Quadro 2 – Resumo das personalidades eleitas pelos adolescentes e os motivos das escolhas

Adolescente	Personalidades eleitas	Motivo das escolhas
Flor de Liz	Chico Xavier, Bezerra de Menezes, e Gandhi	Com essas personalidades, aprendeu sobre os seguintes valores: caridade, solidariedade, respeito, paz interior, calma
O Músico	Buda	Com essa personalidade, aprendeu sobre os seguintes valores: calma, tranquilidade e paz e respeito
O Franciscano	Chico Xavier, Bezerra de Menezes e Fabiano de Cristo	Com essas personalidades, aprendeu sobre os seguintes valores: caridade, amor ao próximo e humildade
O Pacífico	Bezerra de Menezes e Chico Xavier	Com essas personalidades, aprendeu sobre os seguintes valores: caridade, calma, paz, amor, compaixão e que o dinheiro não é tudo na vida
Flor de Lótus	Buda, Bezerra de Menezes, Chico Xavier e Madre Teresa	Aprendeu com o Budismo: os oito passos para a paz interior, ter calma; com Madre Tereza: o cuidado com o outro e com o Espiritismo: caridade, o respeito e pensar no próximo
Coração Aberto	Chico Xavier, Gandhi e Fabiano de Cristo	“O Chico me despertou para a curiosidade do Espiritismo. Gandhi me ensinou muito sobre a paz e a meditação. Fabiano a humildade e a caridade.”
Raio de Luz	Buda	Com essas personalidades, aprendeu sobre os seguintes valores: amor e respeito ao próximo
Esperança	Bezerra de Menezes	Com essas personalidades, aprendeu sobre os seguintes valores: solidariedade

Fonte: Elaborada pela autora. 3º encontro coletivo, 2019.

3.3.1.4 Quarto encontro - “Nuvem dos pensamentos – os jovens como grandes pessoas”

Neste dia, lançamos a proposta de os jovens se verem como grandes pessoas, a exemplo das personalidades estudadas e conhecidas por eles no PCGP. A ideia deste momento surgiu em virtude de uma percepção no início da pesquisa, conforme já explicitado; quando no primeiro encontro, percebemos certa insegurança dos jovens em participar da pesquisa pela não compreensão da importância que eles tinham.

Dessa forma, cada jovem recebeu uma nuvem em papel madeira em que deveria grafar pensamentos e ideias sobre as suas experiências no PCGP. No início, percebemos muita dificuldade deles em fazer a atividade. Frases como: “não penso nada”, “não sei de nada” e “não tenho nada pra escrever” foram recorrentes.

Ressalte-se que os jovens são todos oriundos de famílias que vivem em situação de extrema vulnerabilidade material, econômica e social, o que nos levou a concluir que este

contexto impacta, sobremaneira, na forma como eles enxergam a si mesmos: desprovidos de saberes, irrelevantes para a sociedade e incapazes de produzirem coisas importantes. Haja vista serem jovens que convivem com um contexto de usurpação de direitos, em meio a um cotidiano, muitas vezes, envolvido em contexto de tráfico de drogas e violências de toda ordem.

Retomamos a atividade do primeiro encontro, e após a reflexão sobre como se sentiram após essa atividade foi possível retomarmos a confecção da “nuvem dos pensamentos”. Agora, percebemos que tudo fluiu melhor, eles se mostraram confiantes e motivados a desenvolverem a atividade.

Cada um, a seu modo, vivenciou este momento. Alguns se isolaram no jardim, outros preferiram ouvir uma música enquanto faziam a sua “nuvem”. O fato é que eles se sentiram motivados e autorizados a pensar, a criar e escrever. Acreditar que também podiam ser grandes pessoas. Grafaram na nuvem, seus pensamentos, sentimentos e ideias de paz, tolerância e acolhimento.

Ao final da socialização de cada um, refletimos sobre eles se autorizarem a serem também grandes pessoas, à exemplo das personalidades que vinham conhecendo no projeto. Foi uma atividade que gerou certo despertar e encantamento por eles se verem também como grandes pessoas, com potencial para serem pessoas importantes para o meio no qual estão inseridos. Por meio desta atividade, observamos o quanto eles se reconheceram também como grandes pessoas, registraram os saberes que traziam consigo e os que se somavam ao que aprendiam no LFC e que por sua vez levavam para a escola, pra casa, pra rua.

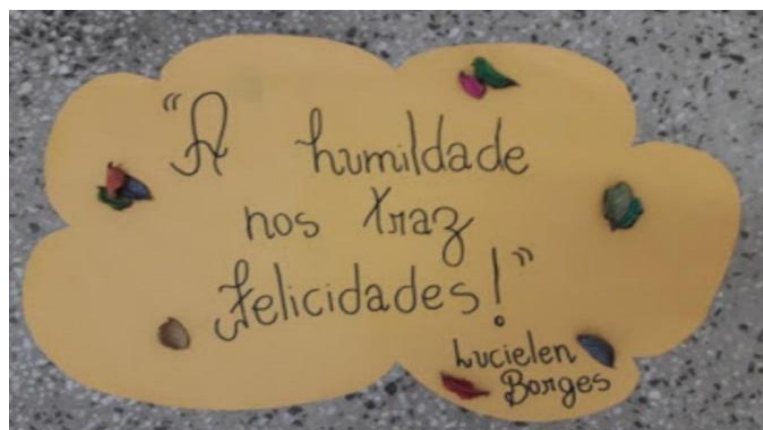
A seguir, o registro dessa atividade (Figuras 27 a 32):

Figura 27 – Confeção das nuvens dos pensamentos-
os jovens como grandes pessoas.



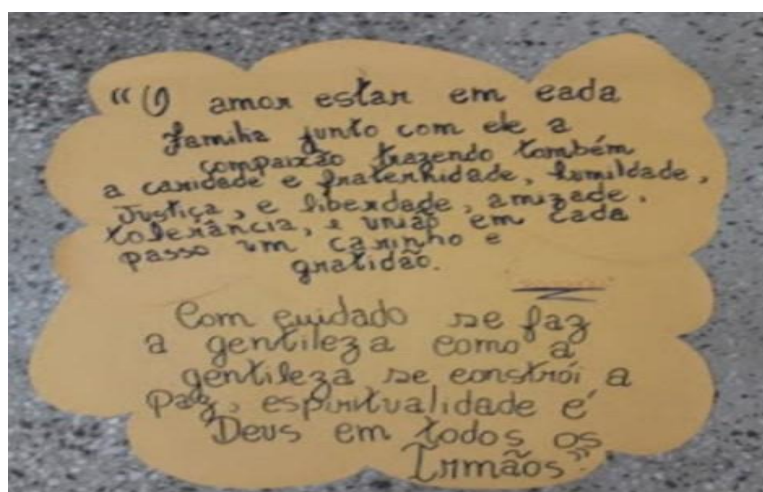
Fonte: Elaborada pela autora. 4º encontro coletivo, 2018.

Figura 28 – Nuvem do pensamento jovem “Esperança”



Fonte: Elaborada pela autora. 4º encontro coletivo, 2018.

Figura 29 – Nuvem do pensamento jovem “Flor de Liz”



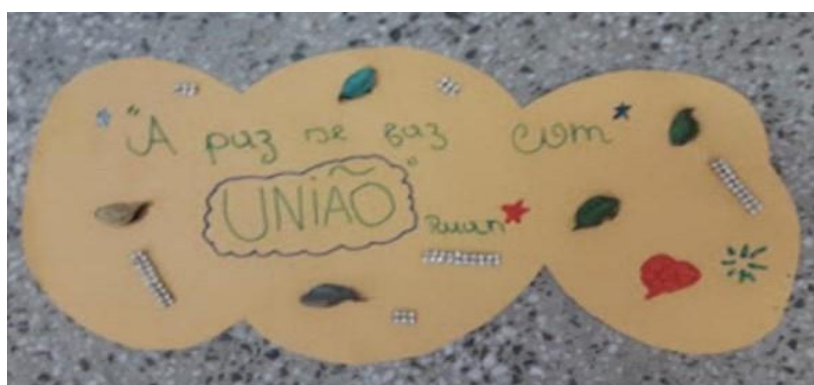
Fonte: Elaborada pela autora. 4º encontro coletivo, 2018.

Figura 30 – Nuvem do pensamento, jovem “O Franciscano”



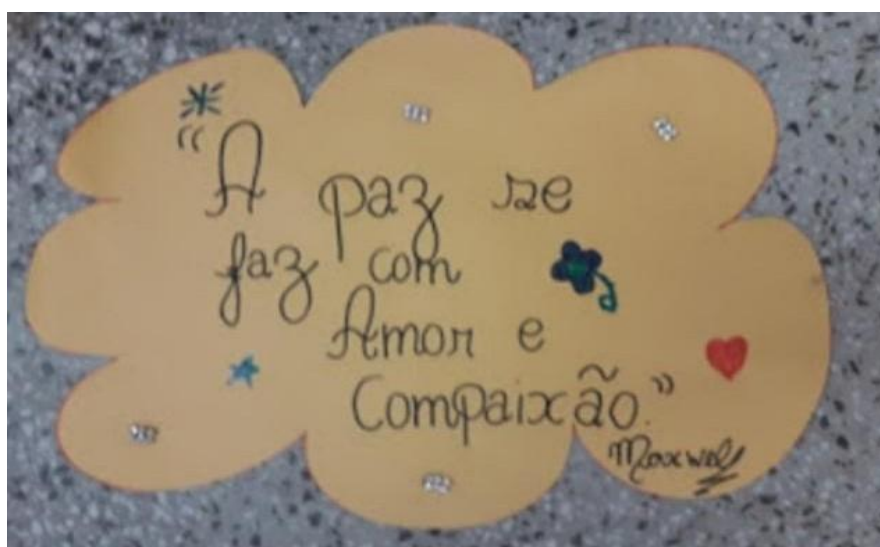
Fonte: Elaborada pela autora. 4º encontro coletivo, 2018.

Figura 31 – Nuvem do pensamento, jovem “O Pacífico”



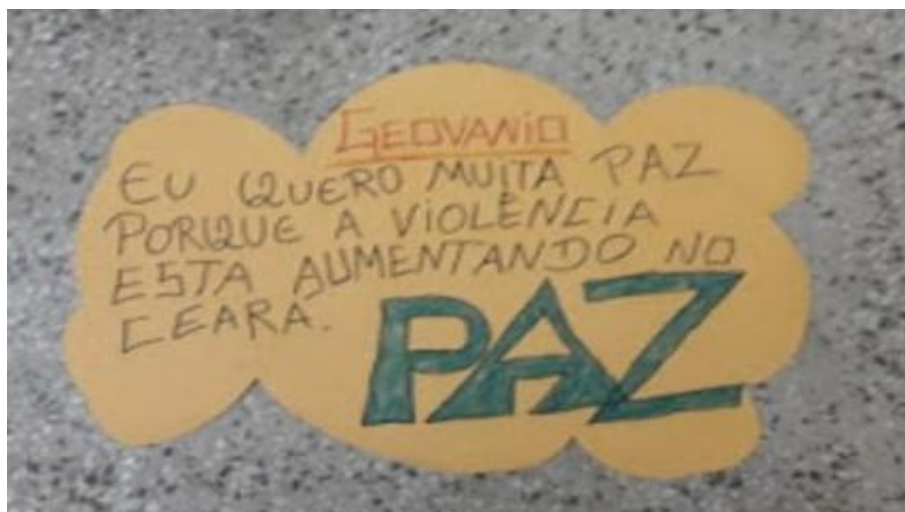
Fonte: Elaborada pela autora. 4º encontro coletivo, 2018.

Figura 32 – Nuvem do pensamento, jovem “O músico”



Fonte: Elaborada pela autora. 4º encontro coletivo, 2018.

Figura 33 – Nuvem do pensamento, jovem “O músico”



Fonte: Elaborada pela autora. 4º encontro coletivo, 2018.

3.3.1.5 Quinto encontro - “Te ofereço e te recebo – um exercício de amor e diálogo inter-religioso”

Neste encontro, fizemos um momento de partilha de si e acolhimento do outro, com o objetivo de colher dos adolescentes de que forma o PCGP contribuía para o diálogo inter-religioso entre eles. De início, utilizamos a letra da música “Ao que vai chegar”, para uma reflexão inicial.

Ao que vai chegar.

Voa coração
 Que a minha força te conduz
 Que o sol de um novo amor
 Em breve vai brilhar
 Vara a escuridão
 Vai onde a noite esconde a luz
 Clareia seu caminho e acende seu olhar
 Vai onde a aurora mora
 E acorda um lindo dia
 Colhe a mais bela flor
 Que alguém já viu nascer
 E não se esqueça de trazer força e magia
 O sonho, a fantasia
 E a alegria de viver
 Voa coração
 Que ele não deve demorar
 E tanta coisa mais quero lhe oferecer
 O brilho da paixão
 Pede a uma estrela pra emprestar
 E traga junto a fé
 Num novo amanhecer
 Convida as luas cheia, minguante e crescente
 De onde se planta a paz

Da paz quero a raiz
 E uma casinha lá onde mora o sol poente
 Pra finalmente a gente simplesmente
 Ser feliz
 Convida as luas cheia, minguante e crescente
 De onde se planta a paz
 Da paz quero a raiz
 E uma casinha lá onde mora o sol poente
 Pra finalmente a gente simplesmente
 Ser feliz

(Compositores: Antonio Pecci Filho Toquinho / Lupicínio Moraes Rodrigues)

Depois propusemos que cada jovem expressasse em uma cartolina, o “lugar” de onde veio, explicitando se tinha uma religião ou crença e expressando o que esta crença representava em sua vida. Em seguida, cada jovem se apresentava e socializava sobre seu lugar e escolhia um colega do grupo para oferecer o sentimento que grafou na cartolina, num exercício de oferta de si e aceitação do outro. No momento seguinte, discutimos como eles se sentiram com a atividade e registramos suas falas a respeito, que compõem o objeto de análise da última sessão desta pesquisa. A seguir o registro deste momento (Figura 34):

Figura 34 – Momento de troca no encontro “te ofereço, te recebo”



Fonte: Elaborada pela autora. 5º encontro coletivo, 2018

3.3.1.6 Sexto encontro - “Plantando a esperança – fazendo a diferença no mundo”

Durante a fase exploratória da pesquisa, percebemos que o LFC tinha um canteiro preparado para receber mudas. Então, resolvemos utilizar, nesse encontro, esse espaço do jardim. Lembramos que o tema do encontro era “Plantando a esperança – fazendo a diferença no mundo”. Envoltos em grande entusiasmo, cada jovem recebeu uma muda e algumas plaquinhas.

Propusemos que eles refletissem sobre as experiências que vivenciaram durante o PCGP e apontassem quais legados eles achavam que eram capazes de deixar para o mundo;

para a sociedade na qual estão inseridos.

Eles escolheram fazer esta reflexão, a partir de trechos de músicas, textos ou poesias que conheceram no PCGP, e que, para eles, refletiam o que sentiam e gostariam de deixar para a sociedade.

Após a produção de cada um, os jovens socializavam com o grupo sua produção e o grupo refletiu junto, num exercício conjunto de resgate e registro dos aprendizados proporcionados pelo PCGP. Ao final da socialização, dirigimo-nos ao canteiro, e cada jovem plantou sua muda com seus aprendizados. O ato de plantar foi uma forma de deixar registradas a produção e as reflexões sobre as experiências dos jovens ao longo do projeto.

Dentre as diversas plaquinhas grafadas de seus sentimentos, criadas por cada jovem a partir do resgate dos temas experienciados ao longo do projeto, registramos os seguintes:

Quadro 3 – Inscrições nas plaquinhas plantadas pelos adolescentes

COMO BEM, TODA VIDA EVOLUI.. (Flor de Liz)	AMANHECE A ERA DA ESPERANÇA (O Pacífico)
EM TUDO HÁ UM PONTO DE UNIÃO (Esperança)	O BEM PRA TODOS, EM TODA PARTE (Flor de Lótus)
A PAZ INVADIU O MEU CORAÇÃO (Raio de Luz)	DE ONDE SE PLANTA A PAZ DA PAZ, QUERO A RAIZ (O Franciscano)
O SOL DO AMOR VAI BRILHAR TRABALHEMOS JUNTOS (Coração aberto)	O MEU AMOR É SEU, SEU AMOR É MEU TAMBÉM, APRENDEREMOS QUE ENTRE NÓS O AMOR É O ETERNO BEM (O músico)

Fonte: Elaborada pela autora. 6º encontro coletivo, 2018

3.3.1.7 Sétimo encontro - “Reflexões na práxis – O antes e o depois do PCGP”

Encerrando o CRB, propusemos uma avaliação de todo o percurso vivenciado coletivamente, buscando obter dos jovens um balanço de todo o processo, destacando as dificuldades e possibilitando refletirmos em que o PCGP foi formador para eles. A ideia foi fazer uma síntese das aprendizagens experienciais, ou seja, do que foi aprendido sobre si, sobre o outro e sobre a importância do PCGP na vida e na formação de cada um, sobretudo, no que se refere à abertura ao diálogo inter-religioso.

Para atingir este objetivo, propusemos que cada jovem apontasse um comportamento, uma forma de pensar que nele se modificou depois da experiência com o PCGP. Esta atividade resultou no quadro “Antes e Depois”, no qual grafamos as falas dos jovens que indicam as mudanças de pensar e agir que o projeto, na visão deles, proporcionou, conforme apresentamos no Quadro 4.

Dessa forma, encerramos a primeira etapa da pesquisa de campo com os jovens, feita de forma coletiva, para depois passarmos às entrevistas de explicitação feitas individualmente com a intenção de aprofundar/complementar algumas questões que emergiram durante no CRB, mas que não puderam ser mais bem desenvolvidas por falta de tempo.

Quadro 4 – Antes e Depois do PCGP

Jovem	Antes	Depois
Flor de Lótus (evangélica)	Tinha muito medo do Espiritismo. Achava que era perigoso falar com alma.	Aprendi a respeitar depois que conheci a religião e a me conhecer, autoconhecimento
Esperança (evangélica)	Tinha preconceito com o Budismo: achava que era besteira meditar Tenho dificuldade com o espiritismo por tudo que ouvi dele na minha religião evangélica	Entendi que era relaxar, se sentir bem, se acalmar Ainda tenho um pouco de dificuldade e tento vencer esse medo porque aqui conheci pessoas de outras religiões que são meus amigos e acho importante entender eles como eles são
Raio de Luz (evangélico)	Tinha medo do Candomblé: achava que era macumba e coisa do demônio	Entendi que era uma tradição e gostei das danças e músicas
O Franciscano (católico)	Tinha medo Espiritismo: achava que se falar com Espírito eu ia pro inferno	Aprendi que não precisava ter medo, que Espiritismo é apenas um modo de se comunicar
Coração Aberto (espiritualista)	Tinha medo do Espiritismo: medo de mexer com Espíritos e eles entrarem em mim	Aprendi com o filme do Chico Xavier que isso de Espírito entrar na gente não existe e não tive mais medo
Flor de Liz (católica)	Eu achava que Espiritismo era coisa do demônio	Aprendi a respeitar e vi que não tinha maldade. Que tem pessoas do bem, como Dr. Bezerra do Espiritismo.
O Músico (evangélico)	Antes daqui do projeto, eu sempre ouvia que isso de falar com morto ou a religião do Candomblé não era coisa boa. Eu ficava confuso.	Depois que aprendemos sobre essas religiões, a gente vê que não tem nada disso. É só uma crença. Não tem nada de ser mau por isso. Aí, a gente perde o medo e ganha o respeito.
O Pacífico (católico)	Antes eu achava que o Espiritismo era coisa de fantasma, tinha medo.	Depois, eu vi que não era. Era até muito parecido com a minha religião. Eles acreditam em Deus, em Jesus, que a gente não morre. Hoje, mesmo sendo católico, eu compreendo as outras religiões, por exemplo, o Espiritismo, o Budismo, todos têm seu jeito de pensar e eu respeito.

Fonte: Elaborada pela autora. 7º encontro coletivo, 2018

3.3.2 As Entrevistas narrativas

Com relação à importância da entrevista para a pesquisa qualitativa, Bogdan & Biklen (1994, p.154) pontuam que “uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.”.

Nesse sentido, a entrevista é ferramenta importante, uma vez que o pesquisador pode, através dela, perceber a forma como os pesquisados interpretam suas experiências, posto que ela “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 134).

Corroboram Anderson e Kanuka (2003), para quem, a entrevista é um procedimento, através do qual o pesquisador recolhe importantes dados, a partir da comunicação com os sujeitos pesquisados.

Dentre os diversos tipos de entrevistas que podem ser utilizadas na pesquisa qualitativa, escolhemos a entrevista narrativa para a construção das histórias de vida dos jovens pesquisados, na intenção de acessar não só aspectos específicos sobre o objeto de estudo, mas também a profundidade das narrativas, buscando compreender como estas se entrecruzam com os aspectos trabalhados no PCGP. A intenção foi adentrar “em territórios existenciais, em representações, em significados construídos sobre dimensões da vida, sobre os trajetos.” (OLIVEIRA, 2006, p. 51).

Tomamos por base a entrevista narrativa idealizada por Fritz Schutz e reelaborada por Jovchelovitch e Bauer (2004, p. 90-113), para quem esse tipo de procedimento estimula os sujeitos pesquisados a dizerem, narrarem fatos importantes de suas vidas e do contexto social no qual estão inseridos. Dessa forma, observamos que a entrevista narrativa, realizada com os jovens e educadores do projeto, possibilitou o acesso a informações que revelaram valores, crenças, motivações e atitudes dos envolvidos, com relação ao contexto social em que vivem.

O ato de narrar é um recurso que permite inserção na intimidade dos entrevistados, possibilitando conhecer com riqueza de detalhes os fenômenos sociais pesquisados. Além disso, os relatos orais constituem fonte genuína da pesquisa, uma vez que não são encontrados em documentos.

A utilização da técnica de entrevistas narrativas tem ainda o condão de trazer à tona, aspectos desconhecidos ou nebulosos da realidade social pesquisada, a partir de discursos

individuais. Assim, a atividade de narrar o vivido passa a ser uma experiência de compartilhamento, tornando a narrativa essencial para a construção da noção de coletivo (KRAMER, 2007. p. 13 e 24).

Para que a fala fluísse de maneira espontânea, criamos um ambiente descontraído e informal, no qual as narrativas surgiram naturalmente, num contexto de contar e escutar histórias. Nesse sentido, a entrevista narrativa guarda em si uma natureza colaborativa, pois as histórias de vida surgem a partir da troca, da interação, do diálogo entre sujeitos e pesquisador (CRESWELL, 2014).

Para a realização da entrevista narrativa, seguimos, então, as fases propostas por Jovechelovit e Bauer (2004, p. 97): Preparação, Iniciação, Narração Central, Fase de Perguntas e Fase Conclusiva.

Na Preparação, fizemos a exploração do campo, com movimentos de aproximação com os sujeitos, quando formulamos questões exmanentes (aquelas que interessam aos objetivos do pesquisador). Na fase de Iniciação, formulamos o tópico inicial para a narração, o que foi possível com o uso de auxílios visuais.

Na fase de Narração Central, tivemos o momento da narração propriamente dita, em que os educadores fizeram seus relatos orais a respeito de suas experiências no Projeto Conhecendo Grandes Pessoas, respondendo a seguinte questão disparadora: Fale-me sobre suas experiências religiosas. O objetivo principal era dar forma ao percurso de vida destes, explicitando a ligação de cada um com o PCGP. \também buscando compreender se, na perspectiva dos educadores, o projeto contribuiu/contribui para o diálogo inter-religioso. Nesta fase, é importante que o pesquisador não faça interrupções, podendo somente encorajar, de forma não verbal ou paralinguística, para que a narração prossiga. Assim, procedemos.

Ao esperar o fim das narrativas, chegamos à Fase de Perguntas, na qual não se devem fazer manifestações de opiniões, nem fazer perguntas sobre atitudes, sendo cabíveis somente perguntas do tipo: “Que aconteceu, então?”. Para evitar induções, também não se deve discutir sobre contradições, nem fazer indagações do tipo “por quê?”. O pesquisador deve partir das perguntas exmanentes para as questões imanentes (a partir do narrado).

Na Fase Conclusiva da entrevista narrativa, não se utiliza o gravador. São permitidas perguntas do tipo “por quê?” e o pesquisador deve fazer anotações imediatamente as respostas depois da entrevista.

Seguimos esse roteiro e o que percebemos foi que a narrativa se deu de forma espontânea, com momentos em que emergiram emoções e recordações.

Durante todo o caminho da pesquisa de campo, buscamos compreender qual o sentido da religião na vida dos sujeitos pesquisados (jovens e educadores), qual abertura e limites eles percebiam em si para o diálogo inter-religioso e qual a relação entre suas experiências no projeto Conhecendo Grandes Pessoas e seu processo de espiritualização.

Através das narrativas da experiência religiosa de cada um, buscamos identificar possíveis dificuldades, preconceitos, limitações que, por vezes, podem estar velados e ignorados pelo próprio sujeito, jovem ou educador, sendo essencial que tomem consciência disso para que sejam capazes de desenvolver um diálogo efetivamente inter-religioso em uma experiência educativa de respeito à diferença.

Dessa forma, após os relatos orais, fizemos os registros e a transcrição das entrevistas gravadas para posterior análise, pela abordagem da Análise Textual Discursiva (ATD), constante na última sessão desta tese.

3.3.3 A Análise textual discursiva

Para a análise das narrativas produzidas no CRB e nas entrevistas de explicitação com os jovens e das entrevistas narrativas, com os educadores, utilizamos a Análise Textual discursiva (ATD). Trata-se de uma metodologia de análise, proposta originalmente por Moraes (2003; 2005), que em linhas gerais, tem como caminho a desmontagem dos textos produzidos pelos sujeitos pesquisados e seu posterior exame minucioso.

Em seguida, passa-se a estabelecer relações entre as unidades, buscando o que há de semelhante entre elas. Por fim, busca-se captar o que efetivamente emerge do texto, formando uma compreensão nova do todo. Moraes (2003, p. 192) afirma que a Análise Textual Discursiva (ATD)

[...] pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do corpus, a unitarização, o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização e o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada.

Na primeira etapa, Unitarização, ocorre a desconstrução, fragmentação do texto, em unidades de significados. É nesse momento que se dá a busca por fragmentos mais significativos dos textos analisados, conforme pontuam Moraes e Galiazzi (2007, p. 115):

Mais do que propriamente divisões ou recortes as unidades de análise podem ser entendidas como elementos destacados dos textos, aspectos importantes destes que o

pesquisador entende mereçam ser salientados, tendo em vista sua pertinência em relação aos fenômenos investigados. Quando assim entendidas, as unidades estão necessariamente conectadas ao todo.

Passando para a segunda etapa da ATD, temos o momento da categorização, o qual se constitui como um momento em que o pesquisador estabelecerá relações entre as unidades de base, buscando o que lhes é comum, e elegendo categorias. Assim, podemos afirmar que a categorização corresponde a “simplificações, reduções e sínteses de informações de pesquisa, concretizados por comparação e diferenciação de elementos unitários, resultando em formação de conjunto de elementos que possuem algo em comum.” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 75).

Finalmente, na fase de Comunicação, surge a elaboração do metatexto que nada mais é do que a captação do novo que emergiu dos textos, a partir das categorias construídas. Em outras palavras, é captar o novo emergente, a partir de uma compreensão renovada do todo. Desse modo,

[...] os metatextos são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos (MORAES, 2003, p. 202).

O metatexto, resultado da ATD, representa, portanto, o substrato da compreensão sobre o fenômeno estudado, possibilitando a ressignificação do vivido, da experiência. Nesse sentido, a comunicação, acerca da nova compreensão, comporta a validação e também a crítica ao *corpus*.

No próximo capítulo, abordamos o referencial teórico com intuito de traçar um caminho epistemológico acerca do diálogo inter-religioso, discutindo mais detalhadamente sobre a intolerância e o contexto de violências e desrespeito à liberdade de crença, bem como problematizando se o Brasil é efetivamente um Estado laico, e analisando dados da intolerância religiosa em nosso país.

4 AS NARRATIVAS DOS SUJEITOS DA PESQUISA: APRENDIZADOS EXPERENCIAIS E ABERTURA AO DIÁLOGO INTER -RELIGIOSO

“Importante na escola não é só estudar, é também criar laços de amizade e convivência.” (Paulo Freire, 2018, p. 46).

Neste capítulo, trazemos as narrativas da experiência religiosa de cada jovem e a dos educadores, tratada pelo seguinte processo: transcrição, textualização e transcrição (MEYHI, 1991, 2005). Para MEIHY, o processo de transcrição envolve

[...] a fase final do trabalho dos discursos. [...] Teatralizando o que foi dito, recriando-se a atmosfera da entrevista, procura-se trazer ao leitor o mundo de sensações provocadas pelo contato, e como é evidente, isso não ocorreria reproduzindo-se o que foi dito palavra por palavra. [...] tem como fim trazer ao leitor a aura do momento da gravação. [...] O fazer do novo texto permite que se pense a entrevista como algo ficcional e, sem constrangimento, se aceita esta condição no lugar de uma cientificidade que seria mais postiça. Com isso valoriza-se a narrativa enquanto um elemento comunicativo prenhe de sugestões. [...] Neste procedimento uma atitude se torna vital: a legitimação das entrevistas por parte dos depoentes (1991, p. 30-31).

Feitas as entrevistas, temos a fase em que o pesquisador irá organizar e tratar as entrevistas colhidas. É exatamente nesse processo de tratamento das entrevistas que Meihy (2005) propõe três diferentes momentos: transcrição, textualização e transcrição, os quais utilizamos como roteiro para análise dos dados nesta pesquisa.

A transcrição compreende o momento de transformar o oral em escrito, constituindo uma importante fase para a construção e análise das histórias de vida. Já na textualização, o pesquisador faz um trabalho de retirada e adaptação às falas dos entrevistados procedendo aos rearranjos necessários, de modo a “enxugar” o texto, facilitando sua leitura e compreensão por meio de correções gramaticais, bem como, por meio da supressão de repetições características da fala livre.

Por fim, a transcrição compreende a incorporação de elementos extratextuais na composição das narrativas. Nessa fase, busca-se recriar o contexto da entrevista, por meio da elaboração de uma síntese das percepções do pesquisador. Percebe-se que nessa proposta de pesquisa há interferência explícita do pesquisador no texto final apresentado aos leitores.

Como ilustração do processo de análise do *corpus* da pesquisa, apresento dois quadros com a Análise Textual Discursiva de um jovem e uma educadora, participantes da pesquisa. Para a construção final do capítulo, realizarei uma análise em perspectiva, que interrelaciona as falas dos sujeitos empíricos (jovens e educadores), as contribuições dos interlocutórios teóricos (os autores especializados) e nossas convicções baseadas na nossa

experiência pessoal e profissional.

4.1 As narrativas dos jovens

A seguir, as narrativas coletadas dos jovens.

4.1.1 Minhas mudanças como pessoa (Flor de Liz)

Eu sou Flor de Liz, tenho quinze anos, moro com meus pais. Minha mãe é empregada doméstica e meu pai é autônomo, trabalha com construção, é pedreiro. As vezes ele tem trabalho, as vezes não tem.

Minha mãe é altamente católica, meu pai participa um pouco da missa. Eu sou católica. Frequento a Missa. Eu fui batizada, com direito à madrinha e padrinho. Fui criada pelos meus padrinhos, até certa idade. Aí eu entrei aqui no Lar Fabiano, um, dois, três anos de idade, os três primeiros anos de vida eu fiquei morando justamente com meus padrinhos.

Então, todo domingo estou na missa, todo domingo eu estou comungando, todo domingo firme e forte. Atualmente eu estou fazendo a Crisma no mesmo local. Então, eu sou uma pessoa que tem uma fé, não vou dizer inabalável, porque ela não é. Eu tenho uma fé enorme em Jesus Cristo, em Deus, em Maria, nos santos da minha religião.

Eu nunca tinha participado de uma procissão. Sempre eu vou pra Caminhada com Maria, né, que é uma procissão também de Nossa Senhora. Mas eu nunca tinha participado de uma procissão tão intensamente como eu participei da de São José que eu fui de vela, fui ali andando, fui cantando, fui orando, eu fui com o terço na mão. E eu e a minha mãe a gente é muito difícil de está junto numa coisa, que eu tenho uns conflitos com ela dentro de casa, a nossa convivência não é a melhor. Mas, nesse dia, eu senti que eu e a minha mãe juntas, a gente é mais forte do que só eu ou ela só. Então, eu senti que, com a gente juntas, a gente ia conseguir a bênção que a gente tanto queria e a gente conseguiu.

Por isso, eu chego a dizer que a minha religião, eu não consigo, eu não posso viver sem ela. Porque eu percebo muito que quando eu me afasto, percebo que as coisas pioram muito, na minha vida, porque eu me sinto mais frágil, a minha fé vai se abalando um pouco. Eu tenho tido muitos conflitos, mais conflitos do que eu tinha, a minha mente fica uma bagunça, meus sentimentos se bagunçam e, quando eu volto pra Deus, eu sinto como se tudo se organizasse. Me sinto mais calma com pensamentos melhores: é Deus, é de Deus que eu preciso! Sem Ele

eu não posso ficar!

