

Estudos em
RELIGIÃO
Teologia, Símbolos e Sociedade

Volume 2 - 2022

Resiane Silveira (Org.)



Estudos em
RELIIGIÃO
Teologia, Símbolos e Sociedade

Volume 2 - 2022

Resiane Silveira (Org.)



2022 – Editora Uniesmero

editora.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Organizadora

Resiane Paula da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editores e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: Respective autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Silveira, Resiane Paula da
S587r Estudos em Religião: Teologia, Símbolos e Sociedade - Volume 2 /
Resiane Paula da Silveira (organizadora). – Formiga (MG): Editora
Uniesmero, 2022. 155 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-84599-82-6

DOI: 10.5281/zenodo.7370133

1. Religião. 2. Teologia. 3. Símbolos. 4. Sociedade. I. Silveira,
Resiane Paula da. II. Título.

CDD: 291

CDU: 291

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero

CNPJ: 35.335.163/0001-00

Telefone: +55 (37) 99855-6001

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniesmero.com.br/2022/11/estudos-em-religiao-teologia-simbolos-e.html>



AUTORES

ANA LUISA TEIXEIRA DE MENEZES

BEATRIZ OSORIO STUMPF

FRANCISCO CAETANO PEREIRA

KARLA LUZIA ALVARES DOS PRAZERES

NILTON S. FORMIGA

PAULO JOVINIANO ALVARES DOS PRAZERES

PAULO VICTOR COTA DE OLIVEIRA FRANCO

RÔMULO DAVI DA SILVA

APRESENTAÇÃO

Religião é um sistema de regras e valores morais estabelecido por meio de crenças e práticas que caracterizam um grupo de indivíduos. Um aspecto importante das religiões é servirem de ponte entre o mundo humano e o espiritual. As crenças mencionadas são introduzidas por meio de narrativas que procuram atribuir sentido à vida. Elas também explicam a origem das coisas, como o mundo e o universo.

Nesse momento de crise sanitária, os seres humanos são chamados a reaprender a viver. Essa deve ser a grande lição: olhar outros humanos, e demais seres vivos, com respeito. “Amar ao próximo como a si mesmo”. Faz-se urgente deixarmos o individualismo para viver uma sociedade coletiva, deixar para trás o “eu” e construir o “nós”. A educação (humanizada) deve ser voltada para a colaboração e não para a competição.

Em tempos em que o Estado laico no Brasil é subvertido por meio de relações escusas entre religião, poder econômico e representação política, e em que o restante do mundo vê reforçadas as dimensões religiosas de conflitos entre povos, a luta contra a intolerância religiosa e a existência de iniciativas que promovem o diálogo inter-religioso se tornam ferramentas de transformação social da maior importância.

A sociedade atual, conforme ponderado pelos religiosos, precisa repensar os valores que orientam as decisões pessoais e coletivas. O que propõem é uma profunda reflexão sobre uma “nova sociedade”. Com valores humanos, voltados para a colaboração, para uma cultura de paz, em que prevaleça o respeito e a diversidade.

SUMÁRIO

Capítulo 1 ELEMENTOS ESPIRITUAIS EM LICENCIATURAS INDÍGENAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A ESPIRITUALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....	8
<i>Beatriz Osorio Stumpf; Ana Luisa Teixeira de Menezes</i>	
Capítulo 2 CONTRIBUIÇÕES ECUMÊNICAS DO ORIENTE PARA O OCIDENTE: SEMELHANÇAS ENTRE O BUDISMO E O CRISTIANISMO.....	27
<i>Francisco Caetano Pereira; Karla Luzia Alvares dos Prazeres; Paulo Joviniano Alvares dos Prazeres</i>	
Capítulo 3 FÉ, RELIGIÃO, ARTE E CENSURA NO CHILE.....	71
<i>Francisco Caetano Pereira; Karla Luzia Alvares dos Prazeres; Paulo Joviniano Alvares dos Prazeres</i>	
Capítulo 4 A EDUCAÇÃO INTEGRAL CLÁSSICA GREGA, COMO CONTEÚDO INTERDISCIPLINAR PARA O PLANO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR LASSALISTA BRASILEIRO.....	86
<i>Rômulo Davi Da Silva; Nilton S. Formiga</i>	
Capítulo 5 O LINCE E O MÉDIUM: OS CAMINHOS DO DISCURSO ESPÍRITA ENTRE AS DÉCADAS DE 1920 E 1940 NA CIDADE DE JUIZ DE FORA, MINAS GERAIS.....	117
<i>Paulo Victor Cota de Oliveira Franco</i>	
Capítulo 6 DO DIREITO DIVINO, NATURAL E POSITIVADO: DIREITO A EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	133
<i>Paulo Joviniano Alvares dos Prazeres; Karla Luzia Alvares dos Prazeres; Francisco Caetano Pereira</i>	
AUTORES.....	153

Capítulo 1

**ELEMENTOS ESPIRITUAIS EM LICENCIATURAS
INDÍGENAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A
ESPIRITUALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR**

Beatriz Osorio Stumpf

Ana Luisa Teixeira de Menezes

ELEMENTOS ESPIRITUAIS EM LICENCIATURAS INDÍGENAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A ESPIRITUALIDADE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR¹

Beatriz Osorio Stumpf

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da
Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). beatriz.osoriostumpf@yahoo.com.br*

Ana Luisa Teixeira de Menezes

Professora do PPGEdu da UNISC. luisa@unisc.br

Resumo

O artigo traz considerações no sentido de contribuir para reflexões sobre espiritualidade na educação escolar, tendo como base a identificação da presença de elementos espirituais em licenciaturas indígenas, a partir de pesquisa de doutorado. O texto reúne constatações da investigação em diálogo com outros autores, principalmente o filósofo argentino Rodolfo Kusch. A metodologia segue duas abordagens complementares: etnografia e cartografia. Reflexões ressaltam a relevância dos saberes e práticas de povos originários, com seus componentes afetivos, simbólicos, ritualísticos, artísticos e comunitários. Esses elementos apresentam potencialidades de serem trazidos para a educação escolar, por meio de espaços vivenciais, dialógicos e reflexivos, provocando expressões através de diversas linguagens artísticas.

Palavras-chave: Espiritualidade; Licenciaturas indígenas; Educação escolar.

Abstract

The article brings considerations in the sense of contributing to reflections on spirituality in school education, based on the identification of the presence of spiritual elements in indigenous undergraduate courses for training teachers, based on doctoral research. The text gathers research findings in dialogue with other authors, mainly the Argentine philosopher Rodolfo Kusch. The methodology follows two complementary approaches: ethnography and cartography. Reflections highlight the relevance of the knowledge and practices of indigenous, with their affective, symbolic, ritualistic, artistic and community components. These elements have the potential to be brought to school education, through experiential, dialogical and reflective spaces, provoking expressions through different artistic languages.