Eu estou aqui no Lar Fabiano desde pequena, saí e voltei e agora estou há mais tempo. Se eu pudesse falar em palavras a primeira coisa que aprendi no projeto conhecendo grandes pessoas foi a caridade que é uma palavra que, sabe, é muito, muito, muito falada para a gente aqui; e a outra é amor, porque, eu aprendi, eu comecei a ter amor por essas grandes pessoas de outras religiões, eu sinto esse amor.

De tudo que eu vi aqui no projeto, o que mais eu gostei foi da parte que aprendemos do Chico Xavier, sobre ele e sobre a caridade. Também sobre Fabiano. Fabiano pra mim é o supremo, é muito amor, é amor demais que eu sinto por ele. Outro que eu posso dizer foi Bezerra. Eu gosto muito porque ele foi o primeiro, dos primeiros, aquele que, como se fosse uma abertura de uma festa. Também gosto do Gandhi, a paz, ele me ensinou a ter muita paz, calma nos momentos mais turbulentos que a gente tem na vida.

E eles todos juntos, ensinaram que eles são diferentes, cada um com as suas religiões, mas eles juntos, ensinam o respeito pela religião do outro. Isso eu acho muito bom, porque são cada um de uma religião diferente, Bezerra, por exemplo, é do espiritismo, Chico, Gandhi é do Hinduísmo, Buda é do Budismo, Francisco de Assis é católico, Fabiano Católico, Madre Tereza católica. Foi incrível aprender outras religiões, sensacional. Eu aprendi a ser uma menina de mente aberta.

Então, foi aqui que conheci o Grandes Pessoas e aprendi isso. Eu conheci pela tia Sabrina. Primeiro Grandes Pessoas que eu aprendi foi o Dr. Bezerra de Menezes. Eu fui fazer teatro com a tia Sabrina então eu fiz uma apresentação dele. Conheci a história dele que é incrível, por que gente vê hoje em dia ninguém faria o que ele fez naquela época de ter dado o seu anel para uma pobre, para uma mulher necessitada para comprar remédios, isso me tocou muito. Para mim, é linda mesmo a história dele.

Eu sou católica, sigo a religião católica, cumpro com todos os mandamentos dela, mas eu adorei o projeto porque com ele eu conheci outras religiões. Eu comecei pelo espiritismo, conhecendo a religião do espiritismo que me abriu os olhos para que eu conhecesse outras religiões.

Aprendi no projeto também sobre o budismo, depois hinduísmo e fui aprendendo um pouquinho de cada religião dos “Grandes pessoas”, e isso me abriu os olhos para que eu conhecesse.

Porque antes eu achava que o espiritismo era aquele pessoal que ia receber o espírito, ia falar ali como se fosse recebendo um caboclo como falavam e eu ficava já com

medo. Tem uma centro espírita perto da minha casa, e eu morria de medo de passar ali na frente, eu dizia, “pronto, um espírito vai entrar aqui dentro de mim, Jesus me protege”, eu passava me tremendo, depois que eu soube como era a religião espírita sobre médium, um pouquinho das informações da religião espírita foi que eu fui deixando de ter esse medo, eu já passo lá em frente, tranquila, respeito, olho, aprecio. Sem medo. Mas no começo eu tinha medo sim.

De todas as religiões que eu conheci aqui no projeto, a que eu tive mais dificuldade foi mesmo a do espiritismo e o candomblé. Por não conhecer. Eu mudei meu pensamento porque conheci a história deles. Fui conhecer a história de Bezerra, e dos orixás, foi a partir dos exemplos de vida deles que tirou esse preconceito e medo que eu tinha.

A partir do momento que eu fui deixando o preconceito de lado, fui descobrindo coisas novas e até gostando de algumas coisas do espiritismo, como o anjo da guarda que me protege me fez me sentir mais confiante e gostar mais da religião espírita. Então eu comecei a ver que na minha religião também tem anjos e que todas as religiões são pro bem.

Infelizmente eu não comento em casa sobre isso. Meus pais são católicos, mas minha família é muito tradicional, eu tenho medo de causar um conflito sobre isso, porque eles têm o medo que eu tinha, o preconceito que eu tinha, e eu não sei ainda, mas espero um dia saber como mudar esses pensamentos deles como alguém mudou o meu. Então eu procuro não falar com os meus pais sobre outras religiões, nem falo sobre o que tem aqui no projeto.

Falando de preconceito eu já vi um situação assim, a questão do candomblé. Eu estava em um grupo de jovens e eram todas as religiões candomblé, tinha protestante, tinha católico, tinha budismo, e quando souberam que tinham três garotos, eram dois garotos e uma garota, do candomblé começaram a excluir eles, ficava um grupo aqui e eles eram os mais excluídos por que ninguém queria fazer alguma coisa junto com eles.

Aí eu falei com o líder que estava coordenando o evento e disse “olha, está havendo uma exclusão do grupo”, ai eu lembrei que aqui no projeto também tem a questão do candomblé e eu falei “olha, está havendo uma exclusão do grupo deles no momento que aqueles três falaram que eram da religião do candomblé e está havendo uma exclusão, ninguém quer fazer trabalho com eles”, e ai eles começaram até ter medo das pessoas irem até eles e eles irem até as pessoas eu só percebi isso quando eu fui em busca deles. Eu larguei o meu grupinho ali de católicos e disse “não, vou fazer parte daquele grupinho”, e eu fui para o grupo deles que eram só eles três não havia ninguém com eles. Então eu saí do meu grupo e fui até eles e ficamos nós quatro e eu tentei conversar e eu percebia que eles se fechavam muito, eu disse “não tem problema”, aí eu contei sobre o Lar Fabiano, que eu tinha tido um momento, num projeto que

eu estudei muitas religiões, e expliquei para eles que eu achei muito legal que eu tinha estudado candomblé e aí eu já vi que eles foram mudando a feição do rosto e sorrindo eu me enturmei com eles e ali a gente levou a amizade.

Eu não queria que eles se sentissem excluídos, por que eu acho que sendo católico, protestante, espírita ou candomblé eu acho que Deus ele é um só e ele é o Deus de todos nós, eu não queria, eu me coloquei no lugar deles e disse assim “meu Deus, se eu estiver sendo excluída dessa forma, eu já tinha ido embora daqui Senhor, eu não vou deixar que eles façam isso”, aí eu me senti mal vendo aquela cena deles excluídos.

4.1.2 A narrativa de um jovem em busca de si (O Músico)

Sou o Músico, tenho 16 anos, moro com minha mãe e minha avó. Minha mãe é dona de casa e minha avó é aposentada. Todo mundo na minha casa é evangélico da Canaã, mas eu saí por causa da música. Eu era da igreja evangélica, mas eu quero ter uma carreira musical, viver de música, músicas autorais. Aí disseram lá na que não convém pra Igreja, porque choca isso de eu ser evangélico e músico do mundo. Aí entre estar lá e ir contra, eu preferi sair. Eu não me sentia bem lá assim.

Tem uns três anos que entrei aqui no Lar e depois disso eu pretendo conhecer mais a fundo outras religiões, principalmente o Budismo, porque no “Grandes Pessoas”, eu conheci e gostei muitos do budismo. Gostei da calma, da meditação e de ser leve. Aprendi a ter respeito por eles do budismo.

Na minha casa tem um pouco de preconceito com outras religiões, mais por parte da minha avó, que mora comigo, ela é evangélica. Na verdade, tem preconceito dentro da mesma religião. Eu e minha mãe era da Canaã e minha avó não aceitava, porque ela era da adventista. Aí já havia esse preconceito da minha avó, mesmo tudo sendo evangélica.

De todos que eu conheci no “grandes pessoas”, gostei mais do budismo, porque me ensinou valores: calma, tranquilidade e paz e respeito.

Antes daqui do projeto, eu sempre ouvia que isso de falar com morto ou a religião do candomblé não era coisa boa. Eu ficava confuso. Depois que aprendemos sobre essas religiões a gente vê que não tem nada disso. É só uma crença. Não tem nada de ser mau por isso. Aí a gente perde o medo e ganha o respeito.

4.1.3 Um jovem em busca do amor (O Franciscano)

Me chamo Franciscano, tenho 17 anos, e moro com minha mãe e minha avó. Minha mãe está desempregada e minha avó é aposentada. sou católico e vou pra todas as missas, participo de quase tudo da Igreja.

Quando eu entrei aqui no Lar eu tinha uns 14 anos. Mas só com 15 eu conheci o projeto Grandes Pessoas, aí eu pude conhecer um pouco mais das religiões e das pessoas dessas religiões. Aprendi sobre paciência, paz, amor e fraternidade.

De todas as pessoas que conheci, as que mais gostei foi do Chico Xavier, Bezerra de Menezes e Fabiano de Cristo.

Fabiano porque ele foi fundador de tudo aqui, desse lugar que é nossa casa, e eu gostei porque ele foi caridoso. Deu todo o dinheiro dele para os pobres e para igreja também. Eu aprendi com ele a me importa com os outros.

Com Chico Xavier aprendi sobre o que eu não sabia: o espiritismo. Aprendi através dele, pelo filme que eu assisti e pelas palavras dele, sobre caridade, amor ao próximo e humildade.

Eu antes pensava assim, esse negócio de Espiritismo é coisa do demônio. Essas pessoas que ficam vendo as coisas, isso não é de Deus não, é coisa do capiroto. Então, eu tinha um preconceito. Aí com o filme do Chico, fui entendendo como era a religião dele. Eu vi que eu estava errado. Como um homem bom daquele podia ser coisa do demônio? Aí gostei. O que vale é fazer o Bem. Até hoje gosto do Chico.

Mas eu entendo isso do preconceito, porque eu era também muito preconceituoso e eu sei que hoje, muita gente tem preconceito com o Candomblé, mas eu não tenho mais. Eu tinha. Hoje, não. Tenho muitos amigos do Candomblé, e pra mim hoje é tranquilo. Graças ao projeto eu aprendi a respeitar, a cada religião de cada um.

Lá em casa, é bem misturado: minha família é mais de evangélicos, eu sou católico. E aqui no Lar a gente fala de todas as religiões.

No dia que eu falei lá em casa sobre isso, que a gente estudou Espiritismo, Candomblé e outras religiões e que não era nada do que a gente pensava, minha mãe ficou meio que confusa aí expliquei a ela que o “Grandes Pessoas” me influenciou a enxergar com mais profundidade cada religião. Aí ela disse, ah como lá ensina essas coisas, vai lá, aprende lá como é que é a religião, você aprende mais como é cada religião e se aprofunda mais na sua e conhece mais outras. Eu acho que ela não tem preconceito não.

No dia dessa conversa, eu lembrei e falei pra ela que um dia jogando na rua, eu fiquei triste porque criticaram minha religião porque dizem que a gente adora imagens e tal, aí

dizem que é pecado, muito ruim. Foi no meio da rua. Eu estava jogando bola, aí estava eles aqui, depois passaram umas amigas da minha mãe, e ouvindo o que a gente conversava, disseram isso não era certo, porque eu adorava imagem e não adorava a Deus. Eu fiquei triste, uma sensação ruim, como se ela tivesse me humilhando por causa da minha religião.

Também teve outro dia, que um amigo, Guilherme, que é do candomblé. O pessoal zomba muito ele na escola. Ele estava brigando com um menino sobre a religião. Nessa hora, eu falei que candomblé não era isso que o menino estava pensando, não era o mal. É uma religião de antepassado. Tudo que eu aprendi no projeto eu resolvi lá. Eles ficaram meio que surpresos. “Nossa isso é verdade?” E eu: “É, pesquise. Podem ir no *Google* pesquisar.” Meu amigo me agradeceu bastante. Eu me senti muito bem, aliviado de ajudar os outros como Dr. Bezerra fazia.

4.1.4 A narrativa de um jovem que se abre ao novo (O Pacífico)

Eu sou o Pacífico. Eu tenho 14 anos e sou católico. Moro com a minha mãe e minha irmã pequena. A gente vai geralmente pra missa de domingo. Às vezes, quando tem as festas de santos a gente vai também.

Faz só dois anos que eu e minha mãe estamos aqui no Lar. Minha mãe faz curso de costura e eu sou do “Grandes Pessoas”. Foi onde eu conheci minha orientadora, a Dani, e comecei a saber das religiões que eu não conhecia nenhuma.

O Projeto ensina que essas pessoas deixaram uma mensagem muito importante pra gente evoluir pra melhor. Os caminhos da paz, do amor, da compaixão e de que o dinheiro não é tudo na vida.

Hoje, mesmo sendo católico, eu compreendo as outras religiões, por exemplo, o Espiritismo, o Budismo, todos têm seu jeito de pensar e eu respeito.

O preconceito é uma coisa que machuca muito. Eu tenho um amigo que é católico, e ele frequenta a igreja. Um pessoal de outra religião estava querendo levar ele pra igreja deles e ele não queria. Começaram a xingar ele, falar que a religião dele era mentira. Que pra ele era muito melhor a outra. Ele ficou triste. Falei pra ele não se abalar com isso e que não importa o que as pessoas digam, que é pra ele seguir a religião dele. No que ele pensa.

Do projeto todo, o que eu mais me identifiquei foi o Espiritismo. Porque parece que é parecida com a minha, só que com palavras diferentes. Modos diferentes de falar, mas são muito parecidas. Gostei mais do Dr. Bezerra por tudo que aprendi sobre Caridade e do seu Chico, de respeito e sobre a calma.

Antes eu achava que o Espiritismo era coisa de fantasma, tinha medo e depois eu vi que não era. Era até muito parecido com a minha religião. Eles acreditam em Deus, em Jesus, que a gente não morre.

4.1.5 A narrativa de uma jovem e o encantamento pelo novo (Flor de Lótus)

Eu sou Flor de Lótus, tenho 15 anos, sou de uma família evangélica desde pequena. Moro com a minha mãe que faz faxina e meu pai que está desempregado e com a minha irmã mais nova.

Eu gosto muito da minha religião, porque a gente passa a semana todinha aquela coisa de estudar direto, que eu nem paro em casa, eu só paro em casa só pra dormir e dia de domingo quando eu vou para minha igreja, eu me acalmo. É quando eu penso tudo que eu fiz na semana.

Quando eu entrei aqui no Lar que eu conheci outras religiões que eu não sabia. As que eu mais gostei de saber foi do Budismo, do Espiritismo do Dr. Bezerra, o catolicismo da Madre Teresa e Francisco de Assis.

Do Budismo eu gostei muito de aprender os oito passos para a paz interior. Gostei da parte da flor de lótus. Eu aprendi com Buda e estou levando pra minha vida a gente ter calma, fazer as coisas com calma, pensar antes de agir, foi isso que eu aprendi com ele.

A Madre Tereza eu me identifiquei muito com ela, até chorei no dia do filme porque eu gosto de ajudar as pessoas, o que eu aprendi com ela foi sempre pensar no próximo.

Essa coisa do preconceito é muito séria. Nisso o projeto me ajudou muito, porque antes, eu era completamente evangélica, antes eu tinha um pouco de preconceito com quem era do Espiritismo. Eu estudando as grandes pessoas eu aprendi várias religiões e não tem nada disso de demônio, ou pecado.

Eu tenho minha religião, mas eu tenho que respeitar as outras. Hoje eu tenho a mente aberta. Eu sou evangélica, mas eu não tenho mais aquele negócio de preconceito, e no projeto a gente aprende a não criticar e respeitar o que os outros acreditam.

Por isso, gostei muito de conhecer o Budismo e o Catolicismo são religiões diferentes da minha, mas eu gostei de conhecer. E o que eu pensava do Espiritismo passou. Eu pensava que era coisa ruim, de macumba, essas coisas. Mas depois da vida do Dr. Bezerra como eu ia pensar em coisa ruim? Ele só fez o bem e era do espiritismo. Então isso acabou em mim. É como se fala aqui: mesmo que eu não acredite é apenas pra respeitar, entende?

Até na escola uma vez, tiveram preconceito comigo. Porque a minha escola ela é uma escola católica, aí eu não rezo a Ave Maria. Eu fico calada. Aí um menino falou assim: já que tu é evangélica, por que tu estuda nessa escola? Ele queria que eu saísse da mi nha escola só porque eu não era católica. Fiquei chateada. Até queria sair da escola, porque o pessoal ficava falando besteira porque eu não rezava a Ave Maria, mas eu conversei com a Dani aqui do Lar. Ela me disse que todos têm que respeitar a religião dos outros. Aí eu fui na escola e conversei com o assistente social da escola e falei que queria ser respeitada na minha religião.

O Lar faz eu me sentir bem, porque na escola eu não era assim bem recebida por eu ser evangélica, aqui no lar Fabiano, não teve isso de eu não ser bem recebida por causa da minha religião. Aqui, qualquer religião é bem recebida. Não tenho problema de falar que sou evangélica aqui. Todo mundo fala a sua religião e não se trata mal ninguém por isso. Amor, respeito, gratidão, foi tudo que aprendi aqui.

4.1.6 A narrativa de uma jovem em busca da redescoberta de si (Coração Aberto)

Eu me chamo Coração aberto, tenho 14 anos. Eu moro com a minha mãe e meu irmão gêmeo. Desde pequena, eu era católica, mas eu estou numa fase de mudança. Eu era católica, mas eu estou em dúvida ainda, se quero ficar na igreja, porque eu quero conhecer um pouco do evangélico e um pouco do espiritismo. Eu quero conhecer um pouco de tudo. Mas minha mãe, que é católica, é muito preconceituosa.

Eu fiz Eucaristia, ela queria que eu fizesse crisma, mas eu não sei se eu quero fazer não. Eu gosto da igreja católica, mas eu nunca tinha escutado a palavra de Deus como eu escutei na evangélica. Toda vez que eu ia pra missa eu ficava lá sentada, não entendia nada que o padre falava e quando eu fui pro culto evangélico, eu entendi tudo. Tudo me entrou, tudo me tocou e também quando aqui conheci o projeto das “grandes pessoas”, e falou sobre o Espiritismo, me despertou o interesse também. Agora a católica nem tanto.

Mas a minha mãe é muito preconceituosa mesmo. Quando eu voltei pra casa depois de um dia no Lar aprendendo sobre outras religiões, e disse que queria ir pra Evangélica, pra conhecer, sabe o que ela fez? Ela disse que se eu amasse ela, eu voltasse pra minha religião anterior: a católica. Eu disse que amava ela, mas que eu não ia abandonar o que eu tinha começado. Porque pra mim, a religião evangélica me entende mais que a católica. Me sinto mais em casa, entendeu?

Eu estou aqui no Lar desde pequeninha. Eu queria muito que ela viesse pro Lar,

porque aqui a gente aprende muito. Eu conheci o projeto Grandes Pessoas e achei muito interessante, porque eu vi aquelas fotos daquelas pessoas, vi os nomes. Eu fiquei interessada em saber sobre Gandhi, Sidarta, e todos os outros.

Eu me senti bem de saber que essas pessoas foram capazes de ser, pra que um dia a gente também possa ser uma grande pessoa. Nós já somos grandes pessoas, mas as grandes pessoas dizem assim porque elas fizeram coisas muito grandes por nós, pela humanidade, pra que a gente pudesse ser do bem também. Eu admiro muito.

O que eu mais gostei de conhecer foi a obra de Chico Xavier, Gandhi e Fabiano. O Chico me despertou para a curiosidade do Espiritismo. Gandhi me ensinou muito sobre a paz. E a meditação. Eu amei aprender sobre meditação. Às vezes, quando eu estou com raiva, eu uso a meditação. Contar de 1 até 10. Respirar. Pensar no bem. E toda vida quando eu estou com raiva, eu penso assim, no rosto de Gandhi, porque ele tem um rosto calmo. Aí eu vou relaxando. Isso me faz bem.

O Fabiano, eu gostei das obras que ele fez, por ele ter sido um grande homem, por ter feito muitas coisas por todos. Porque ele era rico, abriu mão da riqueza dele pra ir ajudar os pobres. Fabiano distribuiu a riqueza dele. Ele dividiu em três partes: pra caridade, pra família dele e outra pros enfermos e doentes. Então, o que mais admiro nele é a humildade e a caridade.

Eu acho é que todas as religiões deveriam se juntar. Porque eu acho errado esse negócio de preconceito. Porque todos não querem dizer a palavra do Senhor? Todas não pregam a mesma palavra? Todos não adoram o mesmo Deus? Por que essa rivalidade? Eu não entendo. Eu tenho essa curiosidade de entender o porquê dessa rivalidade. Eu quero conhecer cada religião. Porque eu já conheci um pouco da católica, um pouco da evangélica, agora eu quero conhecer mais da espírita e do candomblé.

Eu só tive dificuldade com uma religião no projeto: o Islamismo. Porque quando a gente foi estudar no projeto estava acontecendo essas coisas assim de ataque de terroristas. Eu ficava me perguntando como pode ser esse Deus que eles falam que, se não pregar aquela coisa do Alá, eles têm que matar?

Mas aqui no projeto a gente aprende que não é assim não. Isso de matar as pessoas não tem nada com a religião do islamismo. É uma má interpretação deles. Não é isso que tem escrito lá, no alcorão. Eles usam isso pra justificar os ataques. Mas não é nada disso. No alcorão não fala isso de jeito nenhum. Eu tinha raiva dos terroristas, depois tive pena, porque eles se enganam e colocam esse engano na religião deles.

Então, eu estou assim, buscando uma religião que eu me sinta melhor, completa. E

foi ótimo o projeto, porque eu conheci muitas pra poder escolher a que eu quero.

4.1.7 A narrativa de um jovem e sua relação com diálogo inter-religioso (Raio de Luz)

Sou Raio de luz, tenho 12 anos, moro com minha mãe, meu pai e meu irmão. Nós somos evangélicos, menos meu pai, ele é católico. Eu, minha mãe e meu irmão vamos pra igreja, pro culto.

Eu queria muito vir para o Lar porque tinha muitos cursos e minha mãe disse que ia me colocar para fazer. Eu acho tudo aqui muito legal porque tem karatê, música, informática e eu não fazia nada disso. Eu venho com minha mãe. Depois de um tempo aqui foi que eu conheci o “Grandes Pessoas”, eu fui até o Buda em um dos encerramentos. Eu aprendi muito com o projeto. O “Grandes Pessoas” ensinam muito a amar, respeitar o próximo e fala muitos também do respeito para outras religiões. Eu sou evangélico, mas foi bom estudar outras religiões, porque não só porque eu sou evangélico que eu tenho que saber só sobre o evangélico. Não, também de outras e respeitar também as outras religiões. No começo, eu tive preconceito e medo do Candomblé, eu achava estranho. Só que depois eu comecei a aprender e eu respeito também. Porque assim muita gente diz que é coisa da macumba dizem que é desejando mal pra outra pessoa, mas pra mim não. O “Grandes Pessoas” me ajudou a entender o Candomblé, que é uma religião que tem coisas um pouco diferentes das outras, mas tem só coisas um pouco diferentes, não quer dizer que é errado ou pecado.

É tranquilo falar sobre isso na minha casa, minha mãe já conhece aqui, vem comigo para o Lar, então a gente conversa sim, de tudo que tem aqui no Lar. No colégio também eu falo que a gente tem que respeitar as religiões, que todas têm seu um ponto de vista, mas a gente deve respeitar muito. Porque cada um tem que pensar como quiser.

Eu não gosto de preconceito. Teve um dia na escola, que falaram que eu devia ser católico, falando que evangélico não era certo. Teve gente que até me bateu também. A gente estava falando de religião, um garoto falou que eu devia ser católico. Respondi que eu ia ser, quero ser, eu respeito qualquer religião. Eles me bateram e a tia viu e brigou com eles.

De todas as religiões que eu aprendi aqui a que eu mais gostei foi o Espiritismo. Porque eu achei interessante essa coisa de desencarnar. É, achei porque assim, tem gente que não acredita, eu acabei assim, pensando que podia acontecer também. Me deu uma esperança de não morrer de verdade.

4.1.8 A narrativa de uma jovem e seu entendimento sobre diálogo inter-religioso (Esperança)

Eu me chamo Esperança. Eu sou evangélica. Tenho 13. Metade da minha família é evangélica. Minha mãe não é. Mas minha avó e minhas tias são. Eu moro com minha mãe, meu irmão e minha avó.

Quando eu era pequena, minha tia perguntou se eu queria participar dos cultos que ela ia. Eu acabei ficando lá, acabei gostando do espaço, do que eles ofereciam. Eu estou até agora. Minha religião representa uma parte de mim, onde eu me sinto bem. Onde eu sinto paz.

Quando eu cheguei aqui no Lar, eu era bem miudinha. Eu cheguei e fui acolhida muito bem e estou até hoje aqui.

Eu conheci o Projeto Grandes Pessoas já com 11 anos, é um estudo de aprender sobre pessoas que fizeram diferença no mundo. E quando chegou aqui, e vi tudo isso do projeto, eu me senti: nossa! Como pode existir muitas pessoas assim de tantas religiões diferentes e tão boas, fazendo tantas coisas boas no mundo?

A gente aprende sobre várias religiões. Que não tem diferença. Que todos têm que respeitar cada religião das pessoas e deixar elas seguirem o que elas quiserem.

Eu sou evangélica, então estudar outras religiões diferentes da minha, acho que é um aprendizado a mais, porque a gente pode conhecer lados de outras pessoas, não só da gente. E eu acho importante isso, para gente conviver mais com as pessoas e saber mais.

Eu mesma não gostava quando falavam da minha religião. Eu aprendi no projeto respeitar o que cada um é, cada um pode escolher o que quer.

De todas as religiões que a gente conheceu no projeto, a que eu mais gostei foi a de Bezerra. Porque ele era tão solidário com as pessoas e ele não pedia nada em troca. Ele sempre queria ajudar, sempre queria ver as pessoas bem e eu acho que isso é bom.

A que eu tive mais dificuldade foi a de Sidarta, o Budismo, porque era tudo bem diferente da minha religião. Mas depois eu consegui entender melhor.

4.2 A narrativa das educadoras

Abaixo estão expostas as narrativas das educadoras.

4.2.1 A dor da exclusão (Fênix)

Eu sou Fênix, tenho 42 anos e sou educadora social do Lar Fabiano. Eu não tive uma base, a minha família não tinha uma base religiosa muito concreta, então eu vim para a igreja, eu vim saber o que era igreja já na época de fazer a primeira comunhão. Antes, às vezes, a gente era convidado para ir em alguma coisa, uma das coisas que me chamou muita atenção quando eu era criança ainda, eu acho que eu tinha uns cinco, seis anos, foi uma culto protestante que a gente foi e era dia das mães, e as mães receberam um negócio, um cartaz que colocava na parede, um quadrinho, e esse quadrinho ficava na minha parede, só que eu ainda não sabia ler, e quando eu aprendi a ler, uma das coisas que eu li foi isso, é uma lembrança que eu tenho que eu acho muito importante, porque ele estava escrito, “a mulher sábia edifica a sua casa”. E eu acho que aquilo foi uma coisa forte, porque é o que eu sempre lembro, toda vez vida que eu vou pensar em fazer alguma coisa na minha vida em lembro disso, para não destruir, porque a mulher sábia tem que edificar a casa sempre.

E aí depois, mais tarde, quando a minha mãe viu que a gente estava na época da primeira Comunhão, a gente foi para a igreja católica e nós passamos um período lá, mesmo depois da primeira Comunhão eu engajei em um grupo de jovens e fiquei durante um tempo na igreja católica. Eu gostava muito das atividades, participava das missas, de todas as coisas que tinha na igreja, os passeios. Nessa época eu tinha entre 11 e 12, foi até os 13 anos mais ou menos que eu fiquei na igreja católica.

E aí passei esse período na igreja, depois disso a minha vida foi começando a tomar outro rumo, porque eu comecei a trabalhar, comecei a estudar, depois engravidei, aí mudei de bairro. Eu tinha passado a minha infância todinha em um bairro, mudei para outro bairro. E aconteceu um caso complicado, porque o meu pai se casou de novo com uma moça, a moça era muito problemática e aí ele sumiu de casa, a gente não tinha mais contato com ele, não conseguia mais ver ele, eles já estavam separados um bom tempo, o meu pai e a minha mãe, mas eles nunca tinham perdido contato, e aí a gente começou a ficar preocupado e eu fui na igreja protestante. E aí a gente começou a ir e frequentar, muito pela dor, como o pessoal fala, que a gente ficava com muito medo de acontecer alguma coisa com o nosso pai, que a gente não tinha notícias, uma mulher muito complicada que ele arranjou. E a gente dentro da igreja, a gente acreditava que aquilo sempre era providência divina, nós ficamos muito tempo dentro da igreja, fiquei dos 16 até os 20 anos dentro da igreja, só que foi um período muito intenso, porque eu me envolvi, fui pregar a evangelização, fiquei sendo a evangelizadora das crianças, eu participava das festas, ia junto com os outros fazer as coisas, os acampamentos, congresso, estava sempre muito engajada. E aí a gente se mudou de novo para o bairro, eu fui para outra

igreja protestante, só que aí já não era como essa, eu fui me adaptando a essa, mesmo assim eu me envolvi, fui para a evangelização do mesmo jeito também.

E foi quando eu tiver que voltar para cá para Fortaleza, que até então a gente morava em São Paulo, aí eu vim para Fortaleza, com a minha família toda, só que quando eu cheguei aqui eu não consegui mais ir para a igreja protestante, porque eu achava que não tinha mais a ver comigo, porque assim, você vai estudando a Bíblia e você vai encontrando muita contradição e você vê que as pessoas não respondem as suas contradições, e aí foi ficando muito difícil.

Eu gostava muito de ler, então eu lia demais, eu sempre estava com uma pergunta e o pastor nunca conseguia me responder a pergunta, e eu tinha muitas dúvidas. E aí quando eu cheguei aqui em Fortaleza, eu fiquei um período sem nenhum tipo de instituição religiosa, eu comecei, e a gente lá em casa éramos muito unidas, as irmãs muito unidas, a gente tinha muita fé e não tinha um local para ir. E eu comecei a pesquisa sobre a Wicca, e eu comecei a achar que aquilo era bem interessante e a gente começou a estudar sobre isso, sobre chá. Wicca é uma religião pagã. Aí eu conheci porque li o livro do Paulo Coelho e dentro do livro do Paulo Coelho, você tem algumas coisas te levam às religiões pagãs. Aí eu fui procurar internet, eu fui pesquisar, e eu acabei encontrando muita coisa, eu comecei a comprar muitos livros também. E a gente em casa sempre teve essa coisa da espiritualidade, a gente não entendia isso, como se manifestava na gente, minha mãe foi uma época da umbanda, e eu acompanhei ela algumas vezes, então eu vi que tinha alguma coisa além de só ter, tinha que ter alguma coisa a mais. E lá em casa a gente meio de que de brincadeira, fazia os rituais de Wicca, a gente brincava separada, porque é por lua, por festivais, são festivais de colheita, de plantio de alguma coisa, e a gente fazia essa brincadeira, a gente tinha espaço bom, a gente tinha um quintal bom, tinha muita planta, então a gente fazia essa brincadeira. E engraçado que muitas coisas aconteciam, tipo, minha irmã uma vez terminou o namoro, e ela chegou para mim e estava desesperada e não sabia o que fazer, ela pediu uma magia, eu era muito assim, medrosa de fazer magia ou era alguma coisa, aí eu procurei para ela, falei, nos livros, nas pesquisas, eu falei para ela, “você pode fazer, mas pode ser que isso não dê certo, então vai depender da sua fé”. E aí eu expliquei a ela como fazia tudinho, ela fez esse ritual, ela colocou umas pétalas de rosa; pétalas de rosas, outras brancas, amarelas e umas vermelhas, e acendeu as velinhas e tudo bonitinho, ela tinha um altarzinho, tinha um barquinho. Quando foi no outro dia que ela acordou, só tinha as pétalas vermelhas, as outras pétalas tinham desaparecidos, e o barquinho dela que era tudo cheio de linhazinhas, as linhas tinham sumido também. Então a gente via essas coisas dentro de casa, a

gente via, eu não sei como falar, “postergais” [*poltergeist*], essas coisas estranhas, coisas que sumiam do lugar, coisas que a gente não sabia como acontecia, se a gente tinha o mesmo sonho junto, aí acabava acontecendo.

Então, como ia acontecendo essas coisas, a gente acabava ficando mais interessada. E dentro da Wicca, eles estudam a roda das reencarnações, e eu achava muito interessante esse negócio da roda das reencarnações, e quando eu comecei a pesquisa também sobre a reencarnação tinha a história do centro espírita, e aí eu fui ao centro espírita por intermédio desses estudos com a Wicca, aí eu comecei a estudar.

Primeira vez que eu fui a um centro espírita acho que foi em 2001, aí eu comecei a ir primeiro pelos estudos durante semana, aí eles abriram um estudo separado só do livro dos espíritos, eu me matriculei para ir, e aí comecei a ter mais amizade com o pessoal da casa, a evangelizadora ficou grávida, eles me convidaram para ficar no lugar dela, porque eu era muita ativa, estudava muito e eles achavam que eu seria uma boa evangelizadora. Fui, me apaixonei, achei a coisa mais maravilhosa do mundo, só que eu ainda tinha dúvidas, as dúvidas não pararam e eu continuava questionando muita coisa dentro do movimento espírita, algumas coisas que eu não achava que eram bacanas, assim, me engajei profundamente.