Keywords: Spirituality; Indigenous undergraduate courses for training teachers; Schooling education.

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Introdução

Este artigo traz considerações no sentido de contribuir para reflexões sobre espiritualidade na educação escolar, tendo como base a identificação da presença de elementos espirituais em licenciaturas indígenas, a partir de uma pesquisa de doutorado sobre potenciais e desafios dessas experiências na América Latina.

Licenciaturas indígenas são programas de formação docente em nível superior, específicos para representantes de povos ameríndios, desenvolvidos em diversos formatos e configurações de relações entre o movimento indígena e outras instituições. No caso desse estudo, se refere a programas diferenciados realizados por meio de instituições de ensino superior convencionais.

O texto reúne elementos percebidos através de observações de atividades, escutas, conversações e leituras de propostas pedagógicas, em diálogo com outros autores, tendo como principal fundamento o pensamento do filósofo argentino Rodolfo Kusch, o qual trabalhou e conviveu com povos indígenas das etnias quéchua e aimará.

A partir desse conjunto dialógico, por meio de aprendizagens com visões, conhecimentos e experiências espirituais ameríndias que estão sendo trazidas para as licenciaturas, são pensadas concepções e práticas pedagógicas que possam contribuir para outros modos de pensar e vivenciar a espiritualidade em instituições escolares.

Metodologia

O sistema metodológico utilizado na pesquisa tem como base a sensibilidade ética, estética e afetiva, contemplando a complementaridade entre duas abordagens: a etnografia e a cartografia.

A etnografia foi escolhida principalmente pela importância de uma visão de respeito e valorização de diferentes formas de perceber a realidade. Conforme a concepção de Spradley (1979), essa perspectiva é considerada como o aprender da gente, a partir de olhares que emergem no encontro com o outro nas circunstâncias imponderáveis da vida cotidiana, com a descrição de sua cultura e ponto de vista. É ressaltada a relevância do trabalho de campo intensivo, com observações e escutas detalhadas; bem como a descrição densa e reflexiva, com uso de diários de campo.

A opção pela visão cartográfica também foi necessária, diante da impossibilidade de delimitar anteriormente passos fixos a serem seguidos, e da

dificuldade de manter um acompanhamento isento de interações e participações mais ativas, na intenção de contribuir com as demandas que emergem nos processos. De acordo com Pozzana (2014), o transcurso dessa abordagem se dá na integração entre conhecer, agir e criar, na abertura e sensibilidade para o momento presente, pois não há uma realidade pronta e permanente, sendo o conhecimento construído de forma processual e interativa, na coemergência entre pesquisador e pesquisa.

Com esses princípios metodológicos, foi realizado o acompanhamento de licenciaturas indígenas do Brasil e da Colômbia, utilizando um conjunto de estratégias, incluindo observação participante, entrevistas semiestruturadas, conversas não estruturadas, leitura e análise de documentos. A observação participante foi realizada ao longo do ano de 2020, abrangendo atividades diversas que estavam sendo desenvolvidas por esses cursos, como aulas teóricas e práticas, reuniões, seminários, eventos científicos, culturais e ritualísticos.

Para este artigo foram considerados os seguintes programas: Curso de Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLII) da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Curso de Licenciatura em Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG); Curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIND) da Universidade Estadual do Alagoas (UNEAL); e Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT) da Facultad de Educación da Universidad de Antioquia (UdeA), Medellín/Colômbia.

Os interlocutores do estudo constituem professores/as das licenciaturas (indígenas e não indígenas), estudantes e lideranças. Neste artigo são citados trechos de entrevistas semiestruturadas realizadas com os/as educadores/as Abadio Green Stocel, Miguel Monsalve Gómez e Ruth Virginia Castaño Carvajal, da LPMT. São descritas observações a partir do acompanhamento de aula do professor indígena Gelson Pastana, da UNIFAP. Foram incluídos excertos do texto memorial escrito por Daniel Kuaray, acadêmico da turma de 2016 da licenciatura da UFSC. Também foi acrescentada uma fala do estudante Darci da Silva, dessa mesma turma, proferida durante ritual realizado na universidade e descrita no diário de campo da pesquisadora.

A espiritualidade e o pensamento ameríndio

A espiritualidade é abordada por diversas tradições, em todas as regiões do planeta, desde tempos remotos, sendo constituinte da humanidade e podendo ser considerada como um princípio essencial para a condição humana. O reconhecimento de uma essência espiritual oferece um sentido fundamental para a vida, através da percepção de que não somos somente matéria que nasce, deteriora e morre, mas sim seres com uma origem e constituição proveniente de uma unidade que abrange todos os seres e elementos da natureza. Essa percepção é significativa para a relação social e ecológica, por meio do sentimento de amor, irmandade e acolhimento.

Nesse sentido, Maturana e Rezepka (2000) ressaltam que ética e espiritualidade andam juntas. A experiência espiritual faz a ampliação da consciência de pertencimento que inclui tudo (é cósmica) e permite ver a interconexão de todos os elementos desse todo (é ecológica).

Essa dimensão é muito forte e vívida na cultura indígena, sendo trazida desde sua ancestralidade e estando presente, de diferentes formas, em seus modos de vida cotidianos. A espiritualidade ameríndia é explicada por Guerrero Arias (2010) como a dimensão holística e integradora que constitui a organização cósmica, tornando possível a compreensão de sermos partícipes de um cosmos vivo, bem como o sentimento da fragilidade planetária, com o questionamento do sentido de nossa existência e de como podemos intervir positivamente no mundo. Essa concepção possibilita que o ser humano não se sinta separado, mas sim um microcosmo da totalidade, integrado nesse tecido cósmico, onde o sentido se faz na relação com todos os seres do reino animal, vegetal e mineral. É considerada como um caminho para a libertação interior, um modo de elaboração de sentido na vida, na construção de formas de sentir, pensar, se comunicar e se relacionar com outros seres humanos e não humanos, com os quais se compartilha o tecido da existência.

Com essa concepção, a espiritualidade pode ser vista como o coração da cultura indígena, de onde são integradas todas as outras dimensões da vida comunitária, como a organização social, a economia, a educação, a saúde e a política. Assim se pode ver a dimensão política integrada com a ancestralidade, a qual está profundamente intrincada com um saber espiritual e ecológico.