Aí nesse mesmo período eu comecei a me relacionar com a Nora. Aí me convidaram a me retirar, porque eu não era exemplo para os jovens, eu era uma pessoa que estava fazendo uma coisa muito errada e os meninos iam se influenciar pela minha opção sexual, e eu não quis mentir, porque eu sabia de histórias dentro de pessoas que não falavam, de coisas veladas, mas eu não quis mentir, quando vieram me perguntar eu falei que eu realmente estava me relacionando com ela, aí o negócio ficou difícil. E houve outras pessoas de outros centros espíritas que vieram me convidar a participar, mas assim, de certa forma eu me decepcionei, porque eu fui muito boa enquanto era daquele jeito, enquanto eu era considerada normal e depois eu não era mais boa, depois eu era um mau exemplo? Mau exemplo por quê? Por causa de uma opção sexual, por causa de uma coisa que eu fazia entre quatro paredes? Ninguém ia me ver. Na minha particularidade. Eu fiquei muito chateada. Aí depois desse período eu não consegui ir mais. Aí há uns dois anos atrás a gente começou a ir para Nova Própole, que não é religião, é uma escola de filosofia. E lá eles falam muito sobre a questão religiosa também, porque eles estudam as religiões antigas e eles falam muito sobre budismo lá, e eu acho que de repente foi o que eu mais me identifiquei até hoje, porque aí eu não tenho mais um deus, eu tenho que me melhorar para ser melhor, não tem mais ninguém a quem a culpar, não tenho o diabo, ou espírito ou nada, eu que tenho que me culpar, porque eu que tenho que saber o que é

certo e o que é errado e escolher o caminho, o certo ou o errado ou escolher o caminho do meio, tentar ser mais equilibrado possível. Então, dentro da Nova Própole, eu descobri o budismo, mas eu não frequento hoje em dia nenhum movimento religioso. Não tenho prática religiosa hoje em dia, faço preces que eu acredito muito, sempre, o dia inteiro, aqui principalmente aqui no Lar, gente faz preces, mas quando eu não estou aqui eu estou sempre fazendo preces, estudo, leio algumas coisas, alguns livros de filosofia ou alguns livros que tem a ver com religião, por causa do trabalho também, não só porque eu quero, mas por causa do trabalho também, e procuro, tenho uma conduta ética moral decente, e acho que não tem uma religião que eu não aprove, acho que todas, tanto que quando fala dessa questão, eu passei por várias religiões, eu sei que cada uma tem uma verdade diferente e que cada um está em um momento evolutivo diferente. Hoje eu em considero espiritualista. Eu acredito na reencarnação. Eu acredito que a gente realmente tem que passar por determinadas coisas, e eu acho, eu acredito que você não cabe depois em determinadas coisas, por mais que isso lhe toque, eu gosto muito da igreja protestante, mas eu não voltaria, porque eu já sei que ali é como se fosse um aquário pequeno. Eu não volto mais para o centro espírita porque ali é um aquário um pouquinho maior, mas ele ainda estava me mantendo presas em algumas coisas e aí eu não sei para onde eu vou ainda, mas eu acredito muito em Deus, acredito que existe uma divindade que está no meu consciente todo tempo avisando o que é certo e o que é errado, o que eu posso e o que eu não posso fazer.

Mas eu sinto falta de ter com quem conversar sobre essas coisas, de ter com quem debater, porque é muito difícil, porque as pessoas quando elas são protestantes, elas defendem aquilo com unhas e dentes, quando elas são católicas defendem, se é espírita defende, elas não conseguem ver as coisas com leveza, não existe esse negócio de aceitar, que tudo faz parte de um contexto geral, que é necessário. Muitas vezes dentro do centro espírita eu falava, “é necessário”, gente, se não tivesse igreja protestante para acolher tantos jovens, se não tivesse os movimentos da igreja católica para acolher tantos jovens, como que seria? E às vezes a pessoa precisa de um freio maior, porque ela não consegue se frear sozinha e aquilo é um freio.

E às vezes eu me sinto que eu não me encaixo em nada, eu vou para um canto, vou para outro, eu vejo uma coisa, eu vejo outra, mas eu não consigo me encaixar, porque quando eu começo a ver as coisas que me podam, eu acho que não é natural, eu acho que seria natural se as pessoas tivessem consciência mesmo, fosse levadas pela consciência, a consciência fosse uma coisa que pudesse trazer justiça, trazer equilíbrio, trazer paz. Porque falta liberdade, falta respeito principalmente, eu acho que uma das coisas que mais falta é respeito, por entender que ele tem o caminho dele e pronto, você tem o seu caminho, o outro tem o caminho dele, e as

peessoas elas vivem sempre sobre um verniz, dentro da igreja um verniz, dentro do centro espírita um verniz, você nunca sabe se realmente a pessoa é daquele jeito.

Eu sempre tive o desejo de trabalhar no Lar Fabiano, um desejo enorme de vir trabalhar aqui. Quando foi em 2003, um amigo da gente que tinha trabalhado aqui, pediu para a gente vir chamar as avós, porque a mãe dele tinha falecido, e assim, ia ser o primeiro dia da mãe sem a mãe dele e ele queria fazer um almoço para as vizinhas daqui, a casa toda, as avozinhas tudo conhecia ele, porque ele foi assistente social daqui. E aí eu vim, quando cheguei no meu do caminho eu liguei para ele, “já estou aqui perto do Lar Fabiano”, “eu não posso ir, vai sozinha?”. Eu fiquei morrendo de medo, porque eu não sabia nem onde era, “tá bom, eu vou”. Aí eu cheguei aqui, entrei, foi antes da reforma, aí eu vi uma árvore enorme, um monte de idoso debaixo da árvore sentadinho, aí eu fiquei, “meu Deus, que lugar lindo”. Aí eu descii, fui procurar a assistente social, falei com a assistente social, disse o que era, quem era e tal. Aí, eu fui nas idosas, conversei com as idosas e convidei elas, e nós fizemos esse almoço. Nós éramos do centro espírita, nessa época, a gente estudava muito junto, um grupo que a gente pegava separadamente fora do centro espírita, uma vez na semana a gente estudava. E aí depois disso, eu vim entrar na formação aqui também, formação de evangelizadora, e aí eu fiquei mais apaixonada ainda. A pessoa que deu a formação fez uma palestra linda, embora eu acho que ele não está, não, está no centro espírita. Eu fiquei tão apaixonada pela fala dele, de falar sobre a educação, sobre como isso era importante, não sei o que, não sei o que, mas que coisa linda. E eu vi o trabalho, o trabalho não, eu vi a estrutura, as coisas lindas, como era o Lar Fabiano, eu queria entender. Aí eu falei, “eu queria trabalhar em um lugar assim”, eu vi as plaquinhas sobre os valores, eu quero trabalhar em um lugar assim. E aí passou mais um período, a Fran veio trabalhar aqui, eu vinha de vez em quando, eu via como era o movimento, sempre que tinha alguma coisa aqui, quermesse, tinha uma festa junina, qualquer coisa, eu estava envolvida. Então o lar era um sonho, que eu falava, “eu tenho vontade de trabalhar em um lar, o meu sonho é trabalhar no Lar Fabiano”, eu sempre falei que o meu sonho era trabalhar aqui. Só que eu não tinha formação na época, nem pensava em formar, eu não sabia nem o que eu queria fazer da vida, aí eu comecei a fazer, comecei a trabalhar, quando eu saí do centro espírita em 2011, eu fui trabalhar como educadora social nas escolas públicas, e aí eu falei, “não, agora eu vou ter que estudar, eu estou dentro da escola e não vou estudar, como que eu vou incentivar os alunos a estudar?”. Aí eu fui fazer a faculdade de pedagogia. E eu fiquei de 2011 até as vésperas de vim para cá, de 2011 a 2014. Só que os meus meninos, eles já estavam fazendo tudo independentes, a oficina que eu dava lá, que era uma oficina só sobre rádio escolar, só sobre

jornal escolar, eu ia fazer um independente, eu já tinha conseguido ter todo um passado, os mais velhos iam passando para os mais novos, que era a ideia, de um ir passando para o outro. Eu cheguei em casa um dia, eu dava aula de manhã, eu cheguei em casa, encostei, foi na casa da minha irmã, “meu Deus do céu, eu preciso de um outro emprego, eu já fiz tudo o que tinha para fazer, eu sei que vem outros alunos, mas os mais velhos já estão ensinados para os mais novos, eu aprendi outras coisas, eu quero trabalhar no dia a dia mesmo, não quero mais só um projeto que eu vou um dia aqui, outro ali não, eu quero uma coisa certa, para eu trabalhar certinho, bem bonitinho, como todo mundo tem, de acordar cedo todo dia”. Eu queria uma coisa que eu considerasse corretinha, mas que eu pudesse desenvolver aquelas coisas que eu tinha aprendido na faculdade. Aí o meu telefone tocou, era a Lane, aí a Lane falou, “tu tem vontade de trabalhar no Lar Fabiano?”. “Tenho”, “levo o teu currículo lá que eles estão precisando de uma pedagoga”. Aí eu fiquei doida, liguei para a Nora, “imprime o meu currículo agora que eu estou indo lá no Lar Fabiano”, aí ela, “estou indo”. Aí eu me arrumei, o tempo que eu me arrumei ela chegou com o currículo e a gente veio, e aí eu entreguei. Só que eu fiquei esperando, esperando. Ela vai fazer uma entrevista e vão ligar para você, esperando, e eu não falei nada para ninguém, só a Lane que sabia. “Acho que chamaram outra pessoa, porque eu ainda estou fazendo a faculdade, não terminei, chamaram outra pessoa que já é formada”. Aí deu 15 dias, a Regina ligou para mim, aí ela falou, “já te ligaram?”, eu falei, “não”. “Não te ligaram?”. “Não”. “Tá bom. Vou agilizar aqui para ver se te liga”. Mas não falou para ninguém, aí fiquei naquela ansiedade. Aí quando deu um mês que eu estava fazendo trabalho do colégio, a matéria era educação social eu estava lá fazendo o trabalho na faculdade, a pessoa me liga para fazer a entrevista, no final ela perguntou, “qual é o seu sonho?”. “O meu sonho é ser a melhor educadora do mundo, é um sonho bem pequenininho, mas é o que eu quero”, entre outras coisas, porque hoje em dia eu quero mais coisas além disso. Aí ela pegou e falou, “tá bom”, aí quando foi no outro dia, a Regina falou que eu tinha que ir para fazer um redação, e a redação era sobre educação social. E eu tinha feito um trabalho o dia inteiro no dia anterior só sobre educação social. Aí eu falei, “meu Deus do céu, é meu Deus guiando”. Aí eu fiz a redação e entreguei, ela falou, “olha, até amanhã às 17 horas eu te dou a resposta”, “tá bom”. Fiquei esperando, aí eu fiquei em casa agoniada, eu fiquei agoniada, ficou de me ligar e nada, deu cinco horas e nada, deu cinco e cinco nada, eu falei, “fui aprovada não”, cinco e dez nada, eu falei, “vou ali no Mercantil”, quando eu abri o portão, o telefone tocou. Aí eu não conheci o número, mas eu atendi. “Alô? Dany, é a Regina”, ela falou, “você ficou, você traz os seus documentos segunda-feira, não sei o quê”, aí eu, “tá bom, obrigada”, desliguei, eu pulei, eu dei graças a Deus, eu

fiquei muito feliz, porque eu acho que era o que eu queria ficar. Então entrei aqui no final de 2014, no dia cinco eu acho, cinco de novembro, cinco de outubro, um negócio assim.

Vim nos primeiros dias, tinha que ler código de ética, tinha que ler algumas coisas, mas eu não conhecia em si como era o trabalho do Lar, eu acho que quando você entra dentro do Lar, você vai se adequando com as lacunas, porque eu sabia que era educador social, só que eu tinha um público e o meu público não ficou diferente, porque continua sendo pessoas da periferia, só que a educação aqui ela é mais levada pelo lado espiritual, a gente vê que não é só a cidadania que a gente vê, a gente tem que dar conhecimento espiritual para as crianças. E aí eu fui me adequando. Os primeiros meses foi complicado, logo em seguida foi o corte, eu falei com a Regina até se ela quisesse me mandar embora, porque eu não tinha tanta experiência e tal, podia me mandar que estava ótimo, ok. Eu estava pronta para o que desse e viesse. E aí ela me deu a chance de ficar, a gente já passou por algumas dificuldades, até porque eu penso de uma forma, ela pensa de outra, as nossas formas de agir são diferentes, o ideal é o mesmo, mas as formas são diferentes, eu acho que porque eu trato o dia a dia com eles, é diferente quando você está no trato o dia a dia, então são pessoas diferentes, agora dizer que eu não conheço, eu conheço cada um dos meninos, eu sei quando chega triste, eu sei quando às vezes não está legal, eu sei quem é o mais carente, quem é o menos carente, quem brigou no final de semana, quem não brigou, quem está namorando, que não está, quem está apaixonada, quem não está. Então eu conheço as peculiaridades, e às vezes para você se tornar íntimo, você tem que ser parecido, ninguém vai pegar uma pessoa que é muito reservada para contar alguma coisa, ela tem que ter empatia com você.

Quando eu cheguei aqui já tinha o projeto, já tinham vindo os primeiros livros, acho que os primeiros quatro livros. E aí já tinha alguns, eles já trabalhavam, eu achei bem interessante, mas eu acho que o ano passado foi que o projeto deu mesmo o que era para dar, quando a gente trabalhou não as grandes pessoas, mas que a gente dividiu entre religiões para mostrar para os meninos que em todas as religiões tem grandes pessoas, porque você vê isoladamente parece que fica uma coisa solta, mas quando você junta, essa pessoa tinha essa religião, por exemplo, quando a gente pega Buda, que fala de Buda, que fala do budismo, que o budismo não existia, que foi criado depois, mas que é assim assado, quando fala de Gandhi, que vai falar do hinduísmo, do Islamismo, que vai falar que tem outras coisas, que não é só aquilo, que as pessoas tem que saber as diferenças, por exemplo, Buda três mil anos atrás, não tinha Deus, aí vem o Hinduísmo, o Hinduísmo tem vários deuses, aí tem outro, o Islamismo, é só um Deus. Como é que é isso dentro da história, da história da humanidade? Como que

primeiro tinha, depois não tinha, se tinha antes e depois não foi tendo.

Então, a gente vai vendo que independente do que elas acreditam, elas são boas. Você não precisa ser protestante para ser bom, não precisa ser católica para ser bom, você pode estar em qualquer uma delas e ser bom. Porque a gente vê a biografia, quando a gente foi estudar Buda, via a biografia dele, quem era Gandhi, a não violência, não sei o que, mas por quê?

A gente aprofunda. Quando você pega a história, você vê que quem matou Gandhi foi o próprio colega de religião dele, foi um hinduísta que nem ele, só que ele não aceitava, não aceitava que eles deviam viver bem, eles os hinduístas com os islamitas, tem que viver muito bem. Mas aí não, chega um ou outro que é da mesma religião que ele e fala, “não, a gente não tem que viver bem, a nossa religião é certa e a deles é errada”.

Então eu acho que o “Grandes Pessoas” é importante, mas como ele vai ser apresentado, é mais importante. O objetivo principal é mostrar que existem pessoas boas. Independente do que elas acreditam, elas são boas. Ai, dentro do projeto trabalhamos muitos valores que pra mim se resume no respeito. Porque sem respeito morre tudo, até o amor. Eu acho que respeito envolve tudo, porque dentro do respeito você tem amor, você tem tolerância, dentro do respeito você tem empatia, então quando você não tem respeito você não tem mais nada disso, não tem. Ele é um pilar, ele é como se fosse um alicerce de toda a construção, primeiro o respeito. As pessoas falam que é o amor, mas se você tem amor e bate na cara do outro toda hora, não é amor, você está dizendo que tem amor, mas não é amor, é qualquer outro sentimento. Quando você respeita, você pode ter todas essas coisas.

Eu acho que pontos positivos, as crianças elas têm muita facilidade de entender e elas aceitam muito bem a ideia do diálogo entre as religiões e o respeito pelo outro. Elas entendem que tem direito de serem respeitadas e dever de respeitar também.

Eu percebo que no começo elas têm medo, Elas têm medo, por exemplo, quando a gente fala de Espiritismo, “aí tia, eu tenho medo”, mas elas tem curiosidade e elas aí querem saber. Nessa curiosidade a gente quebra o medo. Depois que elas conhecem elas veem que não era aquilo que pensavam.

Mas é difícil, viu? Porque eles já trazem o preconceito lá de fora. Eu acho que quando a gente fala de espiritismo, eles têm um pouco mais de resistência, porque são todas consideradas o capeta, uma coisa que não é legal. Aí gente fala, “na igreja católica também tem isso, e lá na protestante, tem essas coisas”.

Que nem eu fui conversar com os meninos sobre religião católica que tem a Trindade, eu falei, gente, essa Trindade aqui já existia na mitologia, que do o Zeus desceu, ficou

com a mulher e teve um filho, era o pai, o filho, o Espírito Santo não, mas a mãe. Tinha a mulher que era de carne, tinha o filho que era semideus e tinha o pai que era Deus. O que a igreja católica fez com essa mesma mitologia? Levou para cá, nós temos Deus, Maria que é mortal, e Jesus que é filho de Deus. Então nós temos essas coisas passando na vida da gente desde o começo do mundo, que é a tríade, aí eles falam que tem a Virgem, a mãe e anciã.

Na umbanda é matriz africana, Deus africano, é diferente. Aí quando você pega isso aqui e vem para a católica de novo, a Virgem é o Filho, a mãe é Pai, e a anciã é o Espírito Santo.

Então a trindade ela vai se modificando, do mesmo jeito quando a gente vai conversar sobre igreja protestante e católica. A protestante é um braço da católica, a católica já existia, o cristianismo só existiu depois da católica, se não tivesse a igreja católica não ia ter a protestante.

Aí a gente dá nosso próprio exemplo aqui. Só somos eu e Vanusa de educadoras do projeto. Eu não tenho religião, mas sou espiritualista e ela é evangélica e nós trabalhamos juntas. Ela antes tinha medo de me perguntar coisas sobre o espiritismo, depois que começamos a trabalhar no projeto, ela assou me pergunta sem medo e com muita curiosidade. Até porque a gente tem que estudar imparcialmente cada religião pra saber falar pras crianças e pros jovens. Então, eu acredito que até pra gente que educador é importante porque nos ajuda a sermos mais tolerantes a se abrir mais pra outras possibilidades.

Eu trabalho dentro da sala, porque acaba surgindo a conversa. Tipo, semana passada a gente falou, porque dia 13 foi o dia da abolição, e aí eu fui comentar sobre o que ainda acontece, sobre a desigualdade social, sobre a questão da liberdade, que os negros foram livres sem ter uma política social que amparasse, a liberdade foi boa para quem? Porque naquela época só quem ajudou foram algumas pessoas que se intitulavam abolicionistas, então eu falei muito da questão do preconceito, porque o preconceito religioso é por causa da raça também.

Então os negros trouxeram essa religião, trouxeram determinadas coisas, é estigmatizado, a capoeira, em muitos lugares as pessoas falam que a capoeira é esporte... nem é esporte, é uma vagabundagem, são os malandros que estão ali, eu ouvi muito isso, mas por quê? Porque está intimamente ligado ao negro, aí a gente acaba entrando nessa questão de ter a intolerância com o negro, aí já não é só religioso, é de raça.

Aí quando a gente aborda matriz africana, de umbanda, de candomblé, quimbanda, aí eles falam “é macumba”, aí a gente esclarece que macumba é musical, é uma dança.

O que eu poderia apontar de negativo, eu acho que negativo não ser trabalhado com a família em um todo, eu acho que deveria ser trabalhado com a família também, porque não adianta eu passar isso tudo para uma criança, ela chegar em casa, “mãe, eu ouvi falar do

espiritismo”, e a mãe olhar para a criança, “isso é coisa do capeta”, entendeu? A mãe, ela tem que entender que é só uma religião, e que essa religião não vai modificar, você entender, você saber o que ela faz, não vai modificar, nem vai te mandar para o inferno.

Para mim, o projeto trouxe a oportunidade de trabalhar o preconceito. De poder dialogar com os meninos essa questão de que o fulano é de outra religião, por isso ele não presta, isso é muito importante. Eu acho que eles aprendendo a respeitar, quando eu percebo que eles interiorizam isso eu acho que é válido, inclusive quando eu estava estudando Buda, foi na época que eu estava na Nova Própole e eu estava estudando budismo lá, então a única coisa do Budismo que eu aprendi foi na Nova Acrópole e o que eu trouxe serviu muito para eles, porque eles não sabiam nada e eu também não sabia muita coisa de Buda, mas foi uma coisa além. A gente conseguiu ir além do que a gente tinha nas mãos o poder aprender, e para algumas pessoas deve ter servido, porque eu lembro que a Mirela, ela ficou com aquilo na cabeça que ela sabia tudo, o que era, não era, quais eram as partes, quantos era os caminhos para o Buda. Ela ficou bem interessada.

E pra mim mesma, me ajudou muito no conhecimento. Porque eu sempre fui contra preconceito, até porque sofri isso, né? Então, toda vez que a gente pega um personagem desse, a gente tem que estudar muito. Eu não sei como são as outras pessoas, se eu pegar um personagem eu vou atrás, eu quero saber a história, eu quero saber, Anália Franco quase ninguém sabe que ela é espírita, por quê? Porque as pessoas não vão atrás, vão atrás da história dela como educadora, mas também não sabe as dificuldades que ela passou, então conhecimento, acho que foi a coisa principal, porque através dele outras coisas.

Então o projeto pra mim é uma fonte de conhecimento e de amar o outro do jeito que esse outro é venha ele de onde vier. Eu me realizo nesse projeto porque vejo crianças e jovens de várias religiões estudarem juntos, compartilharem juntos e aprenderem juntos, independente de que religião professam. Se respeitam acima de tudo.

4.2.2 A narrativa de uma educadora e sua história de luta (Flor de Jasmim)

Eu sou Flor de Jasmim, tenho quarenta anos. Nasci em Iguatu, de uma família rural. A minha mãe, professora. O meu pai, agricultor. Assim, na minha infância eu não lembro de muita coisa da igreja. Quando eu tinha dez anos eu fui morar com a minha avó materna e ela me inscreveu no catecismo. E eu lembro que não conseguia assimilar muita coisa no catecismo. Eu não conseguia compreender. Eu não sei se por conta da idade. E aí foi passando. Eu desisti

do catecismo, não consegui concluir. Eu lembro que a minha avó me chamava de ateu. Que ela dizia que eu não acreditava em Deus por eu não ter feito catecismo, por eu não ter feito primeira comunhão nem crisma. Eu acho que dos filhos da minha mãe eu fui a única que não fiz. Ela dizia que eu era ateu. Eu morava com a minha avó. E quando eu tinha uns quinze anos eu ia para aquelas procissões da igreja católicas e eu achava algo vazio. Eu sentia falta de alguma coisa. Eu via aquelas pessoas adorando. E quando a imagem chegava e adorava, sabe? Cantava. Mas eu não sentia aquela emoção que as pessoas sentiam. E às vezes eu ficava me perguntando se realmente eu era ateu, como a minha avó falava. E aí com dezenove anos eu conheci o meu esposo. Na época ele morava aqui em Fortaleza e foi embora lá para o Iguatu e com dezenove anos eu o conheci. E a gente começou a namorar e ele me levou a uma igreja evangélica.

Ele já era evangélico. Já conhecia. Já participava dos cultos e tudo. E ele me levou. E eu comecei a ouvir, a gostar dos louvores. A gostar da pregação. E eu me sentia, sabe? Eu comecei a sentir que aquele vazio que eu sentia antes começava a ser preenchido. E até hoje eu frequento a igreja evangélica. E falar de Deus para mim é falar de amor. Falar de cuidado. O cuidado que Ele tem comigo desde essa época. Com vinte anos eu casei. A gente veio embora para cá e passou muita dificuldade. E foi esse amor que eu sentia de Deus, que me fez muitas vezes não desistir. Eu morei no Parque Genibaú, desempregada, próximo da família, bem próximo mesmo de pessoas da família e pessoas que se diziam religiosas, que viviam na igreja, mas que não se disponibilizavam para ajudar. Eu com o Emanuel pequeno.

O Emanuel nasceu em março de dois mil. Em novembro de dois mil eu vim embora para cá. Ele veio um pouco na frente para conseguir casa, alugar casa e tudo. Aí a gente veio morar no Parque Genibaú, perto da família. A gente passou muita dificuldade mesmo, de ter dias de não ter nem comida em casa. Às vezes ia pedir para alguém da família e respondiam: não, não tenho, não posso.

E aí lá no Parque Genibaú a gente conheceu um rapaz que deu para a gente a oportunidade. Assim, uma entrevista de emprego e vir morar aqui na Maraponga, no Bairro Maraponga. E a gente veio trabalhar aqui. E Deus também usou o Lar Fabiano para a minha família. Porque com pouco tempo que a gente estava morando aqui, uma pessoa chegou e falou do Lar Fabiano. E eu vim fazer a inscrição. A gente trabalhava de caseiro. E eu vim, fiz a inscrição. E na época, o Emanuel, ele tinha um ano e oito meses. Eu só tinha um filho. E naquela época, no Lar Fabiano não entrava família que tinha um filho. Só que o Emanuel tinha caído na piscina. E eu creio que foi Deus que cuidou dele embaixo da piscina. Ele tinha um ano e oito meses, ele caiu em uma piscina com quase dois metros de profundidade. E não aconteceu nada

com ele. Até eu digo para ele hoje: meu filho, Deus cuidou de você embaixo d'água quando você não sabia nem nadar.

E ele caiu nessa piscina. E como o meu esposo cuidava do sítio e eu cuidava da casa, era como se o Emanuel ficasse assim, meio sem ninguém cuidar direito. E foi por isso que eu consegui a vaga aqui, foi esse um dos motivos. E o primeiro ano que eu matriculei o Emanuel no Lar Fabiano, eu não conhecia o Lar Fabiano. Eu não sabia o que era. Eu vim, matriculei, deixava ele no portão. Ele passava o dia aqui e à tarde eu pegava, eu levava embora. Pronto. Participava das reuniões. E o tempo foi passando. Eu saí do emprego. Já fazia um ano que o Emanuel estava aqui. Saí do emprego.

Quando a gente entrou nesse emprego, fazia uns quinze dias que a gente tinha começado a trabalhar, o caseiro que saiu para a gente entrar, ele não nos conhecia. E ele um dia chegou lá e falou assim: o teu marido está aí? E eu achava que o homem tinha ido atrás de confusão. E eu: está. Para quê? Não, deixa eu falar com ele? Aí ele foi e disse: é porque a minha irmã ganhou um terreno ali embaixo, no Parque Santana. E ela não está tendo condição agora, de construir. E tem um pessoal lá querendo entrar, invadir o terreno. E disseram que se ela não começar a construir até amanhã, eles vão tomar o terreno dela. Tu quer esse terreno para tu? Agora, tem que botar alguma coisa lá hoje. Porque eu já falei com ela, com a minha irmã. E ela disse que não quer. Que ela não tem condição e eu resolvesse. Aí eu vim aqui lhe oferecer. Aí o meu esposo já saiu doido atrás. Porque até um mês atrás a gente não tinha casa para morar. Não tinha comida.

Ele chegou e deu. E aí o meu esposo foi lá ver. Vamos lá ver o terreno? Aí ele foi lá ver o terreno. E o rapaz que conseguiu o emprego para a gente, ele era motorista da pessoa que nós estávamos trabalhando de caseiro, que é Luisiania, ex-prefeita de Iguatu. E ele também estava construindo no lado vizinho. E ele emprestou o material que ele estava construindo para a gente colocar no terreno. Para o meu esposo colocar no terreno que nós estávamos ganhando, para começar a construir e o pessoal ver que tinha gente lá.

Eu sei que a gente passou dois anos trabalhando lá na casa dela. E durante esses dois anos, o nosso salário lá era para construir a nossa casa. Conseguimos. Construimos. E o Emanuel aqui. Depois a gente saiu do emprego. E foi quando eu comecei a saber o que era o Lar Fabiano. Eu comecei a participar dos cursos, a participar das reuniões com frequência. Tudo que tinha no Lar Fabiano eu estava envolvida. Eu tinha vizinho que dizia assim: por que tu não vai logo morar lá? Eu dizia: porque eles não deixam.

Porque senão eu ia. E aí aqui no Lar eu aprendi muita coisa. Muita gente disse, eu

ouvi muita gente dizer: mas lá é espírita. Tu não é crente? Mas aqui ninguém nunca pregou para mim religião. Para mim não. Se pregou para alguém, não foi para mim. Eu sempre... a minha religião sempre foi respeitada aqui no Lar Fabiano, desde que eu entrei como coparticipante. Aí no ano de... não sei se foi dois mil e sete. Por participar dos cursos, por estar ativa; primeiro apareceu a oportunidade de eu trabalhar com serviços gerais.

E eu toda animada, porque ia ter um emprego de carteira assinada, de leis e tudo. Aí eu já tinha pedido a minha documentação, já tinha mandado para a regional e tudo. E aí nesse dia veio a resposta da regional como que eu tivesse sido aprovada para o emprego e a Regina mandou me chamar na sala dela. E eu nem conhecia muito a Regina, porque o meu contato era mais com a Elba, com a Flora...

Regina falou que tinha vindo aprovada a questão do emprego. Mas ela disse: eu sei que vocês estão precisando muito. Mas eu tenho uma proposta melhor para a Vanusa. Não é agora. Eu tenho uma proposta melhor para ela. Aí a gente... aí informou que a casa estava em reforma, que ia ter a oficina de costura. E como eu já fazia artesanato, eu já fazia tudo aqui, ela queria muito que eu ficasse na oficina de costura como monitora. Só que não ia ser para aquela hora. Mas eu só precisava ter paciência e esperar mais um pouquinho. E assim, naquela hora eu senti assim, uma confiança tão grande dela em mim, que eu... sabe? A gente aceitou a proposta. Depois a casa foi reformada e ela me contratou como monitora. E a Regina, ela passou para mim uma confiança. Ela acreditou em mim, de uma forma que nem eu acreditava.

Quando ela me contratou, eu estava desempregada. Eu tinha ensino médio completo, mas já fazia um tempo já que eu tinha parado de estudar. Eu parei de estudar em noventa e oito, no ano que eu casei. E ela confiou em mim. E isso eu... sabe? Até hoje. Essa confiança que a Regina passou em mim nesse momento, naquele momento, eu acho que aquilo foi o que me fez acreditar que eu era capaz. Que a minha vida não se resumia só a ser esposa, ter filho, fazer alguns cursos, aprender a fazer algumas coisas. Não. Eu podia ensinar, eu podia passar aquilo que eu tinha aprendido. E que eu aprendi aqui no Lar. Porque eu tinha o ensino médio, mas eu não sabia nada de artesanato. Eu não sabia fazer o que eu sei hoje. Tudo que eu aprendi, assim, eu aprendi aqui. E eu fui contratada e assim, foi muito bom. Até hoje eu estou aqui. Sou evangélica. A minha religião não interfere no meu trabalho. E o trabalho do Lar não interfere na minha religião. Sou respeitada, aprendi a respeitar a filosofia do Lar. Até porque não tem essa questão assim. A gente ensina a amar o próximo. E que esse é o mandamento. O segundo mandamento. E hoje, esse final de semana, eu até levei umas fotos – pedi emprestado, que eu estava olhando o arquivo morto de fotos – eu pedi à Vanilda umas fotos minhas, do meu esposo

e do Emanuel, para mim levar para ele ver, que era emprestado. E ela deixou. E eu fui mostrar para ele e ele começou a relatar que hoje a gente tem muito que agradecer ao Lar Fabiano, agradecer a Deus e agradecer ao Lar Fabiano pelo que a gente é. Pelo que a gente aprendeu. Pelo que o Emanuel é. O Emanuel está na faculdade, para a glória de Deus.

Quando eu era monitora da profissionalização, o Lar ofereceu apoio escolar para quem queria; para quem tinha interesse de concluir, de fazer uma faculdade. E na época eu, a Vanilda e a Francilda se inscrevemos. E aí eu fiz o meu curso de Pedagogia. Só que quando eu estava – acho que no quinto semestre. Não, terceiro semestre de Pedagogia. Foi. Eu acho que era. Terceiro semestre de Pedagogia – eu fui desligada do Lar. Teve um corte. Foi em dois mil e dez. Teve o corte. E os funcionários na época, aqui no nordeste, no Ceará tinham três monitores de costura. Tinha a Dona Dalmi, que estava para se aposentar, não podia. A lei protegia. A Ciça teve LER, estava afastada pelo INSS, também não podia. Sobrou eu.