Guerrero Arias (2011), através do trabalho com o povo Kitu Kara, dos Andes equatorianos, salienta a importância da consideração dessa dimensão política da espiritualidade, bem como da condução de uma concepção espiritual na política, constituindo uma visão integral da vida. A dimensão política da espiritualidade oferece sensibilidade e força para o comprometimento com causas coletivas de transformação da realidade, na transcendência do individual para o todo, para a vida, a natureza e o coletivo, com sentimento. E a espiritualidade na política não gera somente transformações estruturais, mas mudanças profundas nas subjetividades, internas e existenciais.

Diante das condições históricas e contemporâneas da humanidade, há evidência das consequências geradas pelo distanciamento desse tipo de concepção espiritual, com o direcionamento da existência humana para a satisfação de desejos físicos, a aquisição de objetos e bens materiais, a competição e a busca de vencer a qualquer custo. Essa condição é constantemente alimentada pela racionalidade positivista moderna, a qual conforma a educação universitária e escolar, além dos mecanismos de manipulação através de meios de comunicação e mídias sociais. Essa corrida motivada por infinita ambição gera um vazio existencial, algo que não pode ser suprido por nada material e nem mesmo por relações humanas.

O conhecimento e aprendizagem de cosmovisões, saberes e modos de vida indígenas, bem como de suas práticas pedagógicas, pode colaborar com a construção de outras concepções e vivências espirituais para nossas escolas e universidades, por meio da ampliação da visão individualista e competitiva para a concepção da integração e da reciprocidade.

A espiritualidade em Licenciaturas Indígenas

A espiritualidade aparece de diferentes formas nas licenciaturas pesquisadas, em suas propostas e experiências pedagógicas, desde a concepção dos cursos, princípios, métodos, atividades, estágios e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), trazendo diferentes noções de pesquisa, ensino, espaços e tempos de aprendizagem, formas de expressão, elaboração e apresentação de trabalhos.

A visão e a vivência espiritual constituem a base de programas como o da Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra (LPMT), da Universidad de Antioquia

(UdeA), Medellín/Colômbia, aparecendo na sua proposta pedagógica (Documento Maestro) e nas falas de membros de sua equipe, como pode ser verificado nessas palavras do professor Abadio Green, coordenador do programa de educação indígena da UdeA e docente dessa licenciatura:

O programa tem que ser a partir da espiritualidade dos povos indígenas e da sua forma da vida, porque ensinam que tudo tem vida espiritual, as árvores são avós; as plantas, a água, o vento, o fogo, foram os primeiros que nasceram. Como seres humanos podemos amar, transcender esse ser que é a nossa vida mesma, dar reverência à árvore, que me dá oxigênio, comida, medicina. (STOCEL, 2020).

No Documento Maestro da LPMT a espiritualidade é vista como essencial na revitalização da relação com a Terra e com o cosmos. São utilizadas estratégias pedagógicas que favorecem esse encontro, desde rituais e cerimônias ancestrais até configurações contemporâneas de sincretismo cultural. Ocorre uma conexão profunda entre razão, emoção e ação, com estratégias pedagógicas que proporcionam o desenvolvimento integrado do ser, saber e saber fazer, sempre em movimento, a partir da relação com a própria pessoa, com o outro e com a Mãe Terra, na abordagem do bem viver. O fazer está mais ligado com a construção coletiva do que individual, sendo orientado para a busca do bem comum. São pesquisadas e desenvolvidas práticas pedagógicas de diversos povos do país e do mundo, como histórias de origem, autobiografias, cartografias, círculos da palavra, rituais, cesta de jogos, oficinas e jogos teatrais (UNIVERSIDADE DE ANTIOQUIA, 2018).

A professora Ruth Carvajal se referiu a vários componentes dessa abordagem, incluindo o trabalho com os sonhos e outras concepções de tempo e espaço:

São trazidos novos elementos, como o sonho. Perguntar desde o sonho, perguntar pelo tempo. Para nós são os calendários, para eles os ciclos. Formas próprias de nomear. Relação com seres da natureza. Como concebem o tempo-espaço. (CARVAJAL, 2020).

Na licenciatura da UFSC, conforme seu projeto pedagógico, o programa se dedica ao desenvolvimento de um trabalho que tem a interdisciplinaridade como um dos princípios, a partir da transversalidade e do diálogo entre as áreas de conhecimento e uma aproximação aos sistemas de aprendizagem da educação tradicional indígena. Com esse direcionamento, as disciplinas relacionadas com

Projetos de Pesquisa, por exemplo, proporcionam o seguimento em diversas direções, mantendo dois princípios principais: a relevância da oralidade e a visão holística, enquanto forma de compressão da profunda imbricação de conhecimentos. Essa proposta contempla estudos antropológicos para uma maior compreensão dos sistemas ameríndios de aprendizagem, como ritos de iniciação e nomeação, noções de pessoa, aprendizagem por meio dos sonhos, uso sagrado de plantas maestras, aprendizagem “incorporada”, transmissão oral de mitos e o silêncio como fonte de conhecimento, com saberes que se fundamentam em símbolos, gestos e imagens (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2015).

Na UNIFAP também foram observados elementos espirituais em diversos aspectos e situações, nas falas de estudantes e professores/as, atividades culturais e científicas, produção de materiais, como textos, desenhos, mapas, filmes e jogos; principalmente de forma integrada a saberes ecológicos, conhecimentos sobre os territórios e pesquisas sobre saberes das pessoas mais velhas das aldeias, as quais são consideradas como sábias.

O pensamento seminal nas licenciaturas indígenas

Kusch (2007) elabora uma profunda caracterização das diferenças entre o pensamento ocidental e o ameríndio. Sua pesquisa sobre a cultura indígena, considerada sob o ângulo de comparação com o pensamento ocidental, mostra aspectos perversos de nossa concepção de mundo. O autor desenvolve uma reflexão com base no pensamento popular americano e sua oscilação entre o pensamento científico e a subjetividade, denominando o pensamento ocidental como causal e o indígena como seminal.

Conforme Kusch (2007), o saber ocidental (causal) é obtido por meio de uma rigidez que oculta a subjetividade, constituindo uma objetividade rigorosa com a qual os indivíduos se expandem sobre o mundo, visto como uma realidade povoada de objetos, agindo para sua manipulação. O conhecimento ocidental tem um estilo centrípeto, buscando um centro fora, o qual nunca pode ser encontrado. A solução é vista externamente, tentando transformar a realidade com a utilização de ferramentas, em um pensamento de individualidade e de valorização comercial de objetos, que gera comportamentos altamente destrutivos para a natureza e as relações humanas.