Eu fui desligada. Passei dois anos afastada do Lar. Mas eu não tranquei a minha faculdade. Consegui a trancos e barrancos pagar o restante que faltava. Porque o Lar me dava a metade. Mas aí eu consegui concluir. Quando eu concluí, eu estava concluindo, aí surgiu uma vaga aqui no Lar, para educadora social. E um dia eu vim aqui visitar. Eu estava trabalhando no Pituxinho, uma escola particular, na Vila Manuel Sátiro, que a Elba arranhou para mim, que era a escola da irmã dela. E eu estava lá, trabalhando meio período. E um dia, eu tinha terminado os relatórios da educação infantil e eu já tinha entregue, então eu tive folga, uma sexta-feira. Eu só tinha que ir no sábado para a confraternização de Natal. Aí eu vim aqui visitar as meninas, estava com saudade de todo mundo. Quando eu vinha descendo a escada aqui, a Regina vinha embaixo da mangueira. E ela botou as mãos na cabeça: Vanusa foi Deus que te mandou aqui. Foi Deus que te mandou aqui. Aí ela se encontrou comigo, me abraçou. Aí ela disse: você tem interesse de voltar para o Lar Fabiano? Aí eu: claro que eu tenho. Aí eu disse: por que, Regina? Ela disse: porque eu tenho uma vaga. Só que é no setor educacional. Você tem interesse? Eu tenho. E eu estava concluindo a Pedagogia.

Era em dois mil e doze. Era dois mil e doze, que eu passei dois anos afastada. E foi exatamente, eu fui desligada em dezembro de dois mil e dez. E fui contratada novamente em dezembro de dois mil e doze. Aí estou até hoje com as crianças. Aqui no Lar eu já trabalhei com as mães na profissionalização. Já trabalhei com os jovens. Assim, agora é Centro Jovem. E agora eu estou com as crianças.

O objetivo principal do Projeto Conhecendo Grandes Pessoas é mostrar que não é a religião. Porque às vezes têm pessoas que têm uma religião e elas não praticam o amor ao

próximo. Porque, por exemplo – eu vou dar um exemplo assim – na minha religião eu tenho dois mandamentos: amar ao meu Deus sobre todas as coisas e ao meu próximo como a mim mesmo. Então assim, têm pessoas que elas se dizem religiosas, mas elas não praticam principalmente o amor ao próximo. O amor ao próximo. E esse projeto Grandes Pessoas, ele veio mostrar isso. Apesar de que todas as pessoas, elas têm em religiões diferentes, elas são de religiões diferentes, mas todas elas levam a um único... a um centro só, a Deus. Todas elas levam a Deus. Que não é a religião que vai me levar até Deus. Não é a religião evangélica em si, não é o budismo. Não são as religiões africanas, católica. Não é. Então tem que haver uma mudança em mim. Eu tenho que ter Deus em mim, independente da religião.

Eu sempre falo a história da religião como surgiu e aí até os dias de hoje, como funciona. E aí vou falando como é a religião. Que as pessoas... tem o santo. A questão do santo. Que elas acreditam que o santo é como se fosse um intermediário entre elas e Deus. Assim, uma ponte. Mas existem outras religiões que são assim, assim. Aí vou falando sobre cada uma. Mas aí no final, o interessante é que elas falam: então tia, eu posso ter a minha religião. Agora, eu não posso... a minha religião, ela não vai impedir de eu amar o meu próximo. Ela não vai impedir de eu amar a Deus. E ela não vai, porque eu sou católica – e aí elas dão exemplo – a fulana é evangélica, eu vou deixar de gostar dela, só porque ela não é da mesma religião. Porque eles falam mais ou menos assim. Eu disse: é assim mesmo. Ela teve, ela escolheu a religião dela. A família escolheu a religião que a família dela segue. Ela se sente bem. Mas pode ser que um dia ela queira mudar ou não. Ela se sinte bem assim. Eu vou deixar de gostar dela por causa disso? Vai deixar de ser meu amigo? Não. Vai deixar de estudar comigo, de brincar comigo? Não. E eles compreendem. Eu acho que a criança, ela compreende isso melhor que um adulto.

No começo do projeto era mais difícil pra mim, falar daquilo que você não acredita. Não é fácil falar. É muito difícil. Mas eu assim, eu procuro naquela hora ser sensata, ser a Vanusa. É como se naquela hora – não é que eu esteja negando o meu Deus – naquela hora eu não tenho placa da minha igreja. Eu não preciso deixar de ser a Vanusa evangélica porque vou falar de outras religiões diferentes da minha. Trabalhar com o projeto grandes pessoas me ensinou a pensar assim. Eu tenho só Deus.

Até porque as crianças, elas vão me fazer perguntas. E elas me perguntam qual é a minha religião e eu falo. Elas: a tia é evangélica. Que é protestante. Aí: a tia é evangélica. Sou. Sou evangélica. Mas eu não vou deixar de lhe amar porque você é católico, porque você segue outra religião. Por que a sua religião, ela busca o quê? Você vai para a igreja para se sentir como? Ah, tia, para se sentir bem, para ficar em paz. Para rezar, para rezar para Deus. Eles falam assim:

para rezar para Deus. Eu digo: a tia também. Só que a tia não chama rezar. A tia chama orar. Mas é a mesma coisa. É orar, é conversar com Deus. Então assim, é como se naquela hora, eu esquecesse a placa da minha igreja. Porque na verdade, o alvo não é esse, a ideia é dialogar.

Eu acho que assim, falar das religiões afro, para mim eu falo, mas para mim é mais difícil. Porque de todas, assim, é a que mexe mais forte assim, é a que vai mais forte contra a minha. Contra o que eu acredito.

Com o Espiritismo também tive dificuldade, mas depois de um tempo no projeto eu consegui entender melhor. Hoje, às vezes eu converso com a Dani, e pergunto como é que no espiritismo é? Como é? Assim, determinado assunto. Essa questão do espírito quando dorme, o espírito sai, mas ele fica ligado ao corpo. Só que ele pode ter outras vivências, outras coisas. E a Dani me explica. Porque ela tem um conhecimento maior. Aí ela me explica. E já hoje, eu já tenho assim, uma aceitação maior quanto a isso. Porque hoje eu já conheço mais. Antes eu tinha sim preconceito, porque era o novo. E talvez por isso, essa dificuldade que eu tive com o espiritismo e as religiões afro.

Um ponto positivo do projeto são os temas. Os temas abordados, são muito bons. Eu acho muito importante que eles sejam trabalhados porque tem muita violência e exclusão por causa de religião e preconceito religioso.

Para mim o projeto foi muito bom. Fez com que eu estudasse, pesquisasse mais sobre o outro, valorizasse mais o outro, as culturas diferentes, pensamentos diferentes do meu. E assim, ponto negativo. Eu acho que ele deveria ser mais trabalhado com todos do lar e com a família. Porque é um tema necessário. Um tema necessário independente de idade.

5 O PROJETO CONHECENDO GRANDES PESSOAS E A FORMAÇÃO PARA O DIÁLOGO INTER- RELIGIOSO

“Não há possibilidade de diálogo inter-religioso, se não se acolhe com ternura e com alegria o pluralismo religioso.” (Faustino Teixeira, 2008, p. 86).

Nesta sessão fizemos as análises detalhadas das narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa - jovens e educadoras, precedido de considerações elaboradas a partir de uma revisão de literatura sobre o diálogo inter-religioso, no contexto de uma sociedade em crise, onde os valores fundamentais para a promoção da pessoa humana são desrespeitados sistematicamente. Reafirmamos o princípio da laicidade do Estado, preservando o direito à livre opção religiosa proclamados desde a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948).

Discutimos com bases em autores do campo das Ciências da Religião sobre as diferentes violências religiosas: intolerância, obscurantismo e fanatismos. Demonstramos a necessidade do diálogo inter-religioso para a consolidação de uma sociedade pluralista e democrática.

Pautadas nos campos teóricos supra relatados pudemos aproximar as lentes para uma análise crítica do PCGP, elencando suas contribuições e limites.

5.1 Contribuições e limites do PCGP para o diálogo inter-religioso

Durante a pesquisa, percebemos que um dos principais aspectos buscados pelo PCGP era o trabalho com valores humanos, o qual para ser efetivo, exige envolvimento e comprometimento do educador. Nessa perspectiva, Incontri (2011) ressalta a importância da vinculação e mesmo da afetividade que precisa existir entre educando e educador para que a proposta de desenvolver valores realmente se efetive. É o que nos aponta a fala a seguir:

Penso que não ocorre nenhum processo pedagógico de fato, nenhum avanço educacional se não houver profunda vinculação afetiva entre educador e educando e também do educador com o tema com o assunto que ele está tratando. É preciso haver envolvimento emocional, precisa haver garra, aquele impulso, aquela motivação básica. Então, o que eu digo é que essa vinculação afetiva de que nós estamos falando, ela tem que vir de uma construção; estamos falando – óbvio – da convivência com as crianças. O educador tem que ter essa vinculação com seus educandos e, além disso, ele tem que ter afetividade com o próprio assunto que ele vai tratar. Então, o que eu sugiro aos educadores é que leiam antes os livros, que leiam sobre o autor, sobre a personalidade que está sendo enfocada, para que se sintam estimulados, que gostem da pessoa de quem vão falar, porque se não transmitirem essa paixão, esse entusiasmo, nada acontece. O que é preciso exatamente para dar aquele “click” no projeto é que as crianças se envolvam, que todo mundo faça uma coisa interessante, que deixe marcas, que a aprendizagem seja significativa (PROJETO GRANDES PESSOAS, 2011).

A fala acima sobre afetividade entre educando e educador, nos remete ao pensamento freireano, que ressalta: “Ensinar exige querer bem aos educandos.” (2005, p. 141).

Retomando a fala da educadora acerca das diretrizes buscadas pelo PCGP temos que:

Querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Essa abertura significa que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Seriedade docente e afetividade não são incompatíveis. Aberto ao querer bem significa minha disponibilidade à alegria de viver. Quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e minha docência, tanto mais alegre e esperançoso me sinto (PROJETO GRANDES PESSOAS, 2011).

O que estamos a refletir é sobre a relação afetiva que deve haver entre educador e educando para que o ensino e a aprendizagem fluam, em efetiva ação emancipatória. Para Freire (1996), o exercício ontológico de busca do ser mais, não é possível de ocorrer no isolamento, pois que exige necessariamente a comunhão de saberes, a parceria entre educador e educando. Nesse sentido, o educador deixa de ser um mero agente que doa, deposita o saber, para estabelecer uma relação mais humana, de sujeito a sujeito. Na nossa análise, essa também é a dinâmica adotada no Projeto e ratificada pela fala da educadora.

Propor-se ao trabalho educativo, com valores, perpassa, necessariamente, pelo envolvimento do educador no processo de ensino aprendizagem. Exige envolvimento afetivo no exercício docente. Nesse aspecto, percebemos a preocupação do PCGP em ter o educador envolvimento com o que está propondo aos educandos. Mais que isso, é necessário plena coerência entre teoria e prática, senão vejamos:

É preciso principalmente envolvimento emocional. Não adianta a gente pensar que um projeto desses que vai falar de valores, que vai falar de pessoas, que vai trazer informações de arte, música, história, religião, filosofia e todas as outras coisas, seja um projeto frio, mecânico, morno, sem graça. Tem que haver o envolvimento, uma paixão no projeto. Então, o que eu aconselho é que as pessoas escolhidas para aplicá-lo realmente queiram fazê-lo, que se sintam motivadas, que realmente queiram fazer algo de diferente, estimulante, inovador e que traga uma contribuição nova para as crianças e também para os próprios educadores, porque também eles aprendem com o projeto. (PROJETO GRANDES PESSOAS, 2011).

A argumentação da educadora evidencia que o PCGP guarda estreita relação com o que Freire propõe acerca da reflexão crítica sobre a prática docente. Para ele, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 2005, p. 17). É preciso, portanto, que o educador dialético esteja engajado com o que ensina, compreendendo que para ensinar precisa interiorizar o conhecimento e que ao ensinar também aprende. Para tanto, é indispensável a presença da

curiosidade epistemológica. Nas palavras de Freire (1996, p. 15):

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos.

Dessa forma, devemos compreender o educador no seu sentido construtivista, como aquele agente que adquire conhecimento, reflete sobre ele e partilha com os educandos para formar novo saber, configurando-se como “um sujeito epistemológico”, capaz de refletir sobre a sua prática. (GARCÍA, 1999 p. 47).

Nesse sentido, entendemos que o espaço educativo em que se insere o PCGP se configura como *locus* para o desenvolvimento de uma democracia crítica, na qual os educadores são convidados a reunir reflexão e prática, junto aos educandos, para formá-los cidadãos reflexivos e ativos (GIROUX, 1997).

Retomando Freire (1996, p. 12) temos que: “A reflexão crítica da prática é uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual a teoria irá virando apenas palavras, e a prática, ativismo.”. O que se busca, portanto, é que o educador, ao mesmo tempo, ensine e aprenda num movimento dialético que Freire (1996, p. 12) já propunha:

Neste sentido, ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Como podemos perceber, uma das grandes preocupações do PCGP é motivar o educador a incorporar a proposta reflexionando sobre a teoria e a prática do projeto. Outro aspecto que nos chamou bastante atenção na metodologia do PCGP, é a proposta de se partir da cultura do educando para abordar os temas:

Quando a gente fala com as crianças, quando a gente conta uma coisa – Olha gente, vocês conhecem ou já ouviram falar do Francisco de Assis? Já ouviram falar do rio São Francisco, de uma cidade nos EUA chamada São Francisco? Vocês têm gente da família que se chama Francisco? É importante fazermos essas ligações e deixar as crianças falarem, isso é o que eu chamo de exposição dialogada: a gente vai falando uma informação, mas vai perguntando para as crianças o que é que elas acham, o que é que elas sabem, o que elas trazem para a sala pra gente discutir juntos. (PROJETO GRANDES PESSOAS, 2011).

A fala da educadora corrobora com o que Freire vai chamar de “respeito aos saberes do educando”, defendendo que a escola deve respeitar os saberes dos educandos trazem do seu mundo, das suas experiências de vida, estabelecendo uma relação “entre os saberes

curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos.” (FREIRE, 1996, p. 15).

Essa forma de abordagem torna o processo de ensino e aprendizagem muito mais rico, uma vez que dar voz ao educando e possibilita a reflexão sobre sua própria realidade, com possibilidades de superação das suas dificuldades. É assim que a “curiosidade ingênua, associada ao saber do senso comum, vai sendo substituída pela curiosidade crítica ou epistemológica que se regozijam metodicamente.” (FREIRE, 1996, p. 18).

Nessa mesma linha de pensamento, Pestalozzi (INCONTRI, 1997, p. 105) já chamava atenção para a necessidade do ato educativo partir do conhecido para o novo, para o desconhecido, a partir da própria experiência do ser que se educa, no intuito de se contemplar tanto a dimensão afetivo-moral quanto a dimensão cognitiva. Esta parece ser também a visão de educação proposta pelo projeto:

Então, essa conversa é que envolve todo mundo. Não é chegar lá e despejar uma coisa: “Olha gente eu vou contar aqui agora sobre Francisco de Assis, que nasceu no século XII na Itália etc.”. Não, não é assim, não é uma coisa mecânica, pronta e acabada, **tem que haver um diálogo, um envolvimento, partir de coisas que as crianças conhecem**, qualquer coisa que a criança conheça que possa ser um gancho para a conversa. Por exemplo, na história do Pestalozzi, ele era contra, na escola, a aplicação de castigo, recompensas e contra bater em criança. Então, a proposta é começar discutindo com a criança: vocês já apanharam? Hoje em dia, pode o professor bater na criança? **A escola pode deixar de castigo ou é contra a lei? Então, a gente vai conversando com as crianças e a partir daí, puxando a história que a gente vai desenvolver** (PROJETO GRANDES PESSOAS, 2011, grifo da autora).

Conforme podemos perceber, a prática do PCGP de partir do conhecimento prévio do educando, e este não sendo mero depósito de conteúdo, está em consonância com o pensamento de Freire (1992, p. 30) para quem, senso comum é o “saber de experiência feito” e é este saber que traz a experiência da *práxis* social. Nas palavras de Freire:

Possivelmente foi a convivência sempre respeitosa que tive com o “senso comum”, desde os idos de minha experiência no Nordeste brasileiro, a que se junta a certeza que em mim nunca fraquejou de que sua superação passa por ele, quem me fez jamais desdenhá-lo ou simplesmente minimizá-lo. Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do “senso comum”, também não é possível aceitar a prática educativa que, zerando o “saber de experiência feito”, parta do conhecimento sistemático do(da) educador(a) (FREIRE, 1992, p. 30).

No mesmo sentido, Moscovici & Hewstone (1984) partem da premissa que o saber do senso comum é um saber de “saber de primeira mão”, que vai se transformando em conhecimento científico, possibilitando o que Santos (2001, 2002, 2003) denominou de um saber “novo, prático esclarecido ou emancipatório”.

Nessa passada, Pestalozzi (1983, p. 59) afirmava que: “O sentido puro da verdade

se forma em círculos pequenos, e a pura sabedoria humana repousa sobre a base sólida do conhecimento de suas condições mais próximas e da desenvolvida capacidade de se relacionar com elas”. É que para o autor, o que se encontra mais próximo do educando é o que lhe é trazido primeiro à consciência.

Outro importante aspecto buscado na prática do PCGP é a interdisciplinaridade, como estímulo multissensorial. É o que nos indica a fala seguinte:

O terceiro aspecto desse projeto interdisciplinar é justamente o estímulo interdisciplinar e o estímulo multisensorial. O que significa isso? A proposta é trabalhar com todos os tipos de estímulos para as crianças: música, poesia, proposta de teatro, proposta de arte, de leitura, cinema pegando pedaços de vídeo, enfim, tudo que envolve todos os sentidos, **porque a educação não é uma coisa que acontece só aqui na cabeça, mas ela acontece no toque, ela acontece no cheiro, no ouvido, ela acontece no coração, tem que envolver o indivíduo em todos os aspectos.** Então, nosso projeto interdisciplinar é multissensorial, envolve a personalidade, a criança em todos os seus sentidos e aí é que ela mergulha no tema, ela se envolve no tema, isso é que é um projeto interdisciplinar e com isso a gente toca também várias áreas do conhecimento: a música, a literatura, a história, a arte vai costurando todas as áreas do conhecimento através desses “links” que o projeto vai estabelecendo, como se fosse uma rede que vai se formando (PROJETO GRANDES PESSOAS, 2011, grifos da autora).

A proposta de interdisciplinaridade trazida à *práxis* pelo PCGP nos remete à ideia de buscar desenvolver o ser em suas múltiplas dimensões, por meio de variadas linguagens, o que proporciona um desenvolvimento educativo muito mais amplo, rico e complexo. Trata-se, portanto, de no ato de educar, não deixar que nenhum aspecto da totalidade humana fique de fora. No dizer de Incontri (1997, p. 102):

O caráter da percepção interior está nos planos sensorial, afetivo-moral e intelectual. Pondo em ação os sentidos físicos, naturalmente o sujeito toma consciência de seu corpo, de suas capacidades físicas; sendo amado e amando, tem acesso ao seu ser moral; e, representando as sensações físicas e os sentimentos da alma, compreendendo-as, relacionando-as, comparando-as, vê-se como razão, inteligência.

Conforme já vimos pontuando, um aspecto que nos chamou bastante atenção ao pesquisar o PCGP foi encontrar nele pontos em comum com a proposta pestaloziana de educação. O projeto é nitidamente baseado em desenvolvimento de valores, o que era também uma proposta de Pestalozzi. Em sua obra *Cartas de Stans*, o mestre de Yverdon já evidencia sua preocupação com a necessidade de se desenvolver a educação em valores:

Assim se foi: eu despertava os sentimentos das virtudes antes que se fizessem discursos sobre elas, pois considerava prejudicial tratar alguma coisa com as crianças enquanto elas não soubessem do que falavam. Além disso, ligava esses sentimentos a exercícios de autodomínio, para lhes dar imediata aplicação na conduta da vida (PESTALOZZI, 1982, p. 20).

Na fala a seguir, quando Incontri explica a ideia central do projeto, também nos remete a mesma linha de pensamento pestaloziana:

Então, esta é a ideia central do projeto Grandes Pessoas, que ele possa ser trabalhado a partir da proposta de Educação do Ser Integral aqui do Lar Fabiano; uma proposta gostosa, agradável e inspiradora que traga para as novas gerações a ideia de que os seres humanos, todos nós, podemos ser bons, podemos ser do bem, e que ser bom é bom, não é desvantagem; porque geralmente nesse mundo a gente aprende que ser bom é ser tolo, que perdoar é ser tolo, que amar ao próximo é ser tolo. Então, nós precisamos reverter isso, mostrar que a coragem, as virtudes estão presentes nas pessoas de bem (PROJETO CONHECENDO GRANDES PESSOAS, 2011).

A ideia aqui é a educação também se ocupar de desenvolver valores e não ficar restrita ao desenvolvimento da dimensão cognitiva do educando. Ao desenvolver valores por meio do processo educativo é possível o desabrochar de “qualidades desejáveis da conduta humana.” (GARCÍA & PUIG, 2010, p. 40).

Outro aspecto relevante que o projeto traz é a possibilidade de se discutir no meio educativo a questão tão urgente do diálogo inter-religioso, foco maior desta tese. Essa temática é proposta em um contexto de identificação, respeito e reconhecimento do outro como referência de virtude, independente da crença que expresse, senão vejamos na fala da educadora Incontri (PROJETO GRANDES PESSOAS, 2011):

Então, todos estes personagens e outros são pessoas que podem trazer ideais nobres, ideais bons, positivos, para as novas gerações. As crianças gostam, se entusiasmam de saber também sobre pessoas do bem. Essas grandes pessoas, esses grandes homens e mulheres, são personalidades que nós trabalhamos numa série em dez livros. São grandes pessoas, grandes personalidades, de diferentes origens, religiões e profissões e isso proporciona algo de muito positivo, porque o nosso trabalho também se destina a promover o diálogo inter-religioso. Por exemplo, uma criança que é católica e frequenta o Lar Fabiano de Cristo, ela vai ter acesso a um dos livros falando de Francisco de Assis que é um santo católico; ela vai se identificar, ela vai se sentir contemplada, pois é uma personalidade ligada a sua religião. Ao mesmo tempo ela vai conhecer Anália Franco, que é uma espírita e com isso essa criança vai criar uma identificação, ela vai falar: “bom, teve uma espírita que foi super legal, superinteressante”; ora, com isso ela cria uma identificação, um elo afetivo de admiração, com uma pessoa de outra religião. Da mesma maneira, por exemplo, o espírita que estuda também no Lar Fabiano vai conhecer também Anália Franco, mas também vai saber sobre Martin Luther King que era evangélico, protestante americano que lutou contra o racismo e morreu assassinado, lutando pela paz. Então, essa criança espírita vai conhecer o evangélico e vai criar um maior respeito, uma maior identificação com a religião protestante por conta de conhecer, gostar e se identificar com uma pessoa dessa outra religião.

Em linhas gerais, percebemos que o PCGP se propõe a ir à contramão dos discursos fundamentalistas que fomentam violência e intolerância. Propõe-se a uma nova forma de abordagem desde a infância em que haja lugar para o acolhimento do outro e uma educação de respeito à diferença, sempre com viés de desenvolver as múltiplas dimensões do ser que se

educa.

Ainda na fala de Incontri (2011), observamos que esse é exatamente um dos objetivos do PCGP: oferecer ao educando a experiência de vivenciar outros lugares, outras crenças diferentes da sua, justamente com intuito de promover o diálogo inter-religioso, baseado no respeito, acolhida do outro. Ela complementa:

Isso é proposital, nós escolhemos pessoas que são de diversas religiões e é proposital que em todas as histórias de vida que contamos a gente faça referência dizendo que “fulano de tal” é espírita, “fulano de tal” é católico, “fulano de tal” é evangélico etc. Porque é importante que as crianças aprendam que há exemplos de virtude e exemplos de bem em todas as religiões. A ideia está sendo lançada nesse sentido. Isso é muito importante, porque nós vivemos um momento no Brasil e no mundo em que há muitas correntes fundamentalistas que começam a se tornar intolerantes e agressivas contra as religiões. E nós temos que evitar isso, porque temos que aprender a viver com o diferente, com o outro respeitando a diferença, considerando que todos nós somos irmãos, filhos de um mesmo Deus, de um mesmo Pai e, portanto, devemos nos respeitar como tal, independente das escolhas individuais de cada um, da fé específica e particular (PROJETO GRANDES PESSOAS, 2011).

Dessa forma, podemos considerar que a proposta do trabalho em valores humanos pensa a cultura de modo amplo, como oportunidade de conhecer o saber elaborado nos mais diversos ramos do conhecimento, inclusive o religioso. Assim, podemos afirmar que o PCGP nos aponta para uma proposta de educação que busca promover o diálogo inter-religioso, tendo como pano de fundo a proposta de educação pestalozziana (INCONTRI, 1997), na qual se fazem presentes as categorias: do amor, da percepção, do exercício moral e da verbalização da moral. Na fala da educadora Incontri (2011), é perceptível a ênfase que o projeto dá à relação “educador-educando”, e o estímulo ao respeito costurando as relações:

Então, vocês veem que nesse projeto nós aprendemos a respeitar o outro, a conhecer o outro. E vamos aprendendo a ideia principal de que para ser bom, para ser um grande homem ou uma grande mulher não importa se você é espírita, católico, protestante, budista, hindu. Você pode ser de qualquer religião, mas você pode ser uma pessoa do bem e o que importa é darmos oportunidades para as novas gerações de serem pessoas do bem. E essas pessoas do bem podem optar pela religião com as quais elas se identificarem. Então, este trabalho de diálogo, de respeito entre as religiões, de tolerância entre as religiões está dentro da proposta da Educação do Ser Integral, na medida em que desenvolve a espiritualidade, a cidadania, o respeito entre nas nossas crianças (PROJETO GRANDES PESSOAS, 2011).

Em síntese, o que se busca, através do projeto em questão, é que os educandos compreendam que há exemplos de virtude e exemplos de bem em todas as religiões e campos do conhecimento humano. A proposta central do projeto é favorecer uma aproximação entre os exemplos das personalidades estudadas, suas biografias e a vida dos jovens e das crianças. Assim, no PCGP, ao entrar em contato com a cultura do outro, o educando é convidado a vivenciar o diálogo como fundamento para a educação em valores, interiorizando que para ser

bom e praticar o bem, não importa se a pessoa é espírita, católico, protestante, budista ou hindu, uma vez que não são esses pertencimentos que definem os homens e as mulheres. O essencial é criar em si uma cultura de paz e tolerância àquilo que é diferente, favorecendo o diálogo e a troca.

Portanto, o projeto em alusão propõe não é o diálogo inter-religioso, voltado ao debate teológico, mas sim o diálogo sobre temas voltados para o bem comum da humanidade, tais como a paz, tolerância, respeito e reafirmação dos Direitos Humanos. Desse modo, a dimensão ética ganha destaque, apontando que promover o viés do diálogo inter-religioso não se restringe a tolerar o outro, mas, sobretudo, representa a capacidade de se abrir ao universo do outro.

Nessa perspectiva, dialogar é uma proposta de estar aberto para a verdade e beleza do outro sem precisar abrir mão de seu lugar de pertencimento.

Com relação aos limites do PCGP, pudemos verificar que um dos limites mais apontados pelos jovens e pelos educadores, é falta de interação entre família e a instituição educativa, no caso, o LFC, o que inviabiliza a expansão do debate sobre diálogo inter-religioso. percebemos que os jovens que estão na instituição sem a presença da sua família relataram maior dificuldade de conversar acerca do diálogo inter-religioso em casa. Já os que frequentam a instituição com sua família relataram que as discussões sobre diálogo inter-religioso proporcionadas no PCGP se estendem as conversas familiares e que não encontram obstáculos para falarem sobre a temática em casa.

Com relação a esta evidência, trazemos as narrativas juvenis e posterior análise das mesmas:

Flor de Liz (jovem que frequenta o LFC sem sua família): *Infelizmente eu não comento em casa sobre isso. Meus pais são católicos, mas minha família é muito tradicional, eu tenho medo de causar um conflito sobre isso, porque eles têm o medo que eu tinha, o preconceito que eu tinha, e eu não sei ainda, mas espero um dia saber como mudar esses pensamentos deles como alguém mudou o meu. Então eu procuro não falar com os meus pais sobre outras religiões, nem falo sobre o que tem aqui no projeto.*

Coração aberto (jovem que frequenta o LFC sem sua família): *Minha mãe é muito preconceituosa mesmo. Quando eu voltei pra casa depois de um dia no Lar aprendendo sobre outras religiões, e disse que queria ir pra Evangélica, pra conhecer, sabe o que ela fez? Ela disse que se eu amasse ela, eu voltasse pra minha religião anterior: a católica. Eu disse que*

amava ela, mas que eu não ia abandonar o que eu tinha começado. Porque pra mim, a religião evangélica me entende mais que a católica. Eu queria muito que ela viesse pro Lar, porque aqui a gente aprende muito. Eu conheci o projeto Grandes Pessoas e achei muito interessante, ia ajudar minha mãe a não ser preconceituosa.

Franciscano (jovem que frequenta o LFC com a família, mas a família não participa do projeto): *No dia que eu falei lá em casa sobre isso, que a gente estudou Espiritismo, Candomblé e outras religiões e que não era nada do que a gente pensava, minha mãe ficou meio que confusa aí expliquei a ela que o “Grandes Pessoas” me influenciou a enxergar com mais profundidade cada religião. Aí ela disse, ah como lá ensina essas coisas, vai lá, aprende lá como é que é a religião, você aprende mais como é cada religião e se aprofunda mais na sua e conhece mais outras.*

Raio de luz (jovem que frequenta o LFC com a família): *É tranquilo falar sobre isso na minha casa, minha mãe já conhece aqui, vem comigo para o Lar, então a gente conversa sim, de tudo que tem aqui no Lar. No colégio também eu falo que a gente tem que respeitar as religiões, que todas têm seu um ponto de vista, mas a gente deve respeitar muito. Porque cada um tem que pensar como quiser.*

Fênix (educadora): *O que eu poderia apontar de negativo no projeto é ele não ser trabalhado com a família como um todo. Eu acho que deveria ser trabalhado com a família também, porque não adianta eu passar isso tudo para uma criança ou jovem, ela chegar em casa, “mãe, eu ouvi falar do espiritismo”, e a mãe dizer que isso é coisa do capeta. A família também precisa compreender que é só uma é só uma religião diferente da sua, e que falar dessa religião não vai modificar, prejudicar. Você saber o que ela faz, não vai modificar, nem vai te mandar para o inferno.*

Flor de Jasmim (educadora): *Eu acho que o projeto deveria ser mais trabalhado com todos do lar e com a família. Porque é um tema necessário. Um tema necessário independente de idade.*

Corroboramos com a afirmação de Rego sobre o caráter formativo da família e da escola. Estas são instituições sociais que, a despeito das transformações sofridas na última década, principalmente com o advento das tecnologias digitais, devem ter como função primordial a construção da formação humana, promovendo processos de aprendizagem impulsionadores do crescimento físico, intelectual, emocional e social dos indivíduos a elas vinculados (REGO, 2003).

Por estarem na base da formação humana, tanto a família quanto outros espaços educativos, escolares ou não escolares, ocupam um lugar importante nas discussões sobre formação juvenil. Sendo o Lar Fabiano de Cristo um espaço educativo não escolar a relação com a família é um desafio permanente a exigir estratégias criativas e dinâmicas para sua efetivação.

A família como primeira instituição educativa ocupa um lugar de mediadora social e cultural, sendo historicamente transmissora de valores, crenças, formas de pensar e agir que refletem nas relações sociais. Dessa forma, não se pode negar a função significativa que a família desempenha em formar e influenciar comportamentos. (KREPPNER, 2000). Assim sendo, a família é um celeiro de relações afetivas, cognitivas e sociais de um dado grupo social. As práticas vivenciadas e aprendidas na família refletem modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva.

Concordamos com Bock, Furtado e Teixeira (1999, p. 238), quando defendem que a família tem a função social de educar para que as crianças e jovens “tenham uma moral e valores compatíveis com a cultura em que vivem”. Na mesma linha de pensamento, Oliveira (2002, p. 16), afirma que cabe à família promover a “a educação moral, ou seja, a transmissão de costumes e valores de determinada época torna-se, nesta perspectiva, seu principal objetivo”.

A experiência familiar reflete de maneira macrossocial nas relações familiares e culturais futuras, uma vez que a família desempenha uma forte influência entre seus membros e os diversos ambientes sociais em que estes transitam, dentre eles o ambiente educativo, para onde migram os aprendizados absorvidos na família (AMAZONAS; COLS., 2003; CAMPOS; FRANCISCHINI, 2003).

Este ambiente formativo, comporta pessoas com características diversas, e é palco de interações complexas “encharcadas” de significados para o ser que nele se desenvolve. É, sobretudo, um ambiente multicultural que proporciona a aquisição de laços afetivos e formação para inserção e atuação na sociedade (OLIVEIRA, 2000).

É exatamente nesse ambiente que o educando se desenvolve, por meio das experiências e atividades propostas. Funcionando como uma espécie de microssistema social, o ambiente educativo pode proporcionar o desenvolvimento de competências para lidar com os diferentes contextos do mundo globalizado (REGO, 2003).

Nesse sentido, um dos maiores desafios da atualidade no campo educacional é o de preparar os sujeitos para viverem de maneira respeitosa em um mundo repleto de conflitos interpessoais. É desenvolvendo atividades e proporcionando experiências formativas que a

escola se constitui como ambiência de conhecimentos que são culturalmente organizados, possibilitando apropriação da experiência (HEDEGGARD, 2002; REGO, 2003).

Concordamos com Marques (2001), quando defende que cabe à educação a função de estimular o potencial do educando, considerando a diversidade sociocultural para seu pleno desenvolvimento. Para este autor, o processo educativo deve primordialmente buscar: fomentar o desenvolvimento físico, afetivo, moral, cognitivo, de personalidade; desenvolver a consciência cidadã e a capacidade de intervenção no âmbito social e promover uma aprendizagem de forma contínua e integrada.

Adentrando na relação entre família e ambiente educativo, cumpre frisar que a família e a escola são locais que podem funcionar como potencializadores ou mesmo inibidores do processo de ensino e aprendizagem. Analisar as relações entre estes dois ambientes se faz essencial para identificação de situações que geram conflitos e impedem a colaboração entre ambos.

Dessa forma, é essencial que a escola esteja atenta a utilizar as experiências de aprendizagem em diálogo com a família, potencializando sua ação formativa. (FANTUZZO, TIGHE; CHILDS, 2000). Família e escola tem portanto, objetivos que se entrelaçam uma vez que, “compartilham a tarefa de preparar as crianças e os jovens para a inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade” (REALI; TANCREDI, 2005, p. 240).

Marques (2002) defende que a presença da família nas atividades propostas pela escola afetam a aprendizagem e o aproveitamento da experiência educativa. Essa presença familiar pode ocorrer de diversas formas, dentre elas, com o engajamento e participação da família nas atividades da escola.

A interação entre família e escola pode permite que os indivíduos lidem com conflitos e impulsionem mudanças com repercussões diretas na realidade social. Ferreira e Marturano (2002), colocam que uma boa relação entre família e escola favorece a formação de uma rede de apoio que potencializa o aprendizado do ser em desenvolvimento, uma vez que, as redes de apoio se caracterizam pela diversidade de interações entre as pessoas, e é esta interação que proporciona a construção de competências para superar conflitos.

Ainda sobre a relação entre escola e família e seus reflexos no desenvolvimento humano, Desland e Bertrand (2005), chamam a atenção para a necessidade de se estruturar atividades que possibilitem o envolvimento e a participação da família para um compartilhar de responsabilidades.

Nesse sentido, Carneiro (2003) propõe que a família seja incluída no projeto

político-pedagógico como forma de se promover a sua inserção no processo de ensino e aprendizagem do educando e da própria família. Ademais, conhecer os valores e as práticas educativas que alimentam a proposta educativa é essencial para a interação e continuidade das ações entre família e escola. Isto tem reflexo direto nos resultados da aprendizagem. (KELLER-LAINE, 1998)

Dessa forma, conforme vimos, adotar estratégias que aproximem a família das práticas educativas trazem benefícios tanto para o educando quanto para a família e escola.

Outros aspectos percebidos durante a pesquisa e que evidenciam os limites do PCGP, bem como a necessidade de uma reformulação crítica do mesmo, foi o fato de não abranger todos os coparticipantes que frequentam as atividades do LFC, se restringindo apenas aos jovens. Pensamos que, por ser um tema de extrema relevância, todos que frequentam a instituição deveriam ter acesso a temática do diálogo inter-religioso.

Também percebemos que no projeto não há um aprofundamento sobre a problematização da questão referente ao Estado laico nem sobre a legislação vigente que versa sobre a liberdade de crença e religiosa. Nesse sentido, o projeto consegue abranger apenas noções gerais dessas temáticas. Pensamos que seria importante problematizar melhor essas questões jurídico-políticas, no sentido de afinar a reflexão crítica dos educandos.

5.2 A dimensão formadora do projeto e a construção do diálogo inter-religioso

Nos encontros realizados com os jovens pudemos vivenciar os princípios orientadores do Círculo Reflexivo Biográfico “[...] em que ocorre a expressão de sentimentos, percepções e crenças, pelo jogo simbólico, com objetivos de pesquisa e de formação.” (OLINDA; ARAUJO, 2016, p. 243). Da mesma forma que as autoras citadas, vivenciamos a força da narrativa e a importância do outro para uma interpretação de nossas experiências (heteroformação). O trabalho interpretativo sobre as “memórias referências”, feito pelos jovens com a mediação da arte mostrou o impacto formativo do PCGP como ilustrado no quadro a seguir (Quadro 5):

Quadro 5– Antes e Depois do PCGP (continua)

Jovem	Antes	Depois
Flor de Lótus (evangélica)	Tinha muito medo do Espiritismo. Achava que era perigoso falar com alma.	Aprendi a respeitar depois que conheci a religião e a me conhecer, autoconhecimento
Esperança (evangélica)	Tinha preconceito com o Budismo: achava que era besteira meditar Tenho dificuldade com o espiritismo por tudo que ouvi dele na minha religião evangélica	Entendi que era relaxar, se sentir bem, se acalmar Ainda tenho um pouco de dificuldade e tento vencer esse medo porque aqui conheci pessoas de outras religiões que são meus amigos e acho importante entender eles como eles são
Raio de Luz (evangélico)	Tinha medo do Candomblé: achava que era macumba e coisa do demônio	Entendi que era uma tradição e gostei das danças e músicas
O Franciscano (católico)	Tinha medo Espiritismo: achava que se falar com Espírito eu ia pro inferno	Aprendi que não precisava ter medo, que Espiritismo é apenas um modo de se comunicar
Coração Aberto (espiritualista)	Tinha medo do Espiritismo: medo de mexer com Espíritos e eles entrarem em mim	Aprendi com o filme do Chico Xavier que isso de Espírito entrar na gente não existe e não tive mais medo
Flor de Liz (católica)	Eu achava que Espiritismo era coisa do demônio	Aprendi a respeitar e vi que não tinha maldade. Que tem pessoas do bem, como Dr. Bezerra do Espiritismo.
O Músico (evangélico)	Antes daqui do projeto, eu sempre ouvia que isso de falar com morto ou a religião do Candomblé não era coisa boa. Eu ficava confuso.	Depois que aprendemos sobre essas religiões, a gente vê que não tem nada disso. É só uma crença. Não tem nada de ser mau por isso. Aí, a gente perde o medo e ganha o respeito.
O Pacífico (católico)	Antes eu achava que o Espiritismo era coisa de fantasma, tinha medo.	Depois, eu vi que não era. Era até muito parecido com a minha religião. Eles acreditam em Deus, em Jesus, que a gente não morre. Hoje, mesmo sendo católico, eu compreendo as outras religiões, por exemplo, o Espiritismo, o Budismo, todos têm seu jeito de pensar e eu respeito.

Fonte: Elaborada pela autora. 7º encontro coletivo, 2018.

A narrativa permitiu uma “performatividade biográfica” que segundo Olinda e Araújo, (2016, p.244), é construída a partir da enunciação de si. As autoras, fazem referência a Delory-Momberger para afirmar que:

[...] a fala de si é uma forma de materialização da experiência por meio da palavra que leva à elaboração de uma conciliação entre sua história individual e a história da sociedade, possibilitando uma criação de si, uma *autopoiesis*, uma projeção de sua história, além de uma compreensão das barreiras que precisara ultrapassar e das ferramentas que precisará adquirir para se colocar no caminho.

A seguir, traremos as categorias temáticas que emergiram da análise textual discursiva. Todas elas reforçam a dimensão formadora do projeto aqui focado.

5.2.1. O lugar da religião e a construção do respeito às diferenças

Unanimemente os jovens demonstraram a importância do PCGG nos seguintes níveis: a) reafirmação da importância da religião na sua vida; b) O pluralismo religioso trazendo reflexões sobre o diálogo inter-religioso e levando ao acolhimento da diferença.

Trazemos trechos das narrativas de alguns jovens para ilustrar os aspectos citados:

Então, eu sou uma pessoa que tem uma fé, não vou dizer inabalável, porque ela não é. Eu tenho uma fé enorme em Jesus Cristo, em Deus, em Maria, nos santos da minha religião. Por isso eu chego a dizer que a minha religião, eu não consigo, não que eu não consiga, mas, eu não poso viver sem ela. Porque eu percebo muito, muito, muito, muito, tipo, quando eu me afasto percebo que as coisas pioram muito, na minha vida, porque eu me sinto mais frágil, a minha fé vai se abalando um pouco, né, eu tenho tido muitos conflitos, mais conflitos do que eu tinha, a minha mente fica uma bagunça, meus sentimentos se bagunçam e, quando eu volto pra Deus, eu sinto como se tudo se organizasse. Me sinto mais calma com pensamentos melhores: é Deus, é de Deus que eu preciso! Sem Ele eu não posso ficar (Flor de Liz).

Eu gosto muito da minha religião, porque a gente passa a semana todinha aquela coisa de estudar direto, que eu nem paro em casa, eu só paro em casa só pra dormir e dia de domingo quando eu vou para minha igreja, eu me acalmo. É quando eu penso tudo que eu fiz na semana (Flor de Lótus).

Minha religião representa uma parte de mim, onde eu me sinto bem. Onde eu sinto paz e esperança.

Eu sou católico e vou pra todas as missas, participo de quase tudo da Igreja. Gosto muito de todas as vezes que eu vou porque me encontro com meu Deus. (Franciscano)

Partindo da premissa de um sujeito multidimensional, como é a perspectiva do Projeto Conhecendo Grandes Pessoas, temos que a dimensão religiosa constitui elemento angular na formação da cultura e da identidade de uma comunidade.

Nesse aspecto, a religião é dimensão inerente da vida em sociedade. Dimensão que exerce forte influência sobre a forma como as pessoas vivem e se relacionam. Tendo um lugar destacado na cultura de um povo, por ser parte da identidade pessoal e coletiva das pessoas que anseiam por encontrar formas de se vincular ao Criador, as religiões [...] São propostas de sentido com origens e características distintas, que mobilizam e comprometem aqueles que a elas aderem” (LOPES e AVILLEZ, 2011, p. 7).

Mas o que é mesmo religião? Muito já foi escrito na tentativa de chegar a uma definição consensual, mas o que se mantém é a polissemia do termo. Trazemos, a seguir, uma definição dada pelo *Dicionário do Aurélio* (2014, p. 1729):

Crença na existência de uma força ou forças sobrenaturais, considerada (s) como criadora (s) do Universo, e que como tal deve (m) ser adorada (s) e obedecida (s). 2. A manifestação de tal crença por meio de doutrina e ritual próprios, que envolvem, em geral, preceitos éticos. 3. Restr. Virtude do homem que presta a Deus o culto que lhe é devido. 4. Reverência às coisas sagradas. 5. Crença fervorosa; devoção piedade. 6. Crença numa religião determinada; fé, culto: Esta moça adotou a religião do marido. 7. Vida religiosa. Abandonou o mundo e abraçou a religião. 8. Qualquer filiação a um sistema específico de pensamento ou crença que envolve uma posição filosófica, ética, metafísica, etc. 9. Modo de pensar ou de agir, princípios. Falar mal dos outros é contra a minha religião.

Assim, a religião abrange crenças, doutrinas, rituais, preceitos éticos, filiação a determinados sistemas e modos de pensar. A relação do humano com o divino marca as relações sociais. No conceito de Novaes (2007, p. 49), religião é uma palavra associada à relação do homem com tudo que é sagrado, transcendente, “representa a união de pessoas que têm crenças e práticas comuns relacionadas ao sagrado e que atribuem um mesmo sentido à vida futura”

Para Bacich (2000, p. 6), a religião está pautada na crença de uma proteção transcendente que congrega indivíduos e cujo comando pertence a uma força suprema. Para o autor: “A religião tem o objetivo de fazer com que o homem preste tributo a seres transcendentais que ‘criam e controlam o cosmo e a vida humana e que, por isso, devem ser comuns, o reconhecimento do sagrado e da dependência do homem para com poderes sobrenaturais”.

Dessa forma, a religião, prescreve uma série de comportamentos, modos de agir a serem observados pelos adeptos, funcionando como “um sistema de princípios e preceitos, que visa a realização de um valor supraterrâneo, qual seja: a divindade.” (NADER, 2014, p. 62).

Já na visão de Bourdieu (1982, p. 46), a religião é um conjunto de normas explícitas cujo objetivo é “reforçar a força material ou simbólica possível de ser mobilizada por um grupo ou uma classe, assegurando a legitimação de tudo que define socialmente este grupo ou esta classe”.

Sobre a função da religião na vida social, Durkheim (Id. p. 14-17) defende que a religião expressa um ideal coletivo simbólico que faz com que o homem assimile valores, ideias, padrões de comportamento, que por sua vez estão carregados de significados culturais. Para o autor, o homem não seria um ser social se não fosse capaz de produzir essa rede de significados.

Em Weber (1991, p. 357), vamos encontrar a religião como uma espécie de ponte entre o mundo natural e o mundo transcendente do indivíduo. A religião seria o elo de ligação entre

o homem e sua dimensão espiritual, refletindo no modo como este homem vive e age no mundo. Nas palavras do autor, a religião:

[...] Traz consequências para o comportamento prático da vida. Esse rumo positivo e mundano é dado de modo mais intenso pela criação de uma ‘condução da vida’ especificamente determinada pela religião e consolidada por um sentido central ou um fim positivo, isto é, pela circunstância de que surge, a partir de motivos religiosos, uma sistematização de ações práticas em forma de orientação destas pelos mesmos valores.

Nesse sentido, a religião é elemento fundamental no processo de formação social, compondo a cultura e a identidade dos grupos e influenciando na maneira como indivíduo se porta em suas relações sociais, uma espécie de “teia de símbolos, rede de desejos, confissão da espera, horizonte dos horizontes, a mais fantástica e pretenciosa tentativa de transubstanciar a natureza” (ALVES, 1984, p. 9).

A narrativa dos jovens Flor de Liz, Flor de Lótus, Esperança e Franciscano, acerca do lugar da religião na sua formação, nos leva a refletir com Alves (1984, p. 5) que a religião é uma dimensão mais intrínseca à experiência humana do que imaginamos. A abordagem da dimensão religiosa, portanto “longe de ser uma janela que se abre para panoramas externos, é como um espelho em que nos vemos. Aqui a ciência da religião é também ciência de nós mesmos: sapiência, conhecimento saboroso.” (p. 5)

É preciso reconhecer a religião como dimensão sutil que tece a vida cotidiana em experiências com o sagrado. É exatamente com a simbologia do sagrado que o homem pode acender a chama da esperança e enfrentar as lutas da vida. Retomando Alves (1984, p. 10) vemos que a religião:

[...] se nos apresenta como um certo tipo de fala, um discurso, uma rede de símbolos. Com estes símbolos os homens discriminam objetos, tempos e espaços, construindo, com seu auxílio, uma abóbada sagrada com que cobrem o seu mundo. Por quê? Talvez porque, sem ela, o mundo seja por demais frio e escuro. Com seus símbolos sagrados o homem exorciza o medo e constrói diques contra o caos.

Nos estudos de Santos e Mandarino (2005), vamos encontrar a religião como um fator de sociabilidade e de lazer para jovens e adolescentes. As atividades, eventos e encontros religiosos proporcionam a formação de uma cultura religiosa e constituição da identidade juvenil, na medida em que a “frequência ao culto, dentro de um local específico, garante o encontro que é tão necessário para a constituição de uma cultura religiosa e contempla as necessidades socializadoras dos jovens.” (Id., p. 170).

Ter uma religião, portanto, pode ser um fator a propiciar sentimentos de bem-estar, satisfação com a vida, felicidade, uma vez que a dimensão religiosa proporciona sentido à vida,

auxiliando o ser a lidar com situações de sofrimento. (STROPPA; MOREIRA-ALMEIDA, 2008). A experiência religiosa, assim, é um sonho humano capaz de trazer mais suavidade e sentido à vida, na medida em que, pode acessar a divindade humana. Para os jovens do PCGP, a religião trouxe elementos alimentadores de sonhos que precisam ser sonhados: um mundo de paz, com fraternidade, tolerância e amor.

5.2.2 Sobre o pluralismo na sociedade contemporânea e a necessidade do diálogo inter-religioso

No terceiro encontro do CRB, os jovens apontaram as personalidades e respectivas religiões que mais gostaram de conhecer e que mais impactaram nas suas ideias, crenças e comportamentos. Elegeram os valores que haviam aprendido com elas. As narrativas originaram o quadro abaixo, no qual consta a religião de origem do jovem, as personalidades eleitas como inspirações e os aprendizados adquiridos ao se abrirem e dialogarem com o universo do outro (Quadro 6):

Quadro 6 – Resumo das personalidades eleitas pelos adolescentes e os motivos das escolhas

Adolescente	Personalidades eleitas	Motivo das escolhas
Flor de Liz (Católica)	Chico Xavier, Bezerra de Menezes (Espiritismo) e Gandhi (Hinduísmo)	“Com essas personalidades, aprendi sobre caridade, solidariedade, respeito, paz interior e calma.”
O Músico (Evangélico)	Buda (Budismo)	“Com o Buda aprendi a ter calma, tranquilidade, paz e respeito.”
O Franciscano (Católico)	Chico Xavier, Bezerra de Menezes (Espiritismo) e Fabiano de Cristo (Catolicismo)	“Com essas pessoas aprendi sobre a caridade, amor ao próximo e humildade.”
O Pacífico (Católico)	Bezerra de Menezes e Chico Xavier (Espiritismo)	“Aprendi com eles sobre caridade, calma, paz, amor, compaixão e que o dinheiro não é tudo na vida.”
Flor de Lótus (Evangélica)	Buda (Budismo), Bezerra de Menezes, Chico Xavier (Espiritismo) e Madre Teresa (Catolicismo)	“Com o Budismo aprendi os oito passos para a paz interior e a ter calma; com Madre Tereza aprendi sobre o cuidado com o outro e com o Espiritismo a caridade, o respeito e pensar no próximo.”
Coração Aberto (Espiritualista)	Chico Xavier (Espiritismo) Gandhi e Fabiano de Cristo (Catolicismo)	“O Chico me despertou para a curiosidade do Espiritismo. Gandhi me ensinou muito sobre a paz e a meditação. Fabiano a humildade e a caridade.”
Raio de Luz (Evangélico)	Buda (Budismo)	“Com o Budismo aprendi sobre o amor e respeito ao próximo.”
Esperança (Evangélica)	Bezerra de Menezes (Espiritismo)	“Com essa personalidade, aprendi sobre solidariedade.”

Fonte: Elaborada pela autora. 3º encontro coletivo, 2018.

Vejamos, a seguir, algumas falas que ilustram os aprendizados realizados:

As “grandes pessoas” todos juntos, ensinaram que eles são diferentes, cada um com as suas religiões, mas eles juntos, ensinam o respeito pela religião do outro. Isso eu acho muito bom, porque são cada um de uma religião diferente. Foi incrível aprender outras religiões, sensacional. Eu aprendi a ser uma menina de mente aberta e isso me abriu os olhos para que eu conhecesse as outras religiões (Flor de Liz).

De todas as religiões que eu conheci aqui no projeto, a que eu tive mais dificuldade foi mesmo a do espiritismo e o candomblé. Por não conhecer. Eu mudei meu pensamento porque conheci a história deles. Fui conhecer a história de Bezerra, e dos orixás, foi a partir dos exemplos de vida deles que tirou esse preconceito e medo que eu tinha. A partir do momento que eu fui deixando o preconceito de lado, fui descobrindo coisas novas e até gostando de algumas coisas do espiritismo, como o anjo da guarda que me protege me fez me sentir mais confiante e gostar mais da religião espírita. Então eu comecei a ver que na minha religião também tem anjos e que todas as religiões são pro bem (Flor de Liz).

Mas eu entendo isso do preconceito, porque eu era também muito preconceituoso e eu sei que hoje, muita gente tem preconceito com o Candomblé, mas eu não tenho mais. Eu tinha. Hoje, não. Tenho muitos amigos do Candomblé, e pra mim hoje é tranquilo. Graças ao projeto eu aprendi a respeitar, a cada religião de cada um (Franciscano).

Essa coisa do preconceito é muito séria. Nisso o projeto me ajudou muito, porque antes, eu era completamente evangélica, antes eu tinha um pouco de preconceito com quem era do Espiritismo. Eu estudando as grandes pessoas eu aprendi várias religiões e não tem nada disso de demônio, ou pecado. Eu tenho minha religião, mas eu tenho que respeitar as outras. Hoje eu tenho a mente aberta. Eu sou evangélica, mas eu não tenho mais aquele negócio de preconceito, e no projeto a gente aprende a não criticar e respeitar o que os outros acreditam (Flor de Lótus).

O Lar faz eu me sentir bem, porque na escola eu não era assim bem recebida por eu ser evangélica, aqui no lar Fabiano, não teve isso de eu não ser bem recebida por causa da minha religião. Aqui, qualquer religião é bem recebida. Não tenho problema de falar que sou evangélica aqui. Todo mundo fala a sua religião e não se trata mal ninguém por isso. Amor, respeito, gratidão, foi tudo que aprendi aqui (Flor de Lótus).

Eu acho é que todas as religiões deveriam se juntar. Porque eu acho errado esse negócio de preconceito. Porque todos não querem dizer a palavra do Senhor? Todas não pregam a mesma palavra? Todos não adoram o mesmo Deus? Por que essa rivalidade? Eu

não entendo. Eu tenho essa curiosidade de entender o porquê dessa rivalidade (Coração aberto).

Eu só tive dificuldade com uma religião no projeto: o Islamismo. Porque quando a gente foi estudar no projeto estava acontecendo essas coisas assim de ataque de terroristas. Eu ficava me perguntando como pode ser esse Deus que eles falam que, se não pregar aquela coisa do Alá, eles têm que matar? Mas aqui no projeto a gente aprende que não é assim não. Isso de matar as pessoas não tem nada com a religião do islamismo. É uma má interpretação deles. Não é isso que tem escrito lá, no alcorão. Eles usam isso pra justificar os ataques. Mas não é nada disso. No alcorão não fala isso de jeito nenhum. Eu tinha raiva dos terroristas, depois tive pena, porque eles se enganam e colocam esse engano na religião deles (Coração aberto).

Eu aprendi muito com o projeto. O “Grandes Pessoas” ensinam muito a amar, respeitar o próximo e fala muitos também do respeito para outras religiões. Eu sou evangélico, mas foi bom estudar outras religiões, porque não só porque eu sou evangélico que eu tenho que saber só sobre o evangélico. Não, também de outras e respeitar também as outras religiões. O “Grandes Pessoas” me ajudou a entender o Candomblé, que é uma religião que tem coisas um pouco diferentes das outras, mas tem só coisas um pouco diferentes, não quer dizer que é errado ou pecado. a gente tem que respeitar as religiões, que todas têm seu um ponto de vista, mas a gente deve respeitar muito. Porque cada um tem que pensar como quiser (Raio de Luz).

Quando eu cheguei aqui, e vi tudo isso do projeto, eu me senti: nossa! Como pode existir muitas pessoas assim de tantas religiões diferentes e tão boas, fazendo tantas coisas boas no mundo? A gente aprende sobre várias religiões. Que não tem diferença. Que todos têm que respeitar cada religião das pessoas e deixar elas seguirem o que elas quiserem. Eu sou evangélica, então estudar outras religiões diferentes da minha, acho que é um aprendizado a mais, porque a gente pode conhecer lados de outras pessoas, não só da gente. E eu acho importante isso, para gente conviver mais com as pessoas e saber mais. Eu mesma não gostava quando falavam da minha religião. Eu aprendi no projeto respeitar o que cada um é, cada um pode escolher o que quer (Esperança).

Do projeto todo, o que eu mais me identifiquei foi o Espiritismo. Porque parece que é parecida com a minha, só que com palavras diferentes. Modos diferentes de falar, mas são muito parecidas. Gostei mais do Dr. Bezerra por tudo que aprendi sobre Caridade e do seu Chico, de respeito e sobre a calma (Pacífico).

Tem uns três anos que entrei aqui no Lar e depois disso eu pretendo conhecer mais a fundo outras religiões, principalmente o Budismo, porque no “Grandes Pessoas”, eu conheci e gostei muito do budismo. Gostei da calma, da meditação e de ser leve. Aprendi a ter respeito por eles do budismo (Músico).

Conforme podemos verificar a partir das falas dos sujeitos colaboradores desta pesquisa, o PCGP, possibilitou que pessoas de diversas tradições religiosas pudessem ser conhecidas pelos sujeitos numa perspectiva plural, abrindo espaço para a multiplicidade religiosa, para o compartilhamento de experiências e riqueza de suas simbologias, promovendo a valorização das diversas faces do sagrado presente em nossa sociedade.

Contemporaneamente, tanto no mundo em geral e no Brasil em particular acompanhamos a ocorrência de inúmeros conflitos de origem religiosa, cuja tônica tem sido a crueldade, o preconceito e a falta de diálogo. Huntington (1997, p. 320, 321), pontua que esses conflitos são marcados por um discurso de “limpeza étnica” e tendem a ser “violentos e cruéis, com ambos os lados perpetuando massacres, atos de terrorismo, estupros e torturas”. Assim, a religião, quando tomada pelo véu do absolutismo e fanatismo, tem sido um lugar de fomento à intolerância e violência.

Na mesma direção, Houtart (1997, p.17), lembra que, especialmente quando usada para fins políticos e proselitistas, a religião se presta a alimentar conflitos e legitimar guerras. Acerca desse contexto, constata o autor, com inquietação, que “[...] em não poucos lugares deste mundo, responsáveis e seguidores de religiões não cessam de fomentar agressões, fanatismos, ódio e hostilidade xenófoba, quando não inspiram e legitimam conflitos violentos e sangrentos.

Pensando esta realidade conflituosa, Giddens (1955, p. 14) afirma que as tradições religiosas:

[...] são colocadas diante de uma dupla opção: a recusa do engajamento discursivo e da comunicação ou a abertura dialógica. A escolha da primeira opção implica muitas vezes a assunção do fundamentalismo, que consiste na defesa da tradição de forma tradicional em reação às novas circunstâncias da comunicação global. A segunda opção, da comunicação dialógica, impõe-se hoje como um dos desafios mais fundamentais da humanidade.

O contexto galopante da intolerância e desrespeito à liberdade religiosa é incompatível com a sociedade plural na qual vivemos. É urgente uma nova ordem social na qual as tradições religiosas são chamadas a entrar em contato, interagir, acolher o diferente enriquecendo-se com este, sem que para tanto, necessite-se abrir mão do seu lugar de origem.

Nesse mesmo sentido, Teixeira (1999, p. 456) assevera que:

Numa sociedade pós-tradicional, as identidades religiosas são permanentemente provocadas a se declararem, a entrarem em contato e a se enriquecerem com o diferente. Não há como escapar do processo permanente de redefinição da identidade e de reinvenção da tradição (ressemantização do sentido) numa sociedade plural. As mudanças em processo provocam um sério questionamento às “certezas” de fé enrijecidas ou cristalizadas. Não se trata, porém, de abandonar a tradição, mas de “reinterpretá-la” criativamente, adequando-a à situação contemporânea.

Diante do pluralismo gestado e consolidado de fato e de direito na sociedade moderna, temos uma nova dinâmica societal, com a necessidade de inauguração de um modo de vida mais aberto, acolhedor e reflexivo. A relação, a troca e o contato entre as diferentes tradições torna-se inevitável. Nessa medida, aflora a percepção da diversidade plural e o diálogo torna-se elemento essencial nas relações homem-mundo.

Em que pese o cenário de intolerância e preconceito vigente, é imprescindível refletirmos que o terreno da diferença pode ser convertido em espaço para o entendimento. Nesse caminhar, o diálogo inter-religioso pode ser instrumento para o que Giddens (1995, p. 119) chama de “fusão de horizontes”, ou seja, um caminho alternativo para o mútuo entendimento.

Na mesma direção, Teixeira (1999, p. 439), pontua que:

A paz entre as religiões consiste em requisito essencial para a paz entre as nações. O verdadeiro diálogo inter-religioso deve ser globalmente responsável e não pode admitir a continuidade do arbítrio, da violência e o sofrimento injusto entre os seres humanos. Alimenta-se de um sonho diferente, pontuado pela dinâmica da cooperação, do entendimento e da paz.

O exercício dialogal é determinante fundamental no contexto plural no qual estamos inseridos atualmente, e clama por um espírito de universalidade. Um diálogo verdadeiro é aquele aberto à mútua transformação. (WILFRED, 1999, p. 10 - 11).

Tracy (1997, p. 142), complementa essa linha de raciocínio, afirmando que o diálogo verdadeiro:

Exige ainda a capacidade de reconhecer “semelhanças na diferença”. Entrar em conversação é estar disposto a arriscar toda a sua auto-compreensão atual e levar a sério as posições do outro que reclama para si igual reconhecimento de autenticidade e verdade em sua auto-compreensão.

Nesse mesmo sentido, Maturana (1997, p. 185) afirma que é na conversa, no encontro harmônico com o outro que o ser humano se constitui. É da interação eu-tu que nasce o amor, fundamento do fenômeno social: “A origem antropológica do *Homo sapiens*

não se deu através da competição, mas sim através da cooperação, e a cooperação só pode se dar como uma atividade espontânea através da aceitação mútua, isto é, através do amor”.

É pela conversação que o diálogo proporciona, que os sujeitos interagem e se apropriam do mundo, reconstruindo-o, segundo a experiência de contato com o universo do outro. Dessa forma, a narrativa dos jovens, evidenciaram que o PCGP, em alguma medida, os modificou, agregou valores e experiências novas de aprendizagem, a partir de um exercício de amorosidade. Senão vejamos:

Se eu pudesse falar em palavras a primeira coisa que aprendi no projeto conhecendo grandes pessoas foi a caridade que é uma palavra que, sabe, é muito, muito, muito falada para a gente aqui; e a outra é amor, porque, eu aprendi, eu comecei a ter amor por essas grandes pessoas de outras religiões, eu sinto esse amor (Flor de Liz).

O Projeto ensina que essas pessoas deixaram uma mensagem muito importante pra gente evoluir pra melhor. Os caminhos da paz, do amor, da compaixão. Hoje, mesmo sendo católico, eu compreendo as outras religiões, por exemplo, o Espiritismo, o Budismo, todos têm seu jeito de pensar e eu respeito (Pacífico).

O verdadeiro diálogo só existe quando nos permitimos fazer um movimento de abertura, acolhimento e escuta do universo do outro, reconhecendo-o como sujeito de direitos, e portanto, com liberdade de crença a ser respeitada. Para Boff (1999, p. 126), essa abertura se dá por meio da ação de “partilhar a paixão do outro e com o outro”, é um movimento de empatia e de transposição de fronteiras que enriquece a todos. Do diálogo resultam novos aprendizados a serem agregados aos já existentes.

Nesse aspecto, concordamos com Wilfred (1999, p.11), quando afirma que “Transpondo as fronteiras e comungando por sobre fronteiras, os cristãos irão descobrir sempre novas dimensões de sua identidade de fé.”

Retomando Maturana, (1997, p. 174 - 175), temos que:

Não foi a luta pela sobrevivência do mais forte que garantiu a persistência da vida e dos indivíduos até os dias de hoje, mas a cooperação e a co-existência entre eles. Os hominídeos, de milhões de anos atrás, passaram a ser humanos na medida em que mais e mais partilhavam entre si os resultados da coleta e da caça e compartilhavam seus afetos. A própria linguagem que caracteriza o ser humano surgiu no interior deste dinamismo de amor e de partilha.

O que percebemos é que um dos grandes impeditivos do diálogo inter-religioso na atualidade é o discurso individualista de competição e predomínio sobre o outro, e com esse discurso é impossível a reflexão sobre o amor. Concordamos com Maturana (1997, p.

186), quando afirma que o amor é um:

Anseio biológico que nos faz aceitar a presença do outro ao nosso lado sem razão, nos devolve à socialização e muda a referência de nossas racionalizações. A aceitação do outro sem exigências é o inimigo da tirania e do abuso, porque abre um espaço para a cooperação. O amor é inimigo da apropriação.

Nessa medida, viver em uma sociedade plural deve implicar viver de forma democrática conhecendo e respeitando as diferentes que a constituem, superando atitudes de intolerância. Nesse aspecto, o contexto escolar é um espaço propício a esse debate, proporcionando a valorização da construção histórica dos diferentes grupos sociais.

Nesse caminhar, o que o diálogo inter-religioso proporcionado pelo PCGP, promove é o respeito ao que é diferente. Esse é um importante exercício de convívio social, de democracia, alteridade e tolerância. no sentido de ser “a qualidade de conviver com o diferente e, não com o inferior.” (FREIRE, 2005, p. 24). Assim, a pessoa tolerante não é tolerante porque é superior, mas sim porque reconhece no outro alguém que possui uma cultura diferente da dela.

Nessa medida, Freire (2005, p. 62) defende que:

A tolerância genuína, por outro lado, não exige de mim que concorde com aquele ou aquela a quem tolero ou também não me pede que a estime ou o estime. O que a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente.

A tolerância assim, não nos exime do diálogo, da convivência, da curiosidade, do questionamento e da luta por direitos iguais.

Nesse aspecto, a diversidade religiosa precisa ser compreendida como um processo construtivo das diferentes culturas que formam o tecido social, não estando à parte, mas sim fazendo parte integrante das culturas.

Em se tratando de diálogo inter-religioso numa dimensão global, podemos apontar como marco histórico a reunião de representantes das mais diversas denominações religiosas, conhecida como o Parlamento das Religiões do Mundo. Encontro que foi realizado em Chicago em 1893, cujo principal objetivo foi discutir uma proposta comum de diálogo entre as religiões que proporcionasse um convívio de paz entre estas.