Por outro lado, o pensamento indígena é descrito por Kusch (2007) como seminal, em um sentido de semente, germinação, origem. Um modo de pensar que não se assenta nas causas, mas nas modalidades, não constituindo um saber do porquê, mas do como. Essa sabedoria representa uma postura de abertura diante do mundo, não o vendo como uma concentração de objetos, mas de acontecimentos. Desse modo, a solução indígena é interior e contemplativa, proveniente do encontro em si mesmo e conformando uma sabedoria orientada para a vida, em um mero estar cotidiano integrado ao seu ambiente, na aspiração pelo absoluto.

Essa explicação kuschiana elucidada que no pensamento indígena há uma primazia do sentimento, pois a realidade é sentida em um nível afetivo antes de ser vista. A percepção da realidade através do sentir possibilita a presença forte da afetividade, que no pensamento ocidental tem um tom pejorativo. Abordando aspectos linguísticos, o autor exemplifica a existência de termos que expressam decisões inteligentes usando a palavra coração, como órgão que atua na regulação intuitiva do juízo.

De acordo com Guerrero Arias (2010, p. 116), “não somos somente seres racionais, mas também sensibilidades atuantes”. O ser humano ancestral teceu a vida a partir do coração e, de acordo com as sabedorias originárias, a existência humana não se fundamenta na capacidade de pensar, mas de amar, sendo necessário recuperar a sensibilidade para retomar o coração como princípio do humano, sem abdicar da razão. No sentido de remover a supremacia da razão, Guerrero Arias propõe o “*corazonar*” como contestação política para a imposição colonial e globalizada de modos de viver, saber e ser; bem como para colaborar na elaboração de propostas acadêmicas que contemplem outros sentidos existenciais, revelando que o ser humano é constituído pela integração entre razão e afetividade.

A conexão com o coração é muito viva na LPMT, sendo constituinte desde seus fundamentos e sua história, possibilitando uma maior articulação entre pensamento, sentimento e ação.

A educação deve ser desde o amor, desde o coração, desde o corazonar como diz nosso irmão Patrício Guerrero no Equador. Não estamos dizendo que a razão não é importante. Tem que ligar, tecer novamente isso, porque teve uma ruptura, esse tecido que havia o cortaram, para pensar somente desde o cérebro. O cérebro também é pura poesia, puro sentimento, porque tem dentro do cérebro a racionalidade e toda a parte do sensível. Então esse cérebro que tem

o sentido e a razão, também é alimentado desde o coração, que é protegido desde o amor. (STOCEL, 2020).

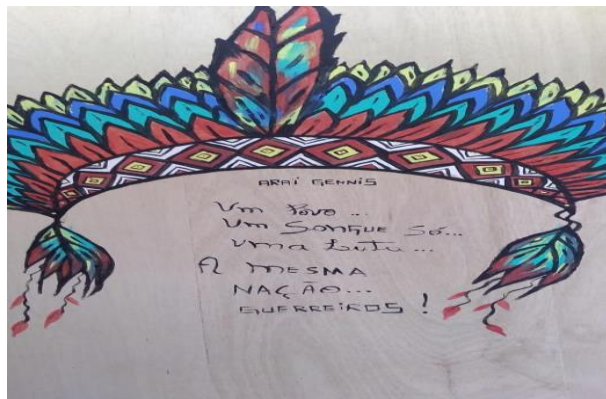
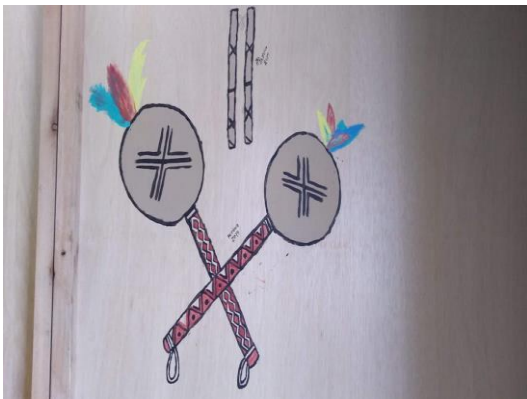
Kusch (2007) ressalta igualmente a essencialidade do simbólico, que torna possível alcançar sabedorias sobre uma totalidade que não pode ser acessada através do pensamento racional e explicativo. Os simbolismos estão presentes no cotidiano indígena, em seus mitos, sonhos e metáforas, trazendo ligações com arquétipos da dimensão espiritual, com significados de grande profundidade e complexidade.

Algumas pinturas ameríndias registradas nas paredes da UFSC e da UNIFAP, através de estudantes das Licenciaturas Indígenas, mostram uma diversidade de símbolos que permeiam a sabedoria e a vida das várias etnias representadas. O estudante da turma de 2016 da UFSC, Daniel Kuaray, escreveu um memorial referente às intervenções artísticas realizadas nas paredes de algumas salas e do alojamento da UFSC, descrevendo símbolos essenciais da cultura mbya guarani e seus significados. O texto revela essa riqueza simbólica, com muitos dos seus detalhes que poderiam passar despercebidos por quem não a conhece.

São trazidos aqui alguns exemplos:

O grafismo representa a geometria divina, mostrando o elo entre o Ser Guarani, a mãe Terra e as divindades celestiais. O grafismo feito no chocalho *Mbaraka Mirim* significa as quatro direções sagradas e também a vida". (KUARAY, 2020).

O cocar representa a força espiritual, a luta pela terra, a diversidade dos dialetos Guarani, das vozes, dos cantos entoados no *OPY*, na luta pelo reconhecimento do nosso território, da nossa *Yvyrupa*. Representa o caminhar junto, a resistência e a busca pelo autoconhecimento, o choro dos nossos anciões e a força das divindades. É uma mistura de sentimentos que fortalecem sempre quando os Guarani e os outros povos indígenas utilizam o cocar. (KUARAY, 2020).



Fotografia: Hugo Karai

Kusch (2007) acrescenta a relevância do ritualismo na cultura ameríndia, sendo que a tradição ritualizada está relacionada com o sentimento de totalidade. Por meio de cerimônias e rituais são mantidas e fortalecidas as raízes ancestrais, possibilitando a continuidade da afirmação cultural e identitária.

Daniel Kuaray também traz em seu memorial exemplos de algumas práticas cerimoniais e seus significados ritualísticos e simbólicos:

Mbaraka mirim é um instrumento tocado quando o Ser Guarani toca, canta e dança, louvando a *Nhanderu*. O som faz com que fiquemos concentrados, meditando aos seres divinos. O milho representa a fertilidade e a relação do Ser Guarani com a própria mãe Terra. Na cultura Guarani existem muitas narrativas da criação do milho, fazemos muitos rituais e cerimônias sagradas agradecendo a boa colheita. (KUARAY, 2020).