Neste acontecimento vemos o diálogo inter-religioso a tomar corpo, já que foi a primeira vez na história que um encontro entre diferentes confissões religiosas se pautou por um genuíno espírito de abertura e de respeito mútuo. É de realçar o facto de ter ocorrido nos Estados Unidos da América, um país caracterizado por uma elevada diversidade e pluralidade (LOPES E AVILLES, 2011, p. 10).

No referido encontro, o indiano Swami Vivekananda, representante do hinduísmo, condensou em seu discurso o propósito dos que ali se reuniram. Em sua fala sobre diálogo, tolerância e respeito universal, ressaltou a necessidade de se considerar todas as religiões como “diferentes riachos, de distintas nascentes que desembocam num mesmo oceano.” (LOPES; AVILLEZ, 2011, p. 10).

Em 1993, comemorou-se, em Chicago, o Centenário do Parlamento Mundial das Religiões. Momento em que oito mil pessoas de todo o planeta, das mais diversas denominações religiosas, reuniram-se não só pra comemorar a data, mas, sobretudo, para concretizar ações conjuntas para a elaboração de uma ética global acerca das religiões. O que resultou na Declaração *Towards a Global Ethic: An Initial Declaration*, documento no qual as diversas religiões reconhecem suas diferenças, e seus pontos comuns, assumindo o compromisso de respeito às diferenças, bem como, de partilha de valores como caminho para paz mundial (LOPES; AVILLEZ, 2011, p. 26).

Sensível à importância do diálogo inter-religioso, a Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, proclamada em 1948, reconhece a pluralidade e consagração dos direitos universais do ser humano. Em seu artigo XVIII, enuncia os direitos referentes à prática religiosa:

Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletivamente, em público ou em particular.

A intenção maior da referida declaração é reforçar a necessidade de se resguardar os direitos fundamentais em matéria de opção religiosa, incluindo-se nessa seara o direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião, com vista a promover um campo propício ao diálogo inter-religioso.

Por ser o diálogo inter-religioso uma necessidade constante da contemporaneidade, a Organização das Nações Unidas (ONU), através da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), elegeu o dia 16 de novembro como Dia Internacional da Tolerância, com intuito de promover inúmeras ações que favoreçam o diálogo inter-religioso.

Nessa mesma linha de pensamento, sendo o Brasil um Estado democrático de Direito, a legislação vigente prevê no art. 5º. da Constituição Federal, a diversidade religiosa como direito a ser respeitado:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-

se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei.

Na sociedade hodierna, marcada pela globalização, vivemos um cenário social plural, conjuntura muito propícia ao diálogo e ao respeito às diferenças. A respeito, Lopes e Avillez (2001, p. 6) pontuam que:

A consciência plural convoca a liberdade e o respeito mútuo como valores na base da relação e interação entre os povos, na medida em que evidencia a existência não apenas de uma visão e tradição mas de várias, que devem aprender a coexistir pacificamente. Desta forma, vemos que nunca como antes foi tão pertinente falar e refletir sobre o diálogo intercultural, questionando as formas como se constrói, os objetivos que acompanham o seu desenvolvimento ou as razões que pautam o seu crescimento.

Panikkar (2007, p.40) vai além ao afirmar que, na verdade, vivemos uma era em que o diálogo entre culturas e religiões é vital, imprescindível e mesmo inevitável.

Hoje, o diálogo não é um luxo ou uma questão secundária. A ubiquidade da ciência e das tecnologias modernas, dos mercados mundiais, das organizações internacionais e das corporações transnacionais, assim como as inúmeras migrações de trabalhadores e da fuga de refugiados, para não falar dos turistas, faz do encontro de culturas e religiões algo inevitável e, ao mesmo tempo, indispensável. Os nossos actuais problemas de justiça, ecologia e paz requerem uma compreensão recíproca entre os povos do mundo, que é impossível sem diálogo.

Em que pese esse contexto plural e globalizado, as diferenças religiosas ainda são a razão de pontos de tensão, conflitos e episódios de discriminação. O que nos leva a afirmar que sem a formação de uma cultura de diálogo intercultural estamos fadados ao fundamentalismo e ao desrespeito ao direito de liberdade de crença e de expressão religiosa.

Nessa medida, estar aberto ao pluralismo não é sinônimo de negação de seus próprios valores e crenças, mas uma forma de atingir novas zonas de sentido.

É na complexidade destes universos de sentido e das suas relações históricas que esta forma de diálogo toma corpo num campo próprio. Trata-se de um tipo de relação entre as diversas religiões e convicções, onde não se procura nem anular o que caracteriza determinada crença, nem construir algo de novo. A diferença e a identidade espiritual e religiosa são valorizadas exatamente no momento em que são chamadas a dialogar, a coexistir em harmonia e paz, contribuindo para a construção de um mundo melhor, mais consciente da sua diversidade e riqueza (LOPES; AVILLEZ, 2011, p. 7).

O caminho para o diálogo autêntico pressupõe não ter nossas convicções, sejam estas religiosas ou não, como únicas e verdadeiras. Retomando Panikkar (2007, p. 44), temos

que:

Sem diálogo, as religiões enredam-se em si mesmas ou adormecem nas amarras e naufragam. Verdadeiramente, hoje vai-se tornando cada vez mais claro que nenhuma tradição tem poder suficiente para, por si só, levar à prática o papel que se auto-atribui. Ou se abrem umas às outras, ou degeneram e dão lugar a reacções fanáticas de todo tipo. O diálogo é realmente uma necessidade vital.

Atento a esta realidade, o Projeto Conhecendo Grandes Pessoas propõe formar sujeitos críticos, capazes de acolher as diferenças como ponto de encontro e não de intolerância, a partir de uma experiência de aprendizagem marcada pela abertura ao universo do outro num movimento de reflexão, acolhida e respeito à diversidade.

Em Malouf (2009, p. 5), vamos encontrar referência a esta necessidade de se fomentar o diálogo inter-religioso, através da formação do desenvolvimento da afetividade, dos valores, no sentido de que:

Reconciliar, reunir, adotar, moderar, pacificar são gestos voluntários, gestos de civilização que exigem lucidez e perseverança; gestos que se adquirem, que se ensinam, que se cultivam. Ensinar os homens a viver juntos é uma longa batalha que nunca está completamente ganha. Requer uma reflexão serena, uma pedagogia hábil, uma legislação apropriada e instituições adequadas

Proporcionar o conhecimento das diferentes religiões sob a ótica do diálogo harmonioso pode colocar, à mostra, narrativas de origem, do homem, do tempo e do espaço, uma vez que “a religião não transmuta apenas o espaço, mas também o tempo, dando-lhe a marca do sagrado, afinal o tempo sagrado é uma narrativa.” (MARILENA CHAUI, 2000, p. 298).

Teixeira (2014, p. 68), entende o diálogo como um “intercâmbio de dons”, o qual se concretiza pela “partilha de vida, experiência e conhecimento” (id., 2014, p. 69). Nesse sentido, o diálogo inter-religioso surge como oportunidade de um novo aprendizado, a partir da relação com a diferença num contexto de novas experiências de aprendizagem. No conceito deste autor, o diálogo inter-religioso traduz:

A riqueza com um novo aprendizado: a relação com a diferença e alteridade significa a apropriação de outras possibilidades e a abertura à mútua transformação. Esse desafio dialógico, complexo e laborioso, é imprescindível para as religiões. Na ausência deste intercâmbio criativo as religiões fragilizam-se, carecendo da atmosfera essencial para sua criação e crescimento (TEIXEIRA, 2014, p. 69).

Corroboramos com Teixeira (2014, p. 85), no sentido de que o diálogo inter-religioso constitui um “processo construtivo voltado para o conhecimento mútuo e o enriquecimento recíproco”, indica um recolhimento de si para “deixar valer o outro”.

Na mesma linha de pensamento, Teixeira (2014, p. 87), citando Gadamer (2002, p.

247), coloca que o verdadeiro diálogo proporciona aos interlocutores uma experiência formativa, no sentido de encontrarmos no outro, valores que antes não possuíamos:

Um diálogo é, para nós, aquilo que deixou uma marca. O que perfaz um verdadeiro diálogo não é termos experimentado algo de novo, mas termos encontrado no outro algo que ainda não havíamos encontrado em nossa própria experiência de mundo [...] o diálogo possui uma força transformadora. Onde o diálogo teve êxito ficou algo para nós e em nós que nos transformou.

Conforme vimos, a questão do pluralismo tomou proporções irrevogáveis, no entanto, a temática da diversidade religiosa ainda tem sido um grande tabu na educação. Nesse sentido, temos que o PCGP busca, fundamentalmente, desenvolver no contexto educativo não formal, a aproximação e o diálogo entre as tradições religiosas do mundo plural em que vivemos, considerando o potencial negativo que a intolerância religiosa tem em promover a discriminação, a usurpação de direitos e a violência.

É nesse campo de problematização que o Projeto Conhecendo Grandes Pessoas atua, proporcionando na prática e na vida institucional e cotidiana do LFC o campo de fundamentação para uma discussão acerca do diálogo inter-religioso, por meio de uma educação em valores, que prima pela busca de uma cultura de tolerância e respeito à diferença.

5.2.3 Medo de religiões do universo mediúnico

Hodiernamente, vivemos um momento em que correntes fundamentalistas sustentam a intolerância e a agressividade contra outras religiões, sobretudo, as religiões do universo mediúnico, o que nos remete a um retrocesso quanto às garantias constitucionais, à liberdade de expressão e pensamento, bem como, à liberdade de crença e culto. Os episódios que seguem foram divulgados na imprensa nos últimos dois anos:

Criança é vítima de intolerância religiosa no Rio
Após pedrada, homens fizeram vários insultos e fugiram em um ônibus. Crime aconteceu quando grupo voltava de um culto de Candomblé.
Uma menina de 11 anos foi vítima de intolerância religiosa na noite do domingo (14). A criança foi atingida por uma pedra na Avenida Meriti, na Vila da Penha, Zona Norte do Rio, quando voltava de um culto de Candomblé.
Os responsáveis pelo ato foram dois homens, que estavam em um ponto de ônibus na região. Além de atirarem pedras contra o grupo de religiosos, os homens fizeram vários insultos e fugiram embarcando em um ônibus (Notícia publicada em 16/06/2015, às 07h40min, no G1 Rio⁷).

Em setembro do ano passado, um estudante de 12 anos, da quarta série do ensino fundamental Escola Municipal Francisco Campos, no Grajaú, na Zona Norte, foi barrado

⁷ G1. **Criança é vítima de intolerância religiosa no Rio 2015**. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/crianca-e-vitima-de-intolerancia-religiosa-no-rio.html>. Acesso em: 26 maio 2019.

pela diretora da instituição por usar bermudas brancas e guias por baixo do uniforme, segundo a família. Revoltada, a mãe do garoto disse que o filho foi humilhado e vítima de discriminação religiosa, mas os professores da escola negaram a versão da família. Segundo a professora de matemática, Vânia Marques, o menino foi impedido de entrar na escola porque estaria descumprindo uma regra da própria Secretaria Municipal de Educação quanto ao uso do uniforme (Notícia publicada em 05/09/2016, às 09h40min, no G1 Rio⁸).

Vandalismo em mesquita do DF foi intolerância religiosa, diz governo
Subsecretário de Direitos Humanos afirmou que polícia investiga caso. Livros e móveis foram jogados para fora; não houve furto de pertences. Os ataques ao Centro Islâmico de Brasília nesta segunda-feira (21) foram um ato de intolerância religiosa contra a comunidade muçulmana, afirmou o subsecretário de Direitos Humanos do Distrito Federal, Coracy Chavante. Na manhã desta segunda, livros religiosos, utensílios e móveis do centro foram jogados para fora do prédio, que funciona na Asa Norte. “As características denotam muito um crime de ódio porque lá tinha objeto de valor, objeto de som, e nada foi furtado. Livros e móveis foram jogados para fora, alguns rasgados. Isso não denota nenhuma ligação com furto, roubo ou vandalismo.”, disse o subsecretário ao G1 (Notícia publicada em 21/03/2016 às 22h48min, no G1 Rio⁹).

Infelizmente, o que presenciamos cotidianamente são reiteradas ações no sentido de total desrespeito à diversidade religiosa, contexto em que o diálogo inter-religioso se torna imprescindível para assegurar a democracia, a liberdade e o direito de todos e todas.

Concordamos com Silva (2007, p.15), quando afirma que:

A intolerância religiosa, por sua vez, está entre as formas de preconceito mais violentas, pois fere o homem no seu aspecto mais profundo ao rejeitar sua concepção ontológica, gerando reações muitas vezes imprevisíveis. Nestes casos, as religiões podem deixar de ser ‘caminhos para o céu’ para se tornarem verdadeiros ‘atalhos para o inferno’.

A tensão em torno dessa questão está intrínseca nas relações interpessoais, mas pode ser pensada de modo amplo porque se coaduna à dinâmica social e às formas de exclusão historicamente vividas. Nesse aspecto, para Silva e Ribeiro (2007, p. 13),

um dos grandes desafios para a convivência social é encontrar maneiras de diálogo com o diferente. Por muito tempo se procurou encontrar o que os grupos têm em comum. No entanto, descobriu-se que além de ter algo em comum, se faz necessário que a convivência se dê também pela diferença.

No cotidiano educativo, não raro, surgem dificuldades em abordar determinadas temáticas devido a barreiras em diferentes níveis: limitações de educadores e gestores com relação a conhecimentos científicos sobre o fenômeno religioso; crenças religiosas limitantes destes e empecilhos causados por pais desabitados a discutir criticamente aspectos ligados às religiões, o que, muitas vezes, reflete nos educandos. Assim, pensamos que, oportunizar o diálogo acerca da diversidade religiosa no contexto educacional, representa um meio

⁸ G1. **Criança é vítima de intolerância religiosa no Rio 2015**. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/crianca-e-vitima-de-intolerancia-religiosa-no-rio.html>. Acesso em: 26 maio 2019.

⁹ G1. **Criança é vítima de intolerância religiosa no Rio 2015**. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/06/crianca-e-vitima-de-intolerancia-religiosa-no-rio.html>. Acesso em: 26 maio 2019.

significativo de promover reflexões e ações transformadoras no quadro da intolerância, muitas vezes silenciada e velada, que se verifica na contemporaneidade e que acarreta tantas violências.

Nesse aspecto, esta pesquisa nos possibilitou perceber que o PCGP, inova em certa medida, trazendo a problematização do diálogo inter-religioso em ambiente educativo não formal, proporcionando aos jovens uma experiência reflexiva sobre si, seus valores e sobre o outro.

Em um dos encontros com os jovens, identificamos um forte sentimento de medo entre ele, quando do primeiro contato com religiões do universo mediúnico, por ocasião da abordagem no projeto. Os educandos, na maioria católicos ou evangélicos, narraram que antes de participarem do PCGP, sentiam muito medo e preconceito com relação às religiões mediúnicas, especialmente Candomblé e Espiritismo. Embora se saiba que nenhum projeto resolve todos os problemas a que se propõe, a fala dos jovens nos leva a crer que o estímulo ao diálogo inter-religioso, proporcionou uma diminuição no do medo e, conseqüentemente, do preconceito, evidenciando uma mudança de comportamento social dos sujeitos participantes do referido projeto. É o que podemos perceber a partir das narrativas dos jovens:

Eu tinha muito medo do Espiritismo. Achava que era perigoso falar com alma. Aprendi a respeitar depois que conheci a religião e a me conhecer, autoconhecimento (Flor de Lótus).

Eu tinha preconceito com o Budismo: achava que era besteira meditar. Entendi que era relaxar, se sentir bem, se acalmar. Tenho dificuldade com o espiritismo por tudo que ouvi dele na minha religião evangélica. Ainda tenho um pouco de dificuldade e tento vencer esse medo porque aqui conheci pessoas de outras religiões que são meus amigos e acho importante entender eles como eles são (Esperança).

Eu tinha medo do Candomblé: achava que era macumba e coisa do demônio. Entendi que era uma tradição e gostei das danças e músicas (Raio de Luz).

Eu tinha medo Espiritismo. Achava que se falar com Espírito eu ia pro inferno. Aprendi que não precisava ter medo, que Espiritismo é apenas um modo de se comunicar (Franciscano).

Eu tinha medo do Espiritismo. Medo de mexer com Espíritos e eles entrarem em mim. Aprendi com o filme do Chico Xavier que isso de Espírito entrar na gente não existe e não tive mais medo (Coração Aberto).

Eu achava que Espiritismo era coisa do demônio. Aprendi a respeitar e vi que não

tinha maldade. Que tem pessoas do bem, como Dr. Bezerra do Espiritismo. De todas as religiões que eu conheci aqui no projeto, a que eu tive mais dificuldade foi mesmo a do espiritismo e o candomblé. Por não conhecer. Eu mudei meu pensamento porque conheci a história deles. Fui conhecer a história de Bezerra, e dos orixás, foi a partir dos exemplos de vida deles que tirou esse preconceito e medo que eu tinha (Flor de Liz).

Antes daqui do projeto, eu sempre ouvia que isso de falar com morto ou a religião do Candomblé não era coisa boa. Eu ficava confuso. Depois que aprendemos sobre essas religiões, a gente vê que não tem nada disso. É só uma crença. Não tem nada de ser mau por isso. Aí, a gente perde o medo e ganha o respeito (Músico).

Antes eu achava que o Espiritismo era coisa de fantasma, tinha medo. Depois, eu vi que não era. Era até muito parecido com a minha religião. Eles acreditam em Deus, em Jesus, que a gente não morre. Hoje, mesmo sendo católico, eu compreendo as outras religiões, por exemplo, o Espiritismo, o Budismo, todos têm seu jeito de pensar e eu respeito (Pacífico).

Esse sentimento de medo com relação às religiões do universo mediúnico, em parte pode ser atribuído ao temor humano diante do desconhecido, bem como ao discurso de intolerância, infelizmente muito propagado por algumas religiões. De acordo com Freston (1993, p. 93), a exaltação do medo de tudo que se refere ao mundo invisível como ligado ao demônio, macumbaria e ao mal, é um dos grandes responsáveis pelo repúdio às religiões de origem mediúnicas”.

Mariano (1999, p. 113), lembra que o discurso de algumas religiões, prega a exorcização dos demônios, “aos quais os evangélicos atribuem todos os males que afligem as pessoas e que identificam como sendo, especialmente, entidades da umbanda, deuses do candomblé e espíritos do kardecismo.”

Pierucci (2008, p. 16, citando San’anna e Muniz, 2009), afirma que a demonização dos orixás, atribuindo a estes a responsabilidade pela ocorrência do mal, reforça a secularização do medo, tendo em vista que: “Essa demonização dos orixás, funciona porque as pessoas têm medo. Com os pastores sistematicamente na televisão ou no rádio dizendo que aquilo é o demônio, realmente as pessoas começam a achar que existem religiões demoníacas no Brasil”.

Compreendemos que a maioria dos atos de violência por intolerância religiosa, são originados pelo medo do Outro, pela tentativa de garantir unitarismo de suas verdades, originário de práticas colonializantes e eurocêntricas. Não é à toa que este tipo de violência tornou-se sacralizada, como uma forma de controle social.

Para Bastos (2010, p. 133), o medo do outro pode fazer surgir a violência como

meio para preservar a si e suas convicções, levando o indivíduo a uma ação de coisificação a tudo aquilo que lhe impute risco ou ameaça. Nesse sentido, o autor coloca que a opção pela violência reduz o Outro a “[...] uma peça que me serve como meio para reforçar a estabilidade que é minha ou como um obstáculo a se dizimado para que a minha estabilidade existencial não seja colocada em jogo”. (p. 135)

Nesse aspecto, concordamos com Allport (1954, p.47), para quem:

A falta de conhecimento da cultura do Outro, abre caminho para categorias saturadas de conotações emocionais decorrentes de experiências isoladas, e de pensamentos generalizantes distorcidos, a partir dos quais tal processo de categorização tende a encontrar terreno para desenvolver-se e preparar as condições para que se formem os estereótipos.

No mesmo sentido, Góis (2013), afirma que toda religião tem seu material simbólico e que para entender é preciso conhecer. Assim é que para compreender a ritualista do Candomblé necessário se faz conhecer seus rituais, danças e festividades. Ainda segundo o mesmo autor: “Apenas quando se assimila a mitologia de uma tradição religiosa podem-se compreender seus ritos e práticas. O desconhecimento da cultura africana é uma das causas do preconceito para com os adeptos do culto afro.” (p. 324).

Como consequência desse discurso de medo, muitas vezes fruto do desconhecimento, vemos a possibilidade do diálogo inter-religioso sendo ameaçada. O que temos é alienação, opressão, preconceito, todos geradores de comportamentos agressivos e violentos. Nesse contexto, a liberdade de consciência é coagida, as relações sociais passam a ser pautadas pela opressão; anula-se a possibilidade de se experimentar outras dimensões da vida em diálogo com o diferente.

Nesse sentido, concordamos com Silva (2007, p.19), para quem: “a história da humanidade é, também, a história da sua inabilidade para conviver com outro, com o diferente. Os preconceitos que geram a intolerância nutrem-se de alimentos abundantes como o desconhecimento, o desrespeito e a indiferença”.

O preconceito sobre as religiões de origem mediúnicas, é um processo opressor com estabelecimento de limites de ser e crer. Todo processo opressor leva à necrofilia, promove a morte do ser, rouba do sujeito oprimido a possibilidade de “ser mais” (FREIRE, 2005, p.151).

Esse discurso de intolerância às religiões mediúnicas, geralmente demonstra uma dificuldade de se dialogar com a diferença, abrindo espaço a comportamentos fundamentalistas, preconceituosos e violentos. Nesta direção Teixeira (2008, p. 73), argumenta que:

O fundamentalismo é um fenômeno marcadamente moderno, expressão de uma reação às influências da globalização e do pluralismo. Ao acentuar dissonâncias

cognitivas, o pluralismo provoca em indivíduos ou grupos um sentimento de insegurança significativamente ameaçador.

A esse sentimento de insegurança, une-se atitudes ortodoxas, comportamentos fechados de recusa a qualquer ação dialógica, o pluralismo é tomado ameaça. Dessa forma, o fundamentalismo apresenta um grande potencial violento, aquilo que “originalmente é apenas um isolacionismo, ou talvez a insistência na pureza de uma tradição local, pode, se essa for a tendência das circunstâncias, transformar-se, em um ciclo vicioso de animosidade e rancor.” (GIDDENS, 2007, p. 277).

Pierre Verger (1981) demonstrou que, especificamente com relação às religiões de matrizes africanas - Candomblé, Batuque, Tambor de Minas e Umbanda -, o preconceito religioso sempre esteve atrelado ao preconceito racial. Ao longo da história do Brasil processos coloniais e, posteriormente, colonializantes¹⁰, construíram uma visão negativa sobre o ser negro, bem como sobre os indígenas. Bacelar (2001, p. 48) traz a seguinte elucidação a este respeito:

Quando da chegada dos negros ao Brasil, estes amontoados nas senzalas, cuidavam para transmitir seus valores étnico-religiosos. Não tardou para se construir “... imagens aparentemente dispersas no tempo e no espaço, mais ou menos fragmentadas, constitutivas de um quadro coerente e nitidamente negativo da condição de ser negro.

Reforça-se o discurso preconceituoso e estigmatizante da superioridade racial: o negro é inferior, atrasado, selvagem, não civilizado, ao passo que o branco, herdeiro do eurocentrismo, é superior. Dessa forma, desqualificava-se o negro, tudo que dele vinha era condenável, aumentando o preconceito racial e religioso. (SANTOS 1986)

Para Braga (1995) a religião dos negros torna-se o ponto principal de exclusão social, passam a ser sinônimo de magia, feitiçaria, curandeirismo, criando o medo e repúdio com relação ao universo simbólico das religiões africanas. A repressão contra a crença une-se à discriminação racial, inaugurando a intolerância e o preconceito. É o passado que vemos refletido no presente.

Na tentativa de diminuir essa perseguição secular às religiões de matriz africana no Brasil, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu por unanimidade, no Recurso Extraordinário (RE) 494.601, que é constitucional o sacrifício de animais em cultos religiosos. A questão foi levantada pelo Público do Rio Grande do Sul contra uma decisão do Tribunal de Justiça gaúcho que autorizou a prática em relação a religiões de matrizes africanas, desde que sem excessos e crueldade:

Ementa: CONSTITUCIONAL. AÇÃO DIRETA. SACRIFÍCIO RITUAL DE ANIMAIS. CONSTITUCIONALIDADE. 1. Não é inconstitucional a Lei 12.131/04-RS, que introduziu

¹⁰ Para maior aprofundamento sobre as diferenças entre colonizar e colonializar ver Quijano (2005).

parágrafo único ao art. 2.o da Lei 11.915/03-RS, explicitando que não infringe ao “Código Estadual de Proteção aos Animais” o sacrifício ritual em cultos e liturgias das religiões de matriz africana, desde que sem excessos ou crueldade. Na verdade, não há norma que proíba a morte de animais, e, de toda sorte, no caso a liberdade de culto permitiria a prática.

O ministro Marco Aurélio Mello, relator do caso, votou a favor do sacrifício dos animais nos rituais de todas as religiões, não apenas as de matriz africana, no que foi seguido pelos demais ministros. Vejamos os argumentos defendidos na decisão:

No Estado Democrático de Direito, que tem como fundamento o pluralismo político, cumpre à Constituição estabelecer as balizas de convivência pacífica entre os diferentes grupos étnicos, sociais e religiosos. Esse ambiente institucional impõe, de um lado, a tolerância relativamente às crenças de cada qual e, de outro, a adequação de práticas ao referencial mínimo de dignidade veiculado na Lei Maior.

Revela-se desproporcional impedir todo e qualquer sacrifício religioso de animais, aniquilando o exercício do direito à liberdade de crença de determinados grupos, quando diariamente a população consome carnes de várias espécies. O Supremo há de atuar com prudência, evitando que a tutela de um valor constitucional relevante aniquile o exercício de direito fundamental (RECURSO EXTRAORDINÁRIO, 494.601, RIO GRANDE DO SUL).

No mesmo sentido, o ministro Moraes defendeu que o Ministério Público estadual, autor da ação, foi “preconceituoso”, uma vez que, atrelou rituais religiosos de sacrifício com práticas de magia negra, nos quais os animais seriam maltratados:

O ritual não pratica crueldade. Não pratica maus tratos. Várias fotos, argumentos citados por alguns *amici curie* (amigos da Corte), com fotos de animais mortos e jogados em estradas e viadutos, não têm nenhuma relação com o Candomblé e demais religiões de matriz africana. Houve uma confusão, comparando eventos que se denomina popularmente de magia negra com religiões tradicionais no Brasil de matriz africana. A oferenda dos alimentos, inclusive com a sacralização dos animais, faz parte indispensável da ritualística das religiões de matriz africana. (RECURSO EXTRAORDINÁRIO 494.601 RIO GRANDE DO SUL).

Ainda segundo o ministro, a interpretação “preconceituosa” da prática estava levando à interdição de terreiros de Candomblé por autoridades administrativas e sanitárias, o que representa repressão ao direito de liberdade religiosa preconizado na Constituição Federal.

O ministro Luís Roberto Barroso acompanhando o voto do relator, frisou que, nos rituais das religiões de matriz africana, não há nenhum tipo de crueldade com o animal, sendo empregados procedimentos para que sua morte seja rápida e indolor. Em seu voto, o ministro defendeu que: “Segundo a crença, somente quando a vida animal é extinta sem sofrimento se estabelece a comunicação entre os mundos sagrado e temporal”.

Ademais, o voto do ministro destacou que o abate dos animais não constitui desperdício de alimento, uma vez que é servido como alimento aos devotos: “Não se trata de

sacrifício para fins de entretenimento, mas para fins de exercício de um direito fundamental que é a liberdade religiosa”.

A ministra Rosa Weber também encampou a linha de raciocínio jurídico majoritário, e entendeu que ação relacionada às religiões de matriz africana está diretamente vinculada à intolerância, ao preconceito e ao fato de as religiões afro serem culturalmente estigmatizadas.

Também a ministra Cármen Lúcia ressaltou que a referência específica às religiões de matriz africana, deixa claro o preconceito que ainda existe em nossa sociedade, que ocorre não só com relação aos cultos, mas também com relação às pessoas de descendência negra.

Ao que nos parece a falta de conhecimento acerca das religiões mediúnicas e o discurso fundamentalista de algumas religiões, são as principais causas de preconceito religioso. Nesse sentido, observamos que o PCGP, vem contribuir para a problematização que o medo e o preconceito, dando contribuições para formação do diálogo inter-religioso, na medida em que propicia uma experiência com a diferença, em um movimento de respeito mútuo, a partir do mergulho no universo simbólico do outro.

A fala de Flor de Liz, exposta na sequência, coincidiu com a dos demais jovens anteriormente citadas, restando claro, que conhecer, tomar consciência da religião do outro, através do projeto, foi essencial para abertura do caminho para se vencer o medo e o preconceito:

No início do PGP eu tinha medo de trabalhar pessoas das religiões africanas. As religiões que eu tive mais dificuldade foi mesmo a do espiritismo e candomblé. Por não conhecer. Porque antes eu achava que o espiritismo era aquele pessoal que ia receber o espírito, ia falar ali como se fosse recebendo um caboclo como falavam e eu ficava já com medo, tem uma centro espírita perto da minha casa, e eu morria de medo de passar ali na frente eu dizia, “pronto, um espírito vai entrar aqui dentro de mim, Jesus me protege”, eu passava me tremendo, depois que eu soube como era a religião espírita sobre médium, um pouquinho de cada, um pouquinho das informações da religião espírita foi que aí eu fui deixando desse medo, eu já passa lá em frente já tranquila, respeito, olho, aprecio. Sem medo. Mas no começo eu tinha medo sim

Pensamos que a educação tem papel fundamental na construção do diálogo inter-religioso, uma vez que pelo processo educativo podemos criar uma nova cultura, um novo modo de viver e conviver com o que nos é diferente, convergindo para um lugar em que todos e todas tenham direito de se expressar, sem que isso seja motivo para agressões, desrespeito ou

discriminação de qualquer natureza.

A condição de abertura para se conhecer o universo do outro é o primeiro passo para vencer o preconceito e conseqüentemente desenvolver a tolerância e o respeito à diferença. Não há que se falar em diálogo inter-religioso sem estímulo à tolerância.

A tolerância apresenta-se como o reconhecimento da diversidade e o respeito à identidade do outro. Segundo Cardoso (2003, p. 143), a tolerância comporta múltiplos sentidos.

Sentidos progressistas de tolerância: 1. Atitude de reconhecimento, na teoria e na prática, do outro com o outro e de respeito mútuo às diferenças; 2. Reconhecimento da diversidade cultural, contrapondo-se à hegemonia de uma cultura que domina e marginaliza as outras; 3. Resistência a tudo aquilo que provoca opressões e desigualdades sociais; 4. Ação solidária na superação das desigualdades sociais, num processo contínuo de libertação; 5. Valorização da diversidade cultural, a partir da consciência clara do valor da própria identidade e de seus limites; 6. Capacidade de cooperação para alcançar objetivos comuns.

Na mesma linha de pensamento, Viola (2007, p. 86) defende que:

Ser tolerante, portanto, é assumir a condição humana de pluralidade, é, no espírito do pensamento de Rendt, revelar-se nas palavras e atos sem velar aos outros; é descobrir-se sem encobrir os outros, única condição em que me dou conta que sou singular. É olhar o mundo de seu lugar no mundo, mas sempre de ouvidos abertos ao que os outros, de outros lugares, têm a dizer. Ser tolerante respeitar, considerar os outros na sua própria humanidade e manifestação. Essa precisa tornar-se uma prática pedagógica para um dia, quem sabe, alcançarmos uma sociedade de paz e tolerância.

Na obra *Pedagogia da Tolerância*, Paulo Freire (2005, p. 24) expõe sua esperança em um mundo mais justo, a partir da elaboração de um arcabouço de ideias de paz, tolerância e enriquecimento mútuo, baseado numa epistemologia construtivista e emancipatória. O educador pernambucano definindo tolerância como virtude, propõe o exercício desta como meio de reflexão sobre nossa humanidade:

Falo da tolerância como a **virtude da convivência humana**. Falo, por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética-qualidade de conviver com o diferente. Com o diferente, não com o inferior. (Grifo nosso)

O que Freire sugere é que a compreensão de se saber conviver com o diferente esteja intimamente ligada à educação numa perspectiva de dialogicidade, ou seja, o exercício da tolerância precisa acontecer em um contexto em que teoria e prática guardam uma relação de coerência e se complementam. Nesse passo, trabalhar com a tolerância pressupõe abordar a dimensão ética dos sujeitos, dimensão essa, na maioria das vezes, esquecida ou silenciada pela educação tradicional.

Ademais, exercitar e praticar a tolerância não significa a exclusão da luta por direitos. Respeitar a diversidade não é abster-se de lutar, de dialogar, de reivindicar, nem tampouco protagonizar posições opressoras e exclusivistas. É o que Freire (2005, p. 208) defende na referida obra:

na qualidade de seres históricos precisamos exercer nossa responsabilidade na construção do mundo justo, onde a diversidade e a pluralidade tenham seu lugar de exercício garantidos, sem que com isso, precisemos negar as nossas origens, a nós próprios e as nossas verdades e convicções.

Corroborando com o pensamento freireano, Olinda (2009) também firma a ideia de que exercitar a tolerância é o primeiro passo para o diálogo, acolhimento da verdade do outro, sem que isso signifique abandonar sua própria verdade. Nas palavras da autora:

Nesse debate, faz-se necessária a distinção entre tolerância, aceitação e enriquecimento mútuo. Tolerar é um passo importante, sem dúvida, pois já elimina a hostilidade, mas pode restringir-se ao formalismo. É necessário dar passos adiante, no sentido da aceitação, do diálogo e da integração, na perspectiva do pluralismo religioso, que, entendendo as diferenças pessoais e reconhecendo o livre-arbítrio, não fica perplexa ou incomodada com a variedade de opções religiosas. Há, nesse caso, uma mobilização no sentido dialogal, em que se busca, conhecer o outro e se enriquecer com ele, sem, contudo, ter de abandonar suas próprias convicções (OLINDA, 2009, p. 257).

Nesse aspecto, o exercício da tolerância e a busca do diálogo nas relações estão, intimamente, ligados à ideia de democracia. A democracia, denominada por Freire (2005, p.99) como o ato de falar com e não contra; o que ele chamou de “substantividade democrática”, pressupõe que a democracia é por si só tolerante, uma vez que comporta questionamentos, debates, sem que haja retaliação.

Pensar a tolerância é, portanto, também pensar na possibilidade de se superar grandes problemas humanos. Haja vista que o racismo, o preconceito e as violações dos direitos humanos, nascem exatamente da falta de tolerância, da ausência do diálogo, do debate positivo, respeitoso e da acolhida do outro como legítimo outro.

Refletindo ainda sobre a importância da tolerância, temos que seu conceito legal foi cunhado na legislação por ocasião do Ano Internacional da Tolerância, o que resultou na Resolução 48/126, intitulada Declaração de Princípios sobre a Tolerância, aprovada pela Assembleia Geral da ONU realizada em 20 de dezembro de 1993. O referido documento, em seu artigo 1º ressaltou a importância do respeito à pluralidade. A saber:

Artigo 1º - Significado da tolerância

1.1 A tolerância é o respeito, a aceitação e a apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a

abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz.

1.2 A tolerância não é concessão, condescendência, indulgência. A tolerância é, antes de tudo, uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro. Em nenhum caso a tolerância poderia ser invocada para justificar lesões a esses valores fundamentais. A tolerância deve ser praticada pelos indivíduos, pelos grupos e pelo Estado.

1.3 A tolerância é o sustentáculo dos direitos humanos, do pluralismo (inclusive o pluralismo cultural), da democracia e do Estado de Direito. Implica a rejeição do dogmatismo e do absolutismo e fortalece as normas enunciadas nos instrumentos internacionais relativos aos direitos humanos.

1.4 Em consonância ao respeito dos direitos humanos, praticar a tolerância não significa tolerar a injustiça social, nem renunciar às próprias convicções, nem fazer concessões a respeito. A prática da tolerância significa que toda pessoa tem a livre escolha de suas convicções e aceita que o outro desfrute da mesma liberdade. Significa aceitar o fato de que os seres humanos, que se caracterizam naturalmente pela diversidade de seu aspecto físico, de sua situação, de seu modo de expressar-se, de seus comportamentos e de seus valores, têm o direito de viver em paz e de ser tais como são. Significa também que ninguém deve impor suas opiniões a outrem.

Assim, a questão do respeito à diversidade orienta a educação para ter, no centro das mais relevantes questões, o desenvolvimento da compreensão acerca da condição humana, partindo do pressuposto de que uma vez humanos, “estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.” (MORIN, 2000, p. 47).

É nessa medida que tornar o sujeito da educação mais humano implica pensar a educação como processo que contemple e desenvolva o ser na sua integralidade, alargando a percepção sobre si, sobre o outro e sobre o mundo a sua volta.

Precisamos estar atentos a esta questão, sendo imprescindível que a educação fomente o aprendizado de se viver e bem conviver com o diferente, considerando que todos nós somos sujeitos de direitos.

Na mesma direção, Teixeira (2012, p. 191), chama a atenção para a necessidade de se desenvolver o verdadeiro diálogo, capaz de nos colocar em convivência harmônica e respeitosa com o outro:

O diálogo genuíno exige o respeito às identidades. Nele os interlocutores entram com a alegria de suas convicções. É a própria autenticidade e sinceridade do diálogo que convoca os parceiros a embarcarem nessa travessia, mantendo viva a integralidade de sua própria fé. Da mesma forma em que a convicção pessoal vem reconhecida e exigida na conversação dialogal, o mesmo vale para a convicção do outro. Há que resgatar assim o valor da convicção religiosa do outro e a percepção de que esta está fundada numa experiência autêntica de revelação. É dessa forma que se processa uma legítima interlocução criadora, que envolve troca de dons.

Dessa forma, trabalhar com diálogo inter-religioso passa pelo estímulo às novas

gerações para agirem e viverem de maneira ética, honesta, positiva, fraterna e solidária.

Entendendo que desenvolver o respeito à diversidade religiosa é de suma importância para o desenvolvimento dos sujeitos, o PCG, se propõe a viabilizar discussões que contextualizem esse exercício de cidadania, de respeito à diversidade, o que vai ao encontro da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seu artigo XVIII preceitua que:

Toda a pessoa tem o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; este direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pela observância, isolada ou coletiva, em público ou em particular.

Na legislação pátria, também encontramos diversas previsões acerca da garantia do direito à liberdade de crença e de pensamento. No próprio *caput* do artigo 1º da Carta Magna, é elencado como objetivo fundamental da República Federativa do Brasil “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação.”

Mais adiante, ainda no artigo 5º, Inciso VI, temos a seguinte previsão constitucional: “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e suas liturgias”.

Ressaltando a importância do respeito e do exercício da tolerância nas relações sociais, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei 8069/90), artigo 16, capítulo II, garante proteção legal à liberdade religiosa, à liberdade de pensamento e expressão, nos seguintes termos:

O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:
I - ir, vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
II - opinião e expressão;
III - crença e culto religioso;
IV - brincar, praticar esportes e divertir-se;
V - participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
VI - participar da vida política, na forma da lei;
VII - buscar refúgio, auxílio e orientação.

Atento ao imprescindível lugar que a liberdade religiosa deve ocupar na sociedade hodierna, o legislador ordinário, no artigo 20, da Lei 7716/89, tipificou como crime de lesão corporal “praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.”

Apesar de todo arcabouço legal com vistas a proteger e resguardar a liberdade religiosa, ainda convivemos com inúmeros casos de violação a este direito. Isto porque a simples previsão legal não garante a efetividade de nenhum direito.

Nesse sentido, pensamos que o PCGP contribui para efetivação do direito à liberdade religiosa, proporcionando uma reflexão prática sobre o diálogo inter-religioso, por meio de medidas, ações, formas de agir e pensar que visam colaborar efetivamente com a construção de uma sociedade democrática, livre e justa.

5.2.4 Intervenção na práxis: construindo o diálogo inter-religioso

No 7º encontro, os jovens apontaram em suas narrativas que fizeram uso interventivo do aprendizado no PCGP fora da instituição em espaços sociais como escola e encontro ecumênico. É o que nos revela as falas dos jovens Flor de Liz, e a de Franciscano

Eu estava em um encontro de grupo de jovens e tinham muitas religiões. Tinha candomblé, tinha protestante, tinha católico, tinha budismo, e quando souberam que eles eram do candomblé começaram, tipo, a excluir eles. Ficava um grupo aqui e eles eram os mais excluídos, porque ninguém queria fazer alguma coisa junto com eles e tipo, eu falei com o líder que estava coordenando ali o evento e disse: “olha, está havendo uma exclusão do grupo”. Aí, eu lembrei que aqui no Projeto “dos grandes pessoas” também tem a questão do candomblé e eu falei: “olha, está havendo uma exclusão do grupo deles no momento que aqueles três falaram que eram da religião do candomblé e está havendo uma exclusão, ninguém quer fazer trabalho com eles”; e aí eles começaram até ter medo das pessoas irem até eles e eles irem até as pessoas. Eu só percebi isso quando eu fui buscar eles, entendeu? Por que eu fui buscar... Eu larguei o meu grupinho ali de católicos e disse “não, vou fazer parte daquele grupinho”, e eu fui para o grupo deles que eram só eles três. Não havia ninguém, ninguém, ninguém mesmo. Então, eu saí do meu grupo e fui até eles e ficou nós quatro e eu tentei conversar e eu percebia que eles se fechavam muito, eu disse “não tem problema”. Aí, eu contei sobre a instituição, que eu tinha tido um momento que eu estudei todas as religiões, e expliquei para eles que eu tinha achado legal estudar o candomblé. E aí, eu já vi que eles foram mudando a feição do rosto e, sabe, sorrindo eu me enturmei com eles e ali a gente levou a amizade até o final do evento. Eu não queria que eles se sentissem excluídos, porque eu acho que sendo católico, protestante, espírita ou candomblé eu acho que Deus, Ele é um só e Ele é o Deus de todos nós. Eu não queria, tipo, eu me coloquei no lugar deles e disse assim: meu Deus, se eu estiver sendo excluída dessa forma, eu já tinha ido embora daqui. Senhor, eu não vou deixar que eles façam isso. Eu me senti mal vendo aquela cena deles excluídos (Flor de Liz).

Ao narrar sua indignação e sua atitude de intervenção no mundo diante de uma situação clara de preconceito religioso, a jovem ressalta que esta motivação para ação na *práxis* adveio da sua vivência e das experiências oportunizadas pelo PCGP. Fato que nos leva a concluir que as experiências vividas e compartilhadas no projeto, contribuem para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua ação no mundo, de sua capacidade de se indignar, intervir e modificar situações de usurpação de direitos.

Da mesma forma, o jovem Franciscano, narrou sua ação interventiva em uma situação de claro preconceito e intolerância religiosa:

Teve um dia, que um amigo, Guilherme, que é do candomblé. O pessoal zomba muito ele na escola. Ele estava brigando com um menino sobre a religião. Nessa hora, eu falei que candomblé não era isso que o menino estava pensando, não era o mal. É uma religião de antepassado. Tudo que eu aprendi no projeto eu resolvi lá. Eles ficaram meio que surpresos. “Nossa isso é verdade?” E eu: “É, pesquise. Podem ir no Google pesquisar.” Meu amigo me agradeceu bastante. Eu me senti muito bem, aliviado de ajudar os outros como Dr. Bezerra fazia.

A narrativa dos jovens sobre sua intervenção na realidade utilizando-se da experiência vivida no PCGP, nos leva a concluir que o projeto tem reflexo direto na realidade dos educandos, possibilitando uma atuação política e social destes na *práxis*, o que nos convida a refletirmos sobre a educação como instrumento de emancipação social.

A educação tradicional geralmente se ocupa da acepção exclusivamente escolar, apartando teoria de prática. No dizer de Freire, nessa concepção “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (FREIRE, 1987, 58).

Dessa forma, a educação não deve se resumir à mera teorização, sem aporte na formação no sentido de ação transformadora. O processo educativo exige permanente diálogo entre teoria e prática, gerando a *práxis*. O conceito de *práxis* traduz a atividade que une homem e mundo, teoria e prática, sujeito e objeto, consubstanciada na ação humana de transformar a realidade. Amparada no suporte marxiano, Freire buscou um entendimento da vida e das práticas humanas, a partir da relação destas com a natureza. Sistema que Marx denominou de materialismo histórico e dialético, também conhecido como filosofia da *práxis*.

O pensamento marxista surge como oposição aos ideais materialistas da primeira metade do século XIX. Para Marx (2013): “Os filósofos têm apenas interpretado o mundo de

maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo”. Cumpre compreender a realidade com vista à transformação social. Assim, na teoria do materialismo histórico e dialético, a práxis não é mera atividade prática elaborada pela consciência humana, mas atividade efetiva do homem social, que intervém na realidade, a partir da compreensão desta.

Nesse sentido, a práxis é entendida como “a categoria central da filosofia que se concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação” (VÁZQUEZ, 1977, p. 5).

Dessa forma, a práxis vai formando, educando o homem diante da necessidade de superação de situações conflitantes. No dizer de Sousa Júnior (2010, p. 22):

Quando Marx afirma que a formação (educação) dos cinco sentidos é obra de toda a história humana anterior, está justamente ressaltando o caráter processual do desenvolvimento do homem, dos órgãos e da subjetividade humana, num processo de transformação, cuja energia básica é a práxis humana, social e histórica

A práxis se constitui como uma categoria complexa que concebe o humano como “ser criativo e autoprodutivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz” (NETTO & BRAZ, 2010, p. 44). Portanto, o sentido da práxis é necessariamente entrelaçado ao conceito de sujeito. Um sujeito crítico, consciente, socialmente atuante. (Noronha, 2005).

Para Konder (1992), a práxis é:

[...] a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

Dessa forma, entende-se a práxis como ação formadora, é “a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade [...] e que, portanto, compreende a realidade em sua totalidade” (KOSÍK, 1976, p. 202) e se “articula com todo o homem e o determina na sua totalidade” (KOSÍK, 1976, p. 206).

Inspirado pelas ideias marxistas, Freire traz a concepção de interligação entre teoria e prática. As duas guardam entre si um caráter de complementaridade: a prática sem a teoria, carece de reflexão, se resume a uma ação meramente repetitiva ao passo que a teoria sem a prática transformadora, se limita a um vazio funcional. Nesse sentido, Freire entende a práxis como pensamento humano pedagógico emancipatório, instrumental para a formação de uma educação libertadora, a qual se transmuta de uma consciência ingênua a possibilidade crítica e

transcendente. (Freire, 1987).

Para Freire (2009, p. 47), o homem é um “ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, o que o faz ser o ente de relações que é”. Nesse sentido Freire, chama atenção para o compromisso político da educação em fazer emergir as consciências das classes populares e possibilitar sua inserção crítica na realidade com intenção de modificá-la. É *práxis* revela formas de estar-no-mundo e fazer-o-mundo. É que para Freire, educar significa está atento à forma como os sujeitos criam e recriam seu saber vivido nas suas experiências cotidianas para, a partir daí, formularem novos conhecimentos.

Na lógica emancipatória proposta por Freire, cabe à educação o papel de direcionar o processo de libertação dos homens das situações-limite que os oprimem. Liberdade e criticidade, ação-reflexão-ação, são as bases para uma prática educativa libertadora, que abre caminho para a mudança da consciência humana e da realidade opressora vivida.

Por isso, na concepção freireana, a *práxis* é a reflexão e a ação dos seres humanos sobre a realidade, sobre o mundo para transformá-lo. É a luta dos homens por liberdade. Nas palavras do autor: “A *práxis* se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida” (FREIRE, 1987, p. 53).

Assim, para superação das situações de opressão é imprescindível que o método educativo seja dialógico: “Dialógico porque vai da realidade à consciência, da consciência à realidade, em um movimento esclarecedor e transformador” (GUTIÉRREZ, 1988, p. 108).

Por isso, a prática de uma educação libertadora deve ter como alicerce uma perspectiva dialética, pautada em práticas político-educativas, possibilitando aos sujeitos da *práxis* pedagógica uma ação comprometida com a mudança e emancipação (FREIRE, 1987).

Portanto, a educação como prática de liberdade proposta por Freire, é um processo revolucionário de resgate da humanização do oprimido, restituindo-lhe a condição de sujeito de direitos.

Ao refletirmos sobre a fala dos jovens, ancorados em Freire (1966), para quem o ensino só existe quando efetivamente se converte em aprendizado, no qual o aprendiz se tornou capaz de recriar e refazer o que lhe foi ensinado, compreendemos que o PCGP guarda estreita ligação com a proposta freireana, na medida em que, segundo a narrativa dos jovens, contribui para o diálogo, a reflexão crítica e intervenção na *práxis*, formando cidadãos transformadores da ordem social vigente.

Nesse sentido, Freire (1966, p. 13) coloca que: “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.”.

Dessa forma, pensamos que trabalhar com valores é uma arte na qual se desenvolve a dimensão ético-moral, que acontece como um “ato de liberdade, em que não têm lugar a coação, o medo, nem o sistema de recompensas ou castigos.” (INCONTRI, 1997, p. 152); mas, o empoderamento, a emancipação e a ação crítica sobre a realidade.

Nesse sentido, concordamos com Incontri (1997, p. 153), para quem a educação moral “é o despertar de uma consciência, apoiada numa compreensão da vida e fundamentada na vontade livre do indivíduo. [...] Conseguir essa adesão livre da vontade para a prática do Bem – eis o desafio e o dever da Educação moral.”.

Partindo assim, da premissa de que a educação em valores, desenvolve a dimensão ético-moral, o que colabora para a formação da cidadania, encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, artigos que fazem menção a esses objetivos:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. [...]

Art. 27º. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática (BRASIL, 1996).

Vê-se, nitidamente, a preocupação da referida lei em contemplar além da formação básica comum, também a formação para o exercício da cidadania, o que Araújo (2003) vai chamar de formação ética dos futuros cidadãos e cidadãs. Para este autor, existe uma grande preocupação com a instrução intelecto-cognitiva, ao passo que a formação para o desenvolvimento da cidadania fica relegada a segundo plano, ou mesmo, inviabilizada e ausente.

A crítica de Araújo (2003) é pertinente, uma vez que os maiores pensadores da educação são unânimes em afirmar que os objetivos primordiais da educação devem ser: a instrução e a formação para a cidadania. Competências estas indissociáveis, e até mesmo complementares, para o desenvolvimento das múltiplas dimensões do ser que se educa.

Dessa forma, o papel da educação é desafiador, pois não deve se restringir somente ao aprendizado dos conteúdos curriculares, mas também, ao desenvolvimento das condições físicas, psíquicas, cognitivas e culturais imprescindíveis para que o ser se construa de forma completa,

digna e saudável.

O que concluímos do PCGP é exatamente isto: a sua consonância com a legislação vigente e o objetivo de colaborar com o papel da educação sob o ponto de vista da multidimensionalidade dos sujeitos. Percebemos, assim, que na proposta e na prática do PCGP, o palco da vida é também lugar de aprendizagem e transformação pessoal e social. O caminho buscado é o da construção de um sujeito ético e reflexivo, inspirado por uma cultura em valores humanos. Esta proposta, de educação transformadora, ao proporcionar ações educativas emancipatórias, faz emergir uma nova forma de lidar com os conflitos e contradições da modernidade, a partir do empoderamento dos sujeitos que se educam.

Na nossa avaliação, o PCGP intervém intencionalmente no processo educativo, sobretudo no que se refere ao diálogo inter-religioso, com o objetivo de motivar os educandos e educadores a pensarem uma lógica de vida mais ética para si e para seus pares, em igualdade de direitos, inclusive estimulando, conforme vimos, a intervenção na *práxis*, por meio de práticas de empoderamento.

6 CONCLUSÕES: AMANHECE A ERA DA ESPERANÇA

Iniciamos esta sessão conclusiva, fazendo um breve resgate do caminho trilhado na pesquisa de doutorado, para em seguida, trazermos nossas considerações a respeito do Projeto Conhecendo Grandes Pessoas (PCGP), no que tange a nuances, contribuições, dificuldades, conquistas e lacunas que este projeto apresenta no ambiente educativo não formal, do Lar Fabiano de Cristo.

Inicialmente vimos que o objeto de estudo e os objetivos da pesquisa nos encaminhavam para o universo da investigação qualitativa. Assim, nos inspiramos em Denzin e Lincoln (2006); Minayo (1994); Bogdan e Biklen (1994, 1986) para encaminhar o percurso investigativo com todo o rigor, educando nosso olhar e, sobretudo, nossa escuta. Para realizar uma pesquisa “com” os sujeitos selecionados, educadoras e educandos, de forma dialógica optamos pela pesquisa (auto)biográfica em educação a nos conduzir no campo da formação em que as narrativas autobiográficas, permitem, colaborativamente, revisitar memórias, experiências formativas, sentimentos e afetos dos sujeitos envolvidos para melhor compreender, dentro da dinâmica institucional do Lar Fabiano de Cristo, qual a contribuição do PCGP para o diálogo inter-religioso.

Nesse sentido, elegemos como objetivo geral da pesquisa, compreender, pela via da narrativa de si, como se efetiva o PCGP, no Lar Fabiano de Cristo de Fortaleza, analisando seu significado na vida dos educandos e educadores e sua contribuição para o diálogo inter-religioso. Como objetivos específicos, almejamos: analisar o acervo experiencial do PCGP, enfocando suas práticas cotidianas e levantando sua produção de saber; investigar o potencial formativo do PCGP, identificando lacunas e dificuldades para a implementação; problematizar a categoria do diálogo inter-religioso à luz das percepções da educação em direitos humanos e das percepções dos agentes envolvidos no projeto.

A partir dos objetivos elencados, elegemos as seguintes questões norteadoras: como se dá o desenvolvimento prático do PCGP? Em que medida há defesa e promoção do diálogo inter-religioso? Que saberes são produzidos na prática educativa? Como o projeto concebe e vivencia o diálogo inter-religioso? Quais as dificuldades encontradas quando se trabalha com o diálogo inter-religioso? Qual o sentido do PCGP para os educandos e educadores do LFC? Em que medida as atividades vivenciadas no PCGP colaboram para o diálogo inter-religioso? Quais as lacunas, dificuldades presentes no projeto e vislumbradas pelas educadoras e educandos?

Iniciamos a pesquisa com as seguintes categorias teóricas: diálogo inter-religioso, biografização, narrativa, experiência, e formação experiencial. Tais categorias foram fundamentais para a condução do esforço de criar condições para a produção das narrativas da experiência religiosa.

Da análise textual discursiva realizada com o *corpus* da pesquisa, surgiram as seguintes “categorias emergentes”: medo das religiões de origem mediúnica e as intervenções na práxis para a construção do diálogo inter-religioso.

Sobre a primeira categoria emergente, vimos que os jovens, na sua maioria católicos ou evangélicos, narraram que antes da imersão no PCGP tinham dificuldade em dialogar com as religiões do universo mediúnico, sobretudo com aquelas de matrizes africanas. Eles sentiam medo e preconceito, especialmente com relação ao Candomblé e ao Espiritismo. Afirmaram que a oportunidade de conhecer estas religiões através do projeto, diminuiu os sentimentos originários, ainda que observem dificuldades para que seus familiares acompanhem estas mudanças.

Ressaltaram que conhecer outras religiões através das biografias e do exemplo de fé e de bondade das personalidades trabalhadas no projeto em foco, possibilitou uma diminuição nas arestas. Paulatinamente foram eliminando fronteiras e reconhecendo que existem exemplos de virtudes e de bem, onde antes só viam demonização e medo. Dessa forma, concluímos que o PCGP proporcionou a estes jovens uma releitura do mundo, a partir de uma reflexão da história de vida das personalidades representativas de outras religiões, através do estímulo à abertura ao universo do outro.

As narrativas da experiência religiosa, tecidas colaborativamente no Círculo Reflexivo Biográfico, deixaram claro que o conhecimento do universo religioso do outro e a tomada de conhecimento de que os sujeitos são livres para optarem pelo caminho religioso a seguir, inclusive o de não ter nenhum, foi uma aprendizagem experiencial propiciada pelo PCGP. O diálogo e a diversidade de atividades foram essenciais para uma abertura ao outro e para o acolhimento à diferença, e à convivência fraterna. Sobre este aspecto, concluímos que o PCGP, embora não resolva todos os problemas de preconceito, contribuiu sobremaneira para a diminuição deste, sobretudo com relação às religiões mediúnicas, na medida em que, ao problematizar o pluralismo religioso, o projeto em questão, colabora para a formação do diálogo inter-religioso, propiciando uma experiência com a diferença, em um movimento de respeito mútuo, a partir do mergulho no universo simbólico do outro.

Outrossim, a experiência no PCGP se mostrou como experiência formadora, uma

vez que possibilitou modificações de pensar e agir dos educandos com relação à abertura ao diálogo inter-religioso. Também ampliou horizontes e trouxe novas dúvidas e questionamentos, pois, conforme ensina Josso (2010) a experiência formadora traz novos desequilíbrios cognitivos e emocionais que alimentam nossas buscas no mundo, com o outro.

Cumpramos pontuar que, apesar de concluirmos que o PCGP realmente contribuiu para uma abertura ao diálogo, propiciando a diminuição do preconceito e incentivando a tolerância, observamos que, nenhum dos jovens elegeu como personalidades que marcaram suas vivências no projeto, as figuras representativas do Candomblé. O que isto significa?, Por que nenhum jovem conseguiu identificar nas personalidades das religiões africanas, elementos que poderiam inspirar suas vidas? Podemos concluir que essas religiões por continuarem sofrendo o estigma do preconceito secular não são suficientemente conhecidas a ponto de serem admiradas por pessoas de outras tradições. Tal constatação demonstra ser urgente a inserção desta discussão no ambiente educacional formal, não formal e informal. Diante disso, sugerimos que o projeto aprofunde ainda mais essa temática, ampliando o número de personalidades deste universo e trazendo pessoas da comunidade que falem sobre os aprendizados que fez ao longo da vida no interior de suas respectivas comunidades.

Em relação à segunda categoria emergente, os jovens narraram que fizeram intervenções diante de situações de preconceito religioso em espaços fora da instituição a partir do que aprenderam no PCGP. Frisaram que, estas intervenções na *práxis* foram motivadas pelas vivências e aprendizados experienciados no PCGP.

As experiências proporcionadas pelo projeto refletem na realidade dos educandos, possibilitando uma atuação política e social destes na *práxis*, contribuindo para a formação de uma consciência crítica, capacitando-os para estar-no-mundo e fazer-o-mundo, intervindo e modificando situações de usurpação de direitos.

Outrossim, a experiência vivida no PCGP nos mostrou que os jovens atuam como multiplicadores da proposta de diálogo inter-religioso, reconhecendo seus direitos e de seus pares, problematizando-os e buscando efetivá-los na *práxis*, no cotidiano, no chão da vida, onde as relações se forjam e acontecem, o que nos faz concluir que o projeto se consolida também como uma vertente da educação em direitos humanos.

Dessa forma, concluimos que a metodologia do PCGP permite que os educandos intervenham conscientemente, sobretudo no que se refere ao diálogo inter-religioso, refletindo e agindo a partir de uma lógica ética para si e para os outros em igualdade de direitos.

Com relação aos limites observados no PCGP, podemos apontar a falta de interação

entre família e a instituição educativa, no caso, o Lar Fabiano de Cristo, o que prejudica o aprofundamento na construção de uma cultura de diálogo inter-religioso. Em vários momentos os jovens relataram dificuldades de conversar acerca do diálogo inter-religioso em casa, sobretudo aqueles cujas famílias não frequentam a instituição. Por outro lado, os que frequentam a instituição com sua família, narraram ter maior facilidade de falarem sobre esta temática no ambiente familiar, o que nos leva a concluir que o projeto poderia pensar estratégias de inclusão das famílias na dinâmica do projeto, com intuito de aprofundar o debate acerca do diálogo inter-religioso, tornando-o mais abrangente e oportunizando também à família esta experiência formativa.

Aproveitamos a questão da família e sua importância para a formação do ser que se educa e lançamos novas questões a serem refletidas e investigadas: de que maneira trazer a família para essa experiência? Que estratégias podem ser pensadas para problematizar o diálogo inter-religioso também nas famílias destes jovens? De que forma a família também pode atuar como multiplicadora dessa proposta de diálogo? Como interagir com os grupos religiosos do entorno da instituição?

Percebemos também, como uma limitação do PCGP, o fato do mesmo não abranger todos que frequentam as atividades do LFC, se restringindo apenas aos jovens. Por entendermos ser o diálogo inter-religioso um tema de importante relevância, concluímos pela necessidade de uma reformulação crítica do PCGP, no sentido de contemplar todos e todas que frequentam a instituição, dando a esta temática a relevância e abrangência que ela merece.

Outro aspecto observado no decorrer da pesquisa foi que o Lar Fabiano de Cristo, desenvolve uma metodologia própria de educação – a educação do ser integral (ESI) que foge da lógica mercadológica, baseada muitas vezes somente no estímulo à dimensão cognitiva do educando e cuja base é a mera repetição de conteúdo, conforme há muito denunciado pelo educador Paulo Freire e por outros pensadores comprometidos com uma educação emancipatória.

Vimos que a instituição promove projetos pedagógicos diversos, dentre eles, o PCGP, com base na educação em valores e com uma proposta crítico reflexiva, cuja tônica é estimular o diálogo inter-religioso, incentivando a construção de uma cultura de tolerância e respeito à diferença, o que dialoga com a proposta de educação como prática de liberdade encampada por Freire (1987, p.32), para quem, a educação que liberta é aquela “ [...] que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.”

A partir das narrativas, da análise documental, da observação da dinâmica do PCGP, concluímos que este projeto se desenvolve nos contornos de uma educação libertadora, na medida em que respeita os saberes dos educandos, considera suas experiências como essenciais no processo de ensinar e aprender, na mesma medida em que informa, problematiza os direitos fundamentais da pessoa humana, sobretudo o direito à liberdade de crença e o respeito à diferença.

Outro importante aspecto que pudemos vislumbrar foi sobre a metodologia do PCGP partir do universo de conhecimento do educando. Os temas são desenvolvidos a partir do que o educando já traz de conhecimento, o que corrobora com a proposta de educação libertadora de Freire, que parte do respeito aos saberes do educando para chegar aos temas geradores, através da dinâmica da ação-reflexão-ação.

Vimos que no projeto pesquisado, os jovens são motivados a expressar suas experiências, opiniões e formas de pensar, ao mesmo tempo em que são estimulados a exercitar a escuta da cultura e saberes do outro. Portanto, sobre este aspecto, concluímos que o PCGP realiza uma educação libertadora, na medida em que, privilegia o educando proporcionando a este uma experiência de reflexão e ação sobre a realidade

Ao considerar a educação em valores como um importante suporte para o desenvolvimento da dimensão ético-moral do humano, concluímos que o PGCG vai ao encontro da legislação vigente (Declaração Universal dos Direitos Humanos, Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), colaborando para a formação de uma democracia cidadã, difundindo valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum, colaborando, portanto, com uma educação em direitos humanos pautada na intencionalidade de fomentar uma cultura de diálogo inter-religioso.

Conforme explicitado nesta pesquisa, o Lar Fabiano de Cristo é uma instituição de inspiração espírita, não obstante, os jovens colaboradores da pesquisa, unanimemente se declararam pertencentes à religião evangélica e católica, e reforçaram em suas falas que se sentem acolhidos e respeitados pela instituição, especialmente em sua opção religiosa.

Ressaltaram que não sofreram qualquer tipo de preconceito por parte da instituição e que inclusive são estimulados a se pronunciarem sobre seu lugar de pertencimento.

Frisaram que se sentem livres e seguros para expressarem e viverem sua crença dentro da instituição. O que nos leva a concluir que o Lar Fabiano de Cristo é uma ambiência de problematização, mas, sobretudo, de vivência prática de diálogo inter-religioso, na medida me

que, a instituição estimula e pratica o respeito à diferença.

Outrossim, concluímos que ao proporcionar ao educando a experiência de vivenciar outros lugares, outras crenças diferentes o PCGP se firma como uma prática educativa que vai de encontro a discursos fundamentalistas que fomentam violência e intolerância, colabora para uma proposta de educação pautada no acolhimento das diferenças como ponto de encontro e não de intolerância.

A metodologia utilizada pelo projeto pesquisado, possibilita o contato do educando com tradições religiosas diversificadas, o que estimula o compartilhamento de experiências enriquecedoras. As narrativas dos jovens comprovaram que, em alguma medida, o PCGP, modificou comportamento, forma de pensar e agir, agregou valores e experiências novas de aprendizagem, a partir do exercício da amorosidade.

Dessa forma, concluímos que o PCGP se constituiu como ambiência viva de uma prática pedagógica crítico-democrática, na qual educadores e educandos puderam vivenciar a dinâmica crítico-reflexiva exigida de uma práxis emancipatória, o que nos permite afirmar que as experiências vividas e compartilhadas no projeto contribuíram para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes de sua ação no mundo, de sua capacidade de se indignar, intervir e modificar situações de usurpação de direitos.

Nesse aspecto, esta pesquisa nos possibilitou perceber que o PCGP, inova, na problematização sobre diálogo inter-religioso em ambiente educativo não formal, proporcionando aos jovens aprendizagens experienciais sobre si, seus valores e sobre o outro.

A reflexão sobre o diálogo inter-religioso nos leva a concluir que as religiões devem se deixar possuir pelo espírito do pluralismo. Em que pese, serem caracterizadas por limites, as religiões podem e devem se deixar fluir ao movimento da liberdade do mistério que cada tradição religiosa traz em si, honrando o potencial amoroso da alteridade. Dialogar com o outro, reconhecendo a riqueza e dignidade de seu valor religioso, reconhecer o divino como presença acolhedora em todas as tradições religiosas, este deve ser o compromisso das religiões na modernidade.

Gostaríamos de frisar que no decorrer desta pesquisa o Brasil foi tomado por um novo governo, intolerante, elitista, parcial, pautado pelo discurso de ódio e da intolerância. Foi um momento em que nos sentimos tomados por treva imensa...