A presença da ritualidade foi observada em diversas circunstâncias nas licenciaturas, acompanhando ou intercalando atividades teóricas e práticas. Mesmo em atividades realizadas na modalidade de ensino remoto, como mostram as palavras pronunciadas em ritual conduzido pelo professor Abadio Green e sua fala proferida durante o início do curso “Los principios pedagógicos de la Madre Tierra”, pedindo permissão aos ancestrais indígenas e a todos os seres da natureza e do Cosmos, para desenvolver a palestra:

Peço primeiro permissão a todos avuelos e avuelas que estão acima, no cosmos (por que para nós, povos indígenas, as estrelas, planetas, lua, arco-íris, trovão, ventos, são nossos pais, mães, irmãos, irmãs, avós), para que a conversa possa sair do coração e que tudo o que expressemos saia do coração. Assim mesmo, peço a todos os trabalhadores da terra, que estão trabalhando, o ouro, o cobre, a prata, porque todos são essências, tecidos da Madre Tierra. Todos os morros são sagrados para nossos povos. Todas as lagoas e os rios são sagrados para nós. Peço permissão, para que nos permitam conversar. Agora, para que nós nos conectemos, unimos nossa mão direita ao coração e a esquerda com o umbigo, para sentir que a terra é viva, que é nossa mãe, e que todos os elementos que estão no meu coração, no meu corpo, são presença inapagável e memória da Mãe Terra. Fomos criados à imagem e semelhança da Mãe Terra, assim como ela também esteve no ventre de sua mãe e tem todos os tecidos que eu tenho. Estou agradecendo infinitamente por que nós somos parte muito importante da Mãe Terra. E agora a mão direita aponta para cima, no cosmos. E a esquerda olhando para a Terra, para que possamos ter a energia do Cosmos e da Terra. Porque a Terra dança nesse espaço do universo, do pluriverso, e não está só, está acompanhada dos planetas. Tudo o que está acima tem muito a ver com a maternidade da Terra. A mão que está cheia de energia ponho na cabeça para que eu, como ser humano, parte da Terra e do Cosmos, possa sentir essa energia que me chama, que me completa, que vibra em meu corpo. Mil graças Mãe Terra, cosmos,

avuelos e avuelas, e para que estejam conosco, para que quando eu fale, não fale eu e sim vocês possam falar. (STOCEL, 2020).

E o professor Abadio terminou sua fala no curso agradecendo aos seres espirituais:

Por isso damos ênfase à pedagogia da Mãe Terra. É como escutar a Mãe Terra. E eu creio que estamos chamando toda a humanidade a escutar a Mãe Terra. Antes de terminar temos que agradecer aos espíritos que nos escutam. A respiração é fundamental. (STOCEL, 2020).

A professora Ruth Carvajal, da LPMT, mostrou a profundidade e a intensidade da aprendizagem da equipe com esses saberes e vivências procedentes dos povos originários, envolvendo um conjunto de povos indígenas de diversas etnias e regiões, com suas ritualidades, simbolismos, mitologias, sonhos, sentimentos, relação com a natureza e conexão espiritual. Suas palavras a seguir expõem brevemente a riqueza dessa aprendizagem:

Todos os povos originários e culturas ancestrais são ligados à relação cósmica, aos equinócios, solstícios, fases da lua, conexão com ventos chuvas, temperaturas, com o lugar que habito, de acordo com o nível do mar. Falam de todas as dimensões cósmicas. No equinócio de março, saudando a terra, aos territórios específicos e povos de norte, sul, leste, oeste, acima, abaixo e no centro do coração. As ervas estão sempre presentes, seu uso medicinal junto com a ritualidade. Todos os povos originários tem relação com o sol, estrelas, lua, movimento. No Equador, a *chakana*. Agora vamos para a quarta turma, vêm os maias. Vamos confabulando e construindo com eles. Aprendendo com seus rituais. Aprendemos com as plantas. Elas nos autorizam. Aprendemos a pedir permissão a esse território, aos seres espirituais, espíritos ancestrais que acompanham, e depois fechando, finalizando, se despedindo, agradecendo. (CARVAJAL, 2020).

A espiritualidade, na sua dimensão ritualística, está também presente na Licenciatura da UFSC, em variados formatos, como em aulas nos pátios da universidade, de forma integrada à natureza, incluindo cantos, narrativas e outros elementos da cultura indígena, como o *petyngua*, cachimbo guarani. Além disso, com rituais conduzidos por lideranças espirituais indígenas de diferentes etnias. Pode ser destacada a seguir a fala de Darci da Silva, liderança e estudante da licenciatura, ao iniciar a tradução da fala do *xeramõi* mbya (liderança espiritual), durante um ritual realizado na universidade, aberto ao público:

O *xeramõi* começou com uma oração pedindo a *nhanderu* pra abençoar esse lugar e a vida das pessoas e a chegada nova de todo

mundo. E agradeceu a todos. Também fez um benzimento. Em seguida ele disse que o conhecimento existe e vem de varias formas, como o conhecimento *juruá*, não indígena, e a sabedoria cultural de cada povo que é importante. E pediu aos alunos para conhecerem esse lado do conhecimento não indígena, mas que nunca deixem de também conhecer o próprio conhecimento do seu povo. Finalizando ele disse pra todos os alunos a importância de todos os conhecimentos e idiomas, e que *nhanduru* compreende todos aqui. Por isso devemos ter muito respeito por cada um de nós. *Agujevete*. (SILVA, 2020).

Em reunião da licenciatura da licenciatura da UNEAL, foi relatado sobre um ritual de iniciação que recomeçou em escola indígena, a partir de um trabalho desse curso, e que só ocorre nesse local. Buscando uma maior aproximação entre as famílias e a escola para o fortalecimento da relação de pertencimento indígena, estudantes fizeram entrevistas com lideranças e outros membros da comunidade, para retomar conhecimentos sobre rituais. Na licenciatura da UFG, também houve o relato de um estudante sobre ritual que voltou a ser realizado em sua aldeia, após muitos anos de ausência e quase esquecimento, a partir do trabalho escolar, fruto das atividades da licenciatura, e que esse e outros rituais compoariam o tema do seu TCC.

Além da relevância das cerimônias e rituais, o uso sagrado de plantas foi ressaltado pelo professor Abadio Green, da LPMT:

O conhecimento da Mãe Terra está no conhecimento local de nossos avós. Cada cultura tem cerimônias milenares. Se olharmos ao longo de toda a América tem as cerimônias do tabaco, temascal, peyote, fogo, cacau, folha de coca. Começamos a buscar essas plantas e viver essas cerimônias para poder escutar também desde a planta e a cerimônia o que nos dizem, o que opinam sobre o que estamos fazendo. (STOCEL, 2020).

Fróes (1977) aborda o conhecimento indígena do poder curativo das plantas como outro tipo de ciência, muito antiga, a qual difere dos princípios, da lógica e dos cinco sentidos convencionais, conduzindo a estados alterados de consciência. Na medicina indígena as doenças do corpo e da alma estão intimamente ligadas e muitas vezes a doença ocorre por uma desarmonia da pessoa com a realidade espiritual.

Kusch (2012, p. 212) traz ainda a essencialidade da sabedoria mítica para a espiritualidade e a continuidade da cultura dos povos indígenas, sendo que “O tema do mito, o do inconsciente, o da antimatéria, o do nada respondem a uma crise do

mundo ocidental, na medida em que ele nadou, sempre no meio do ser e deixou o todo para trás”.

Nesse sentido, o professor Miguel Monsalve lembrou sobre a importância da revitalização dos mitos e das histórias de origem, a qual é proporcionada pela LPMT:

Voltar a percorrer o caminho dos ancestrais. Cada estudante que ingressa primeiro tem que voltar a conversar com os mais velhos da comunidade, para recolher sabedorias ancestrais e histórias de origem. Desde o coração da cultura indígena, como recolher essa sabedoria? É uma condição pra entrar. Cada um que participa da licenciatura tem que voltar ao caminho dos ancestrais e aprofundar as histórias dos nossos antepassados. Voltar a nossas raízes, tocar cada raizinha, cada um de sua forma. Todos estamos dotados de um olhar para nossa raiz, a origem de nossa natureza. Para a comunidade, raiz de sua sabedoria, tem um efeito que vai além da licenciatura. (GÓMEZ, 2020).

Para Campbell (2014), “Mitos são pistas para as potencialidades espirituais da vida humana”. A mitologia é uma imagem poética supranormal, concebida em profundidade, mas suscetível à interpretação em vários níveis. As mentes mais superficiais veem nela o cenário local; as mais profundas o primeiro plano da vacuidade, e entre esses extremos estão todos os estágios do caminho do ser local para o universal.

No seminário “Visión Indígena de Rodolfo Kusch en América Profunda”, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em 2019, o professor peruano Mario Mejía Huamán, da Universidad Ricardo Palma (URP)/Lima, abordou sobre a existência de uma racionalidade mítica, pois o mito apresenta uma explicação com o nível de lógica. Os idiomas possuem sua própria lógica, de modo que muitas interpretações equivocadas são feitas devido ao fato da língua não ser conhecida. Cada povo tem suas histórias, as quais são contadas muitas vezes e mantidas ao longo das gerações. A narração desses mitos mantém a unidade em cada comunidade e em cada povo, seguindo a lógica do coração.

Por exemplo, Moura (2021) explica que a mitologia kaingang é narrada para as crianças através de histórias contadas pelos avós antes de dormir, sendo assim transmitida de geração em geração, com grande profundidade, possibilitando que cada indivíduo leve esse conhecimento para toda a sua vida. Dessa narrativa nasce e se mantém o respeito e o amor incondicional pelas oposições, a partir da profunda compreensão da complementaridade entre os opostos que formam um todo e geram

o equilíbrio, sabendo que as características de uma metade complementam a outra e que uma não vive sem a outra.

Em algumas atividades das licenciaturas, como no ritual realizado na UFSC, também ficou evidente o quanto eles gostam de ouvir as narrativas míticas das outras etnias, verificando a existência de simbolismos e significados que se repetem entre os povos, apesar da diversidade.

Ainda conforme Kusch (2007), a arte constitui outro elemento fundamental para o pensamento indígena seminal, também estando relacionada com a espiritualidade, se manifestando de forma estética e integrada ao sentimento.

O texto de Daniel Kuaray explica sobre esse significado da arte para um povo indígena, trazendo a relação com muitos aspectos da sua filosofia e visão de mundo, incluindo a complexidade da conexão com a natureza e a espiritualidade:

A arte Guarani se manifesta através da educação corporal tradicional, essa educação vem por meio da observação da natureza, da cosmologia e espiritualidade da relação com as divindades sagradas. O *Mborai ejeroyji*, o canto-dança é uma das formas de interação com o sagrado. O grafismo representa a geometria divina, simbolizando o elo entre o Ser Guarani, a mãe Terra e as divindades celestiais. Toda essa arte não está separada, tudo faz parte de um mesmo ciclo, da filosofia ancestral, das palavras sagradas de um mesmo corpo, por isso a arte Guarani é tão importante, pois retrata nosso *Nhandereko*, nossa forma de viver e ver o mundo. (KUARAY, 2020).

O professor Mario Mejía Huamán, durante o seminário “Visión Indígena de Rodolfo Kusch en América Profunda”, mostrou como os povos indígenas possuem uma visão estética do mundo. Em quéchua não há conceito de arte nem de cor, não existe a palavra arte porque tudo é arte, ela está em todos e em tudo, sendo o mundo visto em toda a sua beleza. A comunidade se aproxima da noção de arte através do estar, pois o estar é um movimento criador. A arte é vista como caminho para totalidade, sendo que o ser humano cria a arte e a arte o recria. A relevância artística também foi apresentada como elemento transformador social, aportando a importância de incorporar a estética e a ética em todos os cursos, de modo que essa perspectiva possa contribuir para uma maior humanização da sociedade, na visão da política como sagrada, isto é, na conexão entre política e espiritualidade.

Essa conexão aparece, por exemplo, no trabalho do professor indígena Gelson Pastana, da UNIFAP, um egresso que concluiu a licenciatura em 2014,

posteriormente fez especialização em Educação Especial e atualmente está no mestrado em linguística. Em sua disciplina, possibilitou o desencadeamento de trajetórias de reconexão entre arte, cultura e identidade, por meio de trabalhos de investigação, registro e apresentação em diversas linguagens artísticas, acerca de elementos culturais primordiais para cada etnia participante. As atividades provocaram manifestações com performances teatrais, contos, danças, músicas e cartazes com desenhos, pinturas e poemas, representando rituais, mitos, jogos e cerimônias das cinco etnias participantes.

Contribuições da espiritualidade indígena para a educação escolar

Para ilustrar a potência dessas contribuições não somente para a escola ameríndia, mas também para a educação não indígena, são apresentados inicialmente potenciais da presença do pensamento e da pedagogia dos povos originários em universidades, por meio das experiências das licenciaturas, com atividades abertas, parcerias entre departamentos e núcleos de pesquisa, aulas ao ar livre e modificação de espaços e tempos acadêmicos.