Nesse momento, as idas e vindas ao PCGP nos restabeleciam a vontade de seguir. Ter a oportunidade de conviver com jovens de diferentes denominações religiosas que se respeitam, admiram-se e se defendem uns aos outros, só nos convenceu que era possível sim,

termos outra lógica que não a excludente. Foram eles e elas que nos inspiraram a seguir até aqui. A treva deste momento no nosso país ainda é imensa, mas no meio dessa escuridão, temos estrelas. Estrelas de esperança.

Sim, podemos dizer com toda certeza que conhecemos grandes pessoas. Em que pese a importância das grandes personalidades do projeto pesquisado, ressaltamos que as “grandes pessoas” que conhecemos por ocasião desta pesquisa foram estes jovens. Jovens de classe baixa, estudantes de escola pública, moradores da periferia, rodeados por todas as situações de vulnerabilidade e riscos, mas que decidiram pelo bem, pela paz, pelo amor. Jovens que mesmo na luta diária pela sobrevivência e tendo que dizer não ao crime e as drogas, mesmo em meio a uma vida de negação de direitos, seguem e seguem otimistas e certos de um amanhã melhor, construído por eles mesmos, num exercício diário de superação das “situações limites” a que estão submetidos buscando a sua vocação ontológica de “ser mais”.

Estamos diante de uma geração que não quer mais ser usurpada e desrespeitada, ainda que alguns seguimentos ainda se deixem iludir pelo “canto da sereia” dos opressores de sempre. Os jovens que participaram da pesquisa aqui tratada querem brilhar e trilhar caminhos melhores. Querem viver livres, respeitando e sendo respeitados na sua humanidade. Com eles seguimos. E como não seguir diante de tanta esperança inspirada por eles? E porque não dar uma chance à fé? Por que perder a esperança exatamente no momento que mais precisamos dela?

Volto a falar na primeira pessoa do singular para dizer que a pesquisa no Lar Fabiano de Cristo me transformou como educadora. Eu também conheci uma grande pessoa, na verdade, (re)descobri quem eu era/sou como pessoa e como educadora. Aprendi muito, agreguei valores novos e sobretudo, esta experiência sedimentou em mim o compromisso com a educação pública e socialmente referenciada. Aprendi que a educação se faz na luta cotidiana por uma sociedade melhor, inclusiva, respeitosa que se alimenta da esperança e que vive os dias na ação de construir esse porvir.

É com essa educação que queremos seguir, contribuindo para o “inédito viável” de um mundo melhor, esperando e agindo. Seguimos ainda mais convictas de que a Educação é a maior e melhor forma de modificarmos o mundo a nossa volta.

Em meio ao fascismo que aterroriza e ao autoritarismo que desumaniza, que possamos seguir lutando pelo bem coletivo. Sigamos com Freire (2004, p.47) quando afirma: “Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero”. Levaremos esta experiência que nos foi formadora, no sentir, no pensar e no nosso novo olhar.

Sim, nós acreditamos. Mais que acreditar, sabemos que será melhor. Parafraseando o grande letrista Gonzaguinha “fé na vida, fé no homem, fé no que virá. Nós podemos tudo, nós podemos mais, vamos lá fazer o que será.”

Por tudo que vivemos, aprendemos e constatamos com os jovens, educadores, na prática do PCGP, podemos dizer sem medo: seja bem-vinda aurora, pois que vislumbramos um novo amanhecer: a Era da Esperança...

REFERÊNCIAS

- ALLPORT, W. Gordon. **La naturaleza del prejuicio**. Buenos Aires: Editorial Universidade de Buenos Aires, 1954.
- ALMEIDA, Maria Isabel Mendes. **Culturas Jovens: novos mapas de afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.
- ALVES, Rubens. **O que é religião? (Coleção Primeiros Passos)**. 1984. Disponível em: <http://files.direito-pucminas.webnode.com.pt/200000356-a6e11a7db0/Rubens%20Alves%20-%20O%20Que%20C3%A9%20Religi%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.
- AMAZONAS, M. C. L. A.; DAMASCENO, P. R.; TERTO, L. M. S.; SILVA, R. R. Arranjos familiares de crianças de camadas populares. **Psicologia em Estudo**, v. 8, n. especial, p. 11 – 20, 2003.
- ANDERSON, T.; KANUKA, H. **E-research: Methods, strategies, and issues**. Boston: Allyn and, 2003.
- ANGUERA, Maria Tereza. **Metodologia de La observación em las Ciencias Humanas**. Madrid: Cátedra, 1985.
- ARANTES, Valéria A.; ARAÚJO, Ulisses Ferreira; PUIG, Josep Maria. **Educação e valores: Pontos e Contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- ATKINSON, P.; HAMMERSLEY, M. Ethnography and participant observation. **Handbook of qualitative research**. Londres, p. 248-261, 1994.
- AURINO, José Góis. As religiões de matrizes africanas: o Candomblé, seu espaço e sistema religioso. **Horizonte**, Belo Horizonte, v. 11, n. 29, p. 321 - 352, jan./mar, 2013.
- AZEVEDO, M. A. A.. **Cronologia Ilustrada de Fortaleza**. Fortaleza: UFC/Banco do Nordeste do Brasil, 1991. v.1.
- BACELAR, J. **A hierarquia das raças**. Negros e brancos em Salvador. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- BACICH, Alexandre Z. **Manual de teologia**. Virtual Book, 2000. Disponível em: virtualbooks.terra.com.br/freebook/.../manual_de_teologia.htm. Acesso em: 20 maio 2018.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liler Livro Editora, 2007.
- BASTOS, A. B. B. **Interações e desenvolvimento no contexto social da creche à luz de Henri Wallon**. 1995. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (SP), 2010.

BECKER, Fernando. **A Epistemologia do Professor**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões**: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo, 1984.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**: Tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1985.

BOAVENTURA de Sousa Santos. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política, São Paulo, Cortez, 2006.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade: um caminho de transformação**. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução a teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

BRAGA, J. **Na gamela do feitiço**. Salvador: Edufba, 1995.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Editora Vozes, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2010]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc65.htm. Acesso em: 1 set. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 7037**. Brasília, DF: Casa Civil, 21 dez. 2009. Assunto: prova o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm. Acesso em: 10 jun 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9394**. Brasília, DF: Casa Civil, 20 dez. 1006. Assunto: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9394**. Brasília, DF: Casa Civil, 20 dez. 2006. Assunto: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 jun 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Segurança Pública. **Matriz Curricular Nacional**. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.justica.gov.br/sua->

seguranca/seguranca-publica/senasp-1/matrizcurricularguardasmunicipais2005.pdf. Acesso em: 1 set. 2018.

BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**. 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 10 set. 2018.

BRASIL. Secretaria Geral. **Lei nº 13.257**. Brasília, DF: Casa Civil, 8 mar. 2016. Assunto: Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CAMARGO, Jacson. **Educação dos Sentimentos**. Porto Alegre: Editora Letras de Luz, 2002.

CAMPOS, H. R.; FRANCISCHINI, R. Trabalho infantil produtivo e desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, [S.l.], v. 8, n. 11, p. 119 – 129, 2003.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **Tratado de Direito Internacional dos Direitos Humanos**. 2. ed., Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1991, v. I
CANDAUI, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 13, n.37, p. 45–55, 2008.

CANTON, Kátia. **Espelho de artista**. 2 ed. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil**: Leitura crítico – compreensiva, artigo a artigo. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. (Original publicado em 1998).

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

COLOMBO, Dora Alice; MOKREJS, Elisabete. Ontologia de Pestalozzi e a prática da educação moral em Stans. 1991. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

CRESWELL JW. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa. Escolhendo entre cinco abordagens**. São Paulo: Penso Editora LTDA, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. **Biografia e Educação: figuras do indivíduo projeto**. Tradução: Maria da Conceição Passegi, João Gomes da Silva Neto e Luis Passegi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2012.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DESLAND, R.; BERTRAND, R. Motivation of parent involvement in secondary-level

schooling. **The Journal of Education Research**, [S.l.], v. 3, p. 164 – 175, 2005.

DURKHEIM, É. **Émile Durkheim**: Sociologia. São Paulo: Ática, 1978.

DURKHEIM, É. **Las formas elementales de la vida religiosa**. Madri: Akal/Universitária, 1982.

FANTUZZO, J.; TIGHE, E.; CHILDS, S. Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. **Journal of Educational Psychology**, [S.l.], v. 92, n. 2, p. 367 – 376, 2000.

FERRAROTI, Franco. **História e histórias de vida**: o método biográfico nas ciências sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão Braga e Maria da Conceição Passeggi. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográficos. **Sociologia: problemas e práticas**. [S.l.], v. 9, p. 171 – 177, 1991.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário da Língua Portuguesa**. 5. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

FERREIRA, M. C. T.; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S.l.], v. 15, p. 35 – 44, 2002.

FREIRE, Paulo. Direitos humanos e Educação Libertadora. *In*: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 38. ed. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRESTON, Paul. **Protestantes e Política no Brasil**: da Constituinte ao Impeachment. 1993. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas, Departamento de Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da UNICAMP, Campinas (SP), 1993.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29 – 38.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2013.

GEERTZ, Clifford. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. *In: GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas*. 1. ed., 13. reimpr., Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GIDDENS, A. **Para além da esquerda e da direita**. São Paulo: Unesp, 1995.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

HAAL, Stuart. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In: SILVA, Tomaz T.; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HEDEGGARD, M. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. *In: DANIELS, H. (Org.). Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Loyola, 2002. p. 199 – 228.

HOUTART, F. O culto da violência em nome da religião. *Concilium*, [S.l.], v. 272, n. 4, p. 7 – 17, 1997.

HUNTINGTON, Samuel P. **O choque das civilizações e a recomposição da ordem mundial**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

INCONTRI, Dora. **A Educação Segundo o Espiritismo**. São Paulo: Edições FEESP, 1997.

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi: educação e ética**. São Paulo, Scipione, 2011.

JOSSO, Marie Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Revista Educação*, [S.l.], ano XXX, n. 3, v. 63, p. 413 – 438, 2007.

JOSSO, Marie Christine. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. *In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

KELLER-LAINE, K. Parents as partners in schooling: The current state of affairs. *Childhood Education*, [S.l.], v. 74, p. 342 – 345, 1998.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, S. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. *In*: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, AR. **Ensino Fundamental de Nove Anos** - Portal do MEC. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

KREPPNER, K. The child and the family: Interdependence in developmental pathways. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 11 – 22, 2000.

LAR FABIANO DE CRISTO. **Brochura A Espiritualidade e a obra de Fabiano**, 1975.

Disponível em:

<http://www.capemisasocial.org.br/capemisasocial/Paginas/LarFabianodeCristo>. Acesso em: 1. Out. 2018.

LAR FABIANO DE CRISTO. **Brochura Educação do Espírito: Manual de Apoio Metodologia da Educação do Ser Integral**. Rio de Janeiro, 1999. Disponível em:

<http://www.capemisasocial.org.br/capemisasocial/Paginas/LarFabianodeCristo>. Acesso em: 1. Out. 2018.

LAR FABIANO DE CRISTO. **Brochura Educação do Espírito: Manual de apoio metodologia da educação do ser integral**. Rio de Janeiro, 2013. Disponível em:

<http://www.capemisasocial.org.br/capemisasocial/Paginas/LarFabianodeCristo>. Acesso em: 1. Out. 2018.

LAR FABIANO DE CRISTO. **Estatuto**. 1985. Disponível em:

<http://www.capemisasocial.org.br/capemisasocial/Paginas/LarFabianodeCristo>. Acesso em: 1. Out. 2018.

LAR FABIANO DE CRISTO. **Plano de trabalho**. 2018. Disponível em:

<http://www.capemisasocial.org.br/capemisasocial/Paginas/LarFabianodeCristo>. Acesso em: 1. Out. 2018.

LAR FABIANO DE CRISTO. **Relatório Anual**. 2006. Disponível em:

<http://www.capemisasocial.org.br/capemisasocial/Paginas/LarFabianodeCristo>. Acesso em: 1. Out. 2018.

LAR FABIANO DE CRISTO. **Relatório Anual**. 2007. Disponível em:

<http://www.capemisasocial.org.br/capemisasocial/Paginas/LarFabianodeCristo>. Acesso em: 1. Out. 2018.

LAR FABIANO DE CRISTO. **Relatório Anual**. 2008. Disponível em:

<http://www.capemisasocial.org.br/capemisasocial/Paginas/LarFabianodeCristo>. Acesso em: 1. Out. 2018.

LAR FABIANO DE CRISTO. **Relatório Anual**. 2010. Disponível em:

<http://www.capemisasocial.org.br/capemisasocial/Paginas/LarFabianodeCristo>. Acesso em: 1.

Out. 2018.

LAR FABIANO DE CRISTO. **Relatório Anual**. 2014. Disponível em:
<http://www.capemisasocial.org.br/capemisasocial/Paginas/LarFabianodeCristo>. Acesso em: 1.
 Out. 2018.

LAR FABIANO DE CRISTO. **Relatório Anual**. 2015. Disponível em:
<http://www.capemisasocial.org.br/capemisasocial/Paginas/LarFabianodeCristo>. Acesso em: 1.
 Out. 2018.

LAR FABIANO DE CRISTO. **Relatório Anual**. 2017 Disponível em:
<http://www.capemisasocial.org.br/capemisasocial/Paginas/LarFabianodeCristo>. Acesso em: 1.
 Out. 2018.

LAR FABIANO DE CRISTO. **Relatório Anual**. 2018. Disponível em:
<http://www.capemisasocial.org.br/capemisasocial/Paginas/LarFabianodeCristo>. Acesso em: 1.
 Out. 2018.

LINHARES, Ângela Bessa; OLIVEIRA, Eliane Silva de. Espiritualidade e ciência: dialogando com Paulo Freire. *In*: OLINDA, BRAGA, Ercília Maria Braga; FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque. **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire**. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

LOPES, João Viana; AVILLEZ, Filipe. **Diálogo inter - religioso no tempo e 33 ideias para pensar e agir**. Lisboa: Faculdade de teologia, 2011. Disponível em:
<https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/dialogo-iter-religioso-no-tempo-&-33-ideias-para-pensar-e-agir.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

LÜDKE, M. A pesquisa qualitativa e o estudo da escola. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], n. 49, p. 43 – 44, 1984.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Malouf, A. **Um Mundo sem Regras**. Lisboa: Difel. 2009.

MARIANO, Ricardo. Pentecostais em Ação: a demonização dos cultos afro-brasileiros. *In*: SILVA, Vagner G. da (Org.). **Intolerância religiosa**: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007.

MARQUES, R. **Professores, família e projecto educativo**. Porto, PT: Asa Editores, 2001.

MARX, Karl. **As teses sobre Feuerbach**. 1845. Disponível em:
www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm. Acesso em: 10 dez. 2013.

MATURANA, H. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1997.

MAY, Rollo. **A coragem de criar**. Tradução de Aulyde Soares Rodrigues. Rio de Janeiro:

Nova Fronteira, 2001.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Canto de morte kaiowá: história oral de vida**. São Paulo: Loyola, 1991.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência Educação**, Bauru, v. 9, n.2, p. 191-210, 2003.

MORAES, Roque.; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma e reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MORIN, Edgar. **O Método II – A vida da vida**. Portugal: Publicações Europa-América, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Brasília: UNESCO, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOSCOVICI, S.; HEWSTONE, M. De la ciência al sentido comum. *In*: MOSCOVICI, S. (org.). **Psicologia social II**. Barcelona: Paidós, 1988.

MOURA, Ricardo. **Mapa da criminalidade e da violência em Fortaleza**, Perfil da SER V. 2011. Disponível em: http://www.uece.br/covio/dmdocuments/regional_VI.pdf. Acesso em: 5 out. 2016.

NADER, P. **Introdução ao Estudo do Direito**. 36. ed. São Paulo: Forense, 2014.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NOGUEIRA, Maria Neurilane Viana. **A Dimensão Educativa dos Direitos Humanos e a Educação do Ser Integral do Lar Fabiano de Cristo: tecendo um elogio da esperança**. 2014. 272f. – Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2014.

NORONHA, Olinda Maria. Práxis e Educação. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 20, p. 86 – 93, 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edições/20/art09_20.pdf. Acesso em: 07 mar. 2014.

NOVAES, A. **Religião pessoal**. Salvador: Fundação Lar Harmonia, 2007.

NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, Antônio (Org.)

Profissão professor. Porto: Porto Editora, 1995.

OLINDA, E. M. B. de; ARAÚJO, A. O. Narrativas de vida tecidas na pesquisa com jovens a partir de procedimentos individuais e coletivos. *In: DAMASCENO, M. N.; SALES, C. M. V.; ALMEIDA, N. R. O. A. (Orgs.). Pesquisa Qualitativa: formação e experiências.* Curitiba: Editora CRV, 2016.

OLINDA, Ercília Maria B. de. **Artes do Existir:** trajetórias de vida e formação. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

OLINDA, Ercília Maria B. de.; LIMA, Gercilene Oliveira de. **Pesquisa (Auto)Biográfica, mobilidades e incertezas:** novos arranjos sociais e refigurações identitárias. São Paulo: BIOgraph, 2018.

Olinda, Ercília Maria Braga. **Grupo Fantasia:** Esperança, Responsabilidade e Alegria. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2009.

OLINDA, Ercília Maria B. de. O “ateliê biográfico” como dispositivo de formação e ensino na pós- graduação em Educação. *In: BALDI, Elena Mabel Brütten et al., (Org.). Epistemologia das ciências da educação.* Natal, RN: EDUFRN, 2009.

OLINDA, Ercília Maria B. de. Participação autônoma e solidária: caminho para a constituição do “ser mais” juvenil. *In: OLINDA, Ercília Maria Braga de (Org.); FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque (Org). Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire.* Fortaleza: Editora UFC, 2006.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A. Relação Família-Escola: Intersecções e Desafios. **Estud. psicol.,** Campinas, v. 27, n.1, 2010, p. 99 – 108. Disponível em: <http://dx.doi.org>. Acesso em: 13 de jul. 2018.

OLIVEIRA, D. P. R. de. **Planejamento estratégico:** conceitos, metodologia e práticas. 22. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

OLIVEIRA, E. A.; MARIN, A. H.; PIRES, F. B.; FRIZZO, G. B.; RAVANELLO, C.; ROSSATO, C. Estilos parentais autoritário e democrático-recíproco intergeracionais, conflito conjugal e comportamento de externalização e internalização. **Psicologia: Reflexão e Crítica,** [S.l.], v. 15, n. 1, p. 1 – 11, 2002.

OLIVEIRA, Z. M. R. Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sociohistórica. **Caderno do CEDES,** [S.l.], v. 20, p. 62 – 77, 2000.

PANIKKAR, Raimon. **Ícones do Mistério:** A experiência de Deus. Tradução de Pedro Lima Vasconcellos. São Paulo: Paulinas, 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista. Invenções de vida, compreensão de itinerários e alternativas de formação.* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130. (Série Artes de Viver, conhecer e formar) Pestalozzi, Johann Heinrich. **Schwanengesang.** Zurique: Rascher, 1947.

PESTALOZZI, Juan Enrique. **Antologia de Pestalozzi**. Buenos Aires: Editorial Losada S.A., 1946.

PESTALOZZI, Juan Enrique. **Como Gertrudis Enseña a sus hijos**. México: Ensayos pedagógicos, 1983.

PESTALOZZI, Juan Enrique. **Leonard and Gertrude**. Boston: J. S. Cushing & Co, 1885.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 32, n. 2, 1988.

PROJETO Grandes Pessoas. Produção Lar Fabiano de Cristo. 2011. 1 DVD (60 min.), son., color.

REGO, T. C. **Memórias de escola**: Cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira, Thompson Learning, 2005.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. **Alma africana no Brasil**: os iorubas. São Paulo: Oduduwa, 2007.

SANT'ANNA, Emilio; MUNIZ, Ricardo. Aos cem anos Umbanda ainda sofre preconceito. O Estado de S. Paulo. 2009. Disponível em: <https://emails.estadao.com.br/noticias/geral,aos-cem-anos-umbanda-aindasofre-preconceito>. Acesso em: 07 maio 2018.

SANTOS, B. de S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 2002. 199 p.

SANTOS, B. de S. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. *In*: SANTOS, B. de S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2001. p. 55-117.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre a ciência**. Porto: Afrontamentos, 2003. 56 p.

SANTOS, Edmilson Santos; MANDARINO, Claudio Marques. Juventude e Religião: cenários no âmbito do lazer. **Revista de Estudos da Religião**, [S.l.], n. 3, p. 161 – 177, 2005.

SANTOS, Juana Elbein dos. **Os nagôs e a morte**: pàdè, Àsèsè e o culto Égun na Bahia. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1993.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2001.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHWARTZ, M. S.; SCHWARTZ, C. G. Problems in participant observation. **The American Journal of Sociology**, [S.l.], v. 60, p. 343-353, 1955.

SEN, A. K. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo, Companhia das Letras, 2000.

SERVA, M.; JAIME, P. Observação participante e pesquisa em administração: uma postura antropológica. **Revista de Administração de Empresas**, [S.l.], v. 35, p. 64-79, 1995.

SILVA, Clemildo A.; RIBEIRO, Mario B. **Intolerância religiosa e direitos humanos**. Porto Alegre, Editora Sulina, Editora Universitária Metodista, 2007.

SILVA, Consuelo Dores. **Negro, qual é teu nome?** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

SOUSA JUNIOR, Justino de. **Marx e a crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida (SP): Ideias & Letras, 2010.

SOUZA, Reindranath; CAPELO, V. A Capelo. **O Direito Geral de Personalidade**. Coimbra: Coimbra Editora, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, F. O diálogo inter-religioso na perspectiva do terceiro milênio. **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, [S.l.], v. 2, n. 3, p. 19 – 38, 1 ago. 2003.

TEIXEIRA, Faustino. O fundamentalismo em tempos de pluralismo religioso. *In*: MOREIRA, Alberto da Silva (Org.). **O futuro da religião na sociedade global: uma perspectiva multicultural**. São Paulo: Paulinas, 2008.

TEIXEIRA, Faustino. O Imprescindível Desafio Da Diferença Religiosa. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana – REMHU**. Brasília, Ano XX, n. 38, p. 181-194, 2014.

TRACY, D.; HÄRING, H. Introdução. **Concilium**, [S.l.], v. 274, n. 1, p. 8 – 9, 1998.

TRACY, David. **Pluralidad y ambigüedad: Hermenêutica, religión, esperanza**. Madrid: Trotta, 1997, 176 p.

UNESCO. **Programa Mundial de Educação**. Brasília, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>. Acesso em 01 jun. 2018.

VARELLA, Ana Maria Ramos. **A comunicação interdisciplinar na educação**. São Paulo: Escuta, 2008.

VÁSQUEZ, R. R.; ANGULO, R. F. **Introducción a los estudios de casos**. Los primeros contactos con la investigación etnográfica. Málaga: Ediciones Aljib, 2003.

VÁZQUEZ, A. Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VERGER, Pierre Faumbi. **Orixás: deuses yorubas na África e no Novo Mundo**. 2. ed. Salvador: Currupio, 1981.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Direitos humanos: de movimento social à proposta educativa**. Fundamentos para educação em direitos humanos. São Leopoldo: Sinodal, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2007.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WEBER, M. **Economia e sociedade**. Brasília: UnB, 1991. Vol.1.

WEBER, M. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WILFRED, F. Introdução: a arte de transpor fronteiras. **Concilium**, [S.l.], v. 280, n. 2, p. 10 – 11, 1999.

XUS, M. G; PUIG, J. M. **As competências básicas para educar em valores**. São Paulo: Summus, 2010.

YUS, Rafael. **Educação integral: uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

APÊNDICE A - CONTRATO BIOGRÁFICO

ACORDO PARA O FUNCIONAMENTO DO CÍRCULO REFLEXIVO BIOGRÁFICO MODALIDADE: NARRATIVA DE VIDA

O presente documento expressa um acordo feito entre os jovens do Lar Fabiano de Cristo, Casa de Virgínia Smith, em Fortaleza, que aceitaram participar do Círculo Reflexivo Biográfico - CRB, que será coordenado pela pesquisadora/doutoranda Maria Neurilane Viana Nogueira. As atividades serão realizadas coletivamente em encontros com duração de no máximo 3 horas.

A seguir, apresentamos os princípios que regem o CRB:

- **PRINCÍPIO DO RESPEITO MÚTUO:** somos iguais em nossa humanidade e na busca pelo “ser mais”. Somos diferentes, por nossas trajetórias, percursos e identidades e, na igualdade e na diferença, respeitaremos uns aos outros. Respeitaremos nossas limitações, resistências e modo de ser, porém por investir no nosso processo de formação, desde já decretamos: “o desejo que temos de autoconhecimento e de transformação é maior que nossa resistência. Comprometemo-nos concluir este processo elaborando nosso projeto de vida”.
- **PRINCÍPIO DA COLABORAÇÃO:** sabemos que estamos no lugar correto e com as pessoas certas para a realização de um trabalho biográfico, por isso estamos abertos à partilha e ao agir solidário. Procuraremos falar, buscando equilíbrio entre o nosso tempo e o tempo do outro. Todos os participantes devem ficar à vontade para contar as suas histórias. Afinal, esse momento foi elaborado com muito carinho e respeito pelo grupo. Temos consciência de que os colegas do grupo têm muito a nos dizer, portanto, temos muito a aprender uns com os outros.
- **PRINCÍPIO ÉTICO:** tudo que dissermos e fizermos nos encontros do CRB ficará em total sigilo, não devendo ser comentado com pessoas que não fazem parte do presente grupo, tampouco, jamais será usado para julgar ou expor qualquer membro do grupo.

Somos livres para fazermos a narrativa de nossas vidas e para dizermos o que conseguirmos, sem, contudo, comprometer outras pessoas que compartilharam/compartilham experiências conosco.

- **PRINCÍPIO DA INTEGRAÇÃO:** desenvolveremos dinâmicas visando à amorização do grupo. Em cada encontro aprofundaremos nossos laços e nossas descobertas e elaborações pessoais. Também sabemos da necessidade de valorização das contribuições de cada membro do grupo, pois, aprendemos muito ouvindo as experiências das pessoas. Cada história é única, e por este motivo, comprometemo-nos a não julgar, nem aconselhar os nossos colegas, a não ser que sejam solicitados.
- **PRINCÍPIO DA ORGANIZAÇÃO:** seremos pontuais aos encontros, seguindo o cronograma traçado por nós. O CRB será realizado ao longo de 7 encontros (ver cronograma).

Fortaleza, 25 de janeiro de 2018.

Assinatura dos membros do grupo:

ANEXO A – CARTA DA ASIHVIF

CARTA DA ASIHVIF NOSSA CARTA

1. Preâmbulo: a carta: o que ela é, suas funções, seus usos¹.

1.1 A Carta: o que ela é

Trata-se de um documento que constitui um marco. Ela atesta a existência de uma reflexão sobre nossas referências comuns, axiológicas, epistemológicas e metodológicas. Ela dá parâmetros éticos para as práticas da Associação.

1.2 A Carta: suas funções

Suas funções são triplas: Identitária, constituinte, referencial. Enquanto enunciado de princípios que orientam a prática das narrativas de vida, a Carta reúne formadores, pesquisadores e práticos numa coletividade Instituída.

Além desta Identidade Interna da Associação, a Carta apresenta a especificidade da ASIHVIF e assegura a credibilidade no amplo campo das práticas da abordagem biográfica.

1.3 A Carta: seus usos

A carta não é um Instrumento de normalização das práticas dos membros da Associação. Ela não tem também por objeto ser a referência ética dos narradores. Seguramente, a Carta constitui uma referência comum para o questionamento dos membros da ASIHVIF.

Nesse sentido, para aderir à ASIHVIF, solicita-se de todo candidato que subscreva as proposições da Carta e que contribua para sua evolução. A Carta torna-se objeto de um debate periódico.

2. O objeto da Associação

2.1 A finalidade da ASIHVIF é desenvolver práticas de história de vida por meio da narrativa de vida, no âmbito da formação, da pesquisa e da intervenção.

Trata-se de um procedimento que coloca, no centro, o sujeito narrador, enquanto aquele que define seu objeto de busca e desenvolve um projeto de compreensão de si para si e pela mediação do outro.

2.2 A perspectiva que orienta, media e apóia as práticas da narrativa de vida é a emancipação pessoal e social do sujeito.

Entende-se por "emancipação" a ação que tende a substituir uma relação de assujeitamento por uma relação de igualdade.

Enquanto prática de formação, a narrativa de vida permite ao sujeito apreender seus objetivos existenciais no seio da coletividade.

Enquanto método de pesquisa qualitativa, a narrativa de vida constitui um procedimento inovador em relação aos modelos de pesquisa mais clássicos.

¹ Revista após a Assembleia Geral extraordinária de 19/10/2002, com base na versão produzida após o simpósio realizado em Paris em 19 e 2 de junho de 2002.

carta da ASHVR

Enquanto prática de intervenção, a narrativa de vida permite ao sujeito, com base numa explicitação de seu percurso de vida, dispor dos meios necessários à tomada de consciência reflexiva e crítica, visando situar-se como ator social num projeto de ação mais lúcida e mais pertinente.

2.3. Este procedimento autobiográfico tem então uma tripla função: a de pesquisa (produção de conhecimentos), a de formação e a de intervenção (configuração de si numa perspectiva de ação social).

2.4. Os efeitos da experiência de uma prática de narrativa de vida são múltiplos e essencialmente relativos à singularidade das pessoas que se engajam nessa prática. Eles podem ser de ordem epistêmica (um ganho de saber quanto ao seu passado, seu futuro, suas potencialidades e restrições atuais), identitária (segundo a variedade das dinâmicas possíveis), e também terapêutica.

2.5. Uma das maiores consequências da maneira como a Associação define seu objeto é recusar a separação entre teoria e prática. Isso concerne à distribuição hierarquizada dos lugares do pesquisador, do prático e do sujeito narrador (Indivíduo ou grupo). A Associação entende sua substituição por uma relação dialética, na qual as teorias interrogam as práticas e vice-versa. Ela espera, por conseguinte, um efeito de renovação, ao mesmo tempo, no campo das práticas de pesquisa, de formação e de intervenção, e no campo da teorização, mais especificamente, na educação permanente e na formação de adultos.

3. A relação do formador, do pesquisador e do mediador com o narrador (individual ou coletivo)

3.1. Uma humanidade partilhada

A produção narrativa em grupo requer um clima de confiança mútua, com base no reconhecimento da singularidade do sujeito e a abertura para a alteridade, vivida como uma humanidade partilhada.

3.2. Uma parceria

A construção de um projeto de pesquisa-formação-intervenção pela narrativa de vida apóia-se, por um lado, sobre a explicitação da oferta feita pelo formador, o pesquisador ou o prático e, por outro lado, sobre a expressão para os narradores potenciais de suas intenções e de suas expectativas. Os narradores são então parceiros desde o início do procedimento. A parceria fundamenta-se no reconhecimento da autonomia do narrador na construção de seu testemunho e no dever de sigilo por parte de quem acompanham o processo narrativo em cada uma de suas etapas (produção, socialização, análise e interpretação). É assim que o narrador permanece o sujeito autor ao mesmo tempo de sua narrativa e do sentido que ele lhe atribui. O terceiro—acompanhante (formador, pesquisador ou prático) participa de uma coprodução do sentido quando ele entrecruza a narrativa com sua questão de pesquisa e comunica as ressonâncias que nele desperta a narrativa.

3.3. Um acordo contratual

O engajamento concreto dos parceiros neste procedimento traduz-se por uma contratualidade explícita. Ela diz respeito notadamente às modalidades de realização e às cláusulas que protegem a confidencialidade e os direitos de autoria dos narradores.

3.4. Uma prática contextualizada

A abordagem biográfica pode ser praticada em contextos institucionais variados, cujas características devem ser consideradas, por um lado, na apreciação da oportunidade de realização da abordagem biográfica e, por outro lado, na construção do projeto concreto.

4. As exigências da função de formador, de pesquisador ou de prático com as narrativas de vida

4.1. Cabe ao formador, ao pesquisador ou ao prático, que trabalham com narrativas de vida, fazer uma análise crítica e uma avaliação de sua própria prática. Essa última se realiza, por um lado, na interação com os narradores a propósito do procedimento autobiográfico que ele acompanha e, por outro lado, na partilha de sua própria experiência por ocasião das práticas de co-animação e sessões de análise de práticas, entre pares, no seio da Associação. Essas trocas revestem-se de um caráter de convivibilidade, tanto quanto possível, livres de relações hierárquicas.

4.2. A Associação solicita que o futuro formador tenha vivenciado, ele mesmo, a experiência de um procedimento autobiográfico.

4.3. A Associação não privilegia nenhum referencial teórico em particular. Ela valoriza o recurso a teorias e métodos plurais e favorece, por exemplo, os debates sobre essas questões na apresentação de produções escritas dos membros.

5. Aberturas

A Associação entende implementar um certo número de campos de pesquisa. A guisa de exemplo, podem ser citadas:

- A dimensão "estética" da formação-pesquisa-intervenção das histórias de vida;
- A inscrição da perspectiva antropofórmica nas histórias de vida;
- A dimensão intercultural das histórias de vida;

Fonte: <http://www.asirvif.com/1/upload/charte.pdf>

Tradução Maria da Concelção Passeggi