Foram observadas e relatadas mudanças em estratégias pedagógicas, métodos de ensino e de pesquisa, programas curriculares, eventos e formatos de apresentações de trabalhos, arquitetura e decoração de espaços. Mas a principal transformação revelada foi no clima acadêmico, com maior cooperação e união em prol de metas coletivas, além das vivências, rituais, representações simbólicas e apresentações culturais e artísticas.

A inserção da espiritualidade na universidade constitui um aspecto essencial dessas contribuições, possibilitando e potencializando outros tipos de relações, diálogos, sentimentos e ideias. Uma parte do texto memorial do estudante guarani Daniel Kuaray é apresentada aqui para ilustrar essa potência da presença do sagrado no ambiente acadêmico:

O canto sagrado desenhado na sala de antropologia, em 2019: Essa intervenção na sala 110 da Antropologia fala da conexão entre o Ser Guarani e as divindades. O Ser Guarani sempre caminha junto, procurando a terra sem males. As palavras sagradas demonstram a força do NHEE – da palavra, da alma. O *Mborai* é o canto que une essa vitalidade e expressão do Ser Guarani. Esse canto escrito na parede é traduzido como: vamos todos juntos subir até a terra celestial, vamos todos ver nosso pai e nossa mãe. O sentido dessas palavras cantadas, para quem é indígena Guarani, representa a força divina, a força dos anciões que partiram, representa a esperança e

renovação. Essas palavras escritas pelos alunos da licenciatura demonstram a felicidade, a luta, a força que trazemos das nossas *tekoas* (aldeias) dos *xeramoí* e *xejaryí kuery* (avós), por isso quando alguém entrar nessa sala sentirá toda espiritualidade trazida pelos alunos Guarani da Licenciatura Indígena da UFSC. (KUARAY, 2020).

Essa marca da espiritualidade dos povos indígenas, introduzida na universidade, apresenta grande potencial de sensibilização e de transformação individual e coletiva do público que participa dessas instituições. Representa imensa potência de ruptura de padrões científicos e acadêmicos de separação entre material e espiritual, mente e coração, individual e coletivo. Significa revitalizar as raízes e a origem humana, com o real significado da vida e da relação com o cosmos.

São abordagens que podem contribuir na formação de outros tipos de professores/as e profissionais de diferentes áreas, com outras perspectivas de mundo, motivados e capazes para refletir e agir nas transformações necessárias para a sociedade.

Esses/as educadores/as tendem a contribuir para outras formas de inserção da espiritualidade em escolas. Essa introdução de elementos espirituais escolares pode seguir a inspiração de exemplos das licenciaturas, por meio de profundas reflexões e vivências, trazendo o sentimento de amor, reciprocidade, simplicidade e cooperação. Com esse direcionamento, podem ser proporcionados espaços dialógicos, partilha de sonhos, narrativas de mitos, rituais e vivências comunitárias com elementos e seres da natureza, partilha de alimentos, círculos da palavra e expressão através de diversas linguagens artísticas, entre muitas outras ideias que podem ser construídas com professores/as e estudantes, de modo a proporcionar trocas afetivas, aprofundamentos de vínculos e mudanças de percepção com relação a significados da vida.

Considerações Finais

Perante a crise mundial multidimensional que afeta a humanidade, emerge a necessidade de se repensar os valores que vêm sendo transmitidos nas escolas, nas quais é mantido um foco principal na formação para o mercado de trabalho. A dimensão espiritual pode ser vista como aspecto importante no sentido de proporcionar outras formas de ver e participar do mundo, indo além de uma visão puramente material, individual e de satisfação de desejos físicos.

Mas para uma abordagem espiritual que realmente faça sentido e que transcenda divisões religiosas, torna-se importante ampliar reflexões, modos de conceber e vivenciar a espiritualidade na escola, de modo não ligado a uma determinada religião, mas permitindo e incentivando a convivência e integração entre diferentes religiosidades, provindas de diferentes culturas e ancestralidades.

Através dessa pesquisa, é ressaltada a relevância dos saberes, cosmovisões e modos de vida de povos originários, com seus componentes afetivos, simbólicos, ritualísticos, artísticos e comunitários. Esses elementos apresentam potencialidades de serem trazidos para a educação escolar, com reflexões e vivências que permitam o sentimento de participação e acolhimento em uma unidade mais ampla e profunda, constituída por todas as diversidades da vida.

Esse tipo de concepção pedagógica apresenta o potencial de colaborar com processos de autoconhecimento dos/as participantes, escuta intuitiva, aprendizagem mutua e expressão autêntica de pensamentos e sentimentos. Além disso, contribui para a interdisciplinaridade e a transversalidade de temas fundamentais, como ética, ecologia e direitos humanos.

Assim podem ser formadas pessoas com outros tipos de relação com a vida em sociedade e que possam contribuir com a construção de mais reciprocidade, cooperação e compaixão, na econômica, na política e nas diversas dimensões sociais, colaborando para a escuta e o diálogo entre diferentes pontos de vista, com a expressão de sentimentos verdadeiros e profundos.

Referências

CAMPBELL, Joseph. *O poder do mito*. 3. ed. São Paulo: Palas Athena, 2014. 250 p.

CARVAJAL, Ruth Virginia Castaño. *Entrevista*. Medellín/CO, 2020.

FRÓES, Vera; ROCHA, Antonio. *Alquimia vegetal: como fazer sua farmácia caseira*. Rio de Janeiro: Nova Era. 1977.

GÓMEZ, Miguel Monsalve. *Entrevista*. Medellín/CO, 2020.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar desde las sabidurías insurgentes el sentido de las epistemologías dominantes para construir sentidos otros de la existencia. *Sophia*, Colección de Filosofía de la Educación, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, n. 8, p. 101-146, 2010.

GUERRERO ARIAS, Patricio. Corazonar la dimensión política de la espiritualidade y la dimensión espiritual de la política. *Alteridad Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educación*, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, n. 10, p. 21-39, 2011.

KUARAY, Daniel. *A arte Guarani como uma forma de resistência e resiliência na UFSC*. Florianópolis, 2020.

KUSCH, Rodolfo. *Obras completas*. Rosario: Editorial Fundación Ross, 2007.
KUSCH, Rodolfo. *El pensamiento indígena y popular en América y la negación del pensamiento popular*. Rosario: Fundación A. Ross, 2012.

MATURANA, Humberto; REZEPKA, Sima Nisis de. *Formação humana e capacitação*. Tradução de Jaime Clasen. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MOURA, Onório Isaias de. *A mitologia Kaingang: a oposição e a complementaridade como um processo de educação intercultural e humanização*. 2021. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul. 2021.

POZZANA, Laura. A formação do cartógrafo é o mundo: corporificação e afetabilidade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; TEDESCO, Silvia (Orgs.). *Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre: Sulina, 2014. P. (42 – 65).

SILVA, Darci da. *Diário de campo da pesquisadora*. Florianópolis, 2020.

SPRADLEY, James. *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

STOCEL, Abadio Green. *Entrevista*. Medellín/CO, 2020.

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA, FACULTAD DE EDUCACIÓN, PROGRAMA DE EDUCACIÓN INDÍGENA. *Documento Maestro del Programa Licenciatura en Pedagogía de la Madre Tierra*, Medellín, 2018. 263 p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS. DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA. *Projeto Político Pedagógico do Curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica (Guarani, Kaingang e Laklãnō-Xokleng)*, Florianópolis/SC, 2015.

Capítulo 2

**CONTRIBUIÇÕES ECUMÊNICAS DO ORIENTE PARA
O OCIDENTE: SEMELHANÇAS ENTRE O BUDISMO
E O CRISTIANISMO**

Francisco Caetano Pereira

Karla Luzia Alvares dos Prazeres

Paulo Joviniano Alvares dos Prazeres

CONTRIBUIÇÕES ECUMÊNICAS DO ORIENTE PARA O OCIDENTE: SEMELHANÇAS ENTRE O BUDISMO E O CRISTIANISMO

Francisco Caetano Pereira

Pós-Doutor em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutor em Direito pela Universidade de Deusto

Karla Luzia Alvares dos Prazeres

Doutoranda em Direito pela Universidade Estácio de Sá; Mestre em Direito pela Faculdade Damas da Instrução Cristã

Paulo Joviniano Alvares dos Prazeres

Doutor em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco; Mestre em Direito pela Faculdade Damas da Instrução Cristã; Mestre em Ciências da Religião pela Faculdade Unida de Vitória

RESUMO

Este trabalho é o reflexo de anos de estudos e reflexões acerca do enigma da inexistência de diferenças entre as religiões, realizado através de pesquisa bibliográfica comparada. A principal diferença, e talvez única que exista entre as religiões, é que cada religião guarda uma determinada “tecnologia espiritual” que poderia complementar e ajudar suas irmãs a se desenvolverem espiritualmente, quando vistas com olhos ecumênicos. Traçamos as principais semelhanças entre o Budismo e o Cristianismo, atendo-se mais à corrente Cristã do Catolicismo Romano, e à corrente Budista Tibetana.

Palavras chaves: Ecumenismo; Religião; Cristianismo; Budismo.

ABSTRACT

This work is the reflection of years of studies and reflections on the enigma of the inexistence of differences between religions, carried out through comparative bibliographic research. The main difference, and perhaps the only one that exists between religions, is that each religion has a certain “spiritual technology” that could complement and help its sisters to develop spiritually, when viewed with ecumenical eyes. We trace the main similarities between Buddhism and Christianity, focusing more on the Christian current of Roman Catholicism, and the Tibetan Buddhist current.

Keywords: Ecumenism; Religion; Christianity; Buddhism.

1. INTRODUÇÃO

O Cristianismo tem início em meados do Século I com Jesus Cristo, absorvendo e reformando o Judaísmo da época. Perseguido por ser considerado blasfemo ao se anunciar como filho de Deus, Jesus é preso e morto na cruz. Após 03 dias ressuscita, e encarrega seus discípulos de difundirem seus ensinamentos. Seu grande organizador é o apóstolo tardio Paulo.

Os Cristãos são perseguidos até o ano 313 d.C., quando o imperador romano Constantino lhe concede liberdade de culto. Em 392 d.C. torna-se a religião oficial do império, e no fim da Idade Média se expande para a América e Ásia. No século XIX chega a África (Almanaque Abril, 2004, p.126-127). Divide-se principalmente em três ramos: Catolicismo, Ortodoxos e Protestantes.

Católico deriva do grego, e quer dizer Universal. Tem rígida hierarquia centrada no Papa em Roma, e suas principais características são a canonização de seus mártires, considerados intermediários entre Deus e os homens; a devoção a Maria, considerada intermediária entre os Cristãos e Jesus, seu filho; e as missas. A expansão do Catolicismo associa-se com a expansão do império romano. Em 1960 surge dentro do Catolicismo a corrente chamada Renovação Carismática, que introduz técnicas de manifestação e cura do Espírito Santo. No mesmo ano surge o movimento da Teologia da Libertação, principalmente na América Latina, com o emprego de teorias marxistas para defender a justiça social e a opção pelos pobres. (Almanaque Abril, 2004, p.127-128).

Surgiu em 1054 quando o Império Bizantino rejeitou a hierarquia da Igreja de Roma. Veneram santos, utilizam os mesmos rituais, mas rejeitam a infalibilidade papal, o purgatório (lugar intermediário entre o céu e o inferno) e a doutrina da Imaculada Conceição, na qual Maria teria nascido sem pecado, concebido virgem e ascendida aos céus em vida. Aceita o casamento dos padres. Possui quatro sedes: Jerusalém, Alexandria, Antioquia e Constantinopla (Almanaque Abril, 2004, p.129).

Oriunda da Reforma Protestante da Europa no século XVI, onde se abolem os cultos às imagens, aos santos e à Virgem Maria; suspende-se o celibato dos padres e o uso do latim nas liturgias. Divide-se ainda em Protestantismo Histórico, Pentecostais e Neopentecostais.

O **Protestantismo histórico** abrange as Igrejas surgidas com a Reforma, que

são a Luterana, Presbiteriana, Batista e Metodista.

Os **Pentecostais** surgem em 1906, em Chicago, E.U.A, em um movimento denominado “Santidade”, através da crença no poder do Espírito Santo para curar e garantir a santificação. Atenção especial para a técnica chamada “glossolalia”, que é o dom de falar línguas desconhecidas. Incluem-se centenas de Igrejas, tais como Assembléia de Deus e Deus é Amor.

O **Neopentecostalismo** é formado por grupos autônomos saídos do Pentecostalismo, que extrapolaram as tradições deste grupo, tais como o forte tom emotivo dos cultos, forte presença na mídia, expulsões de demônios seguidos de conversão, e felicidade em vida através de doações à Igreja. Destacam-se as Igrejas Universal do Reino de Deus e a Sara Nossa Terra.

Há ainda grupos saídos do Protestantismo que se apóiam em outras doutrinas ou revelações externas à Bíblia. São as Igrejas dos Mórmons, Adventistas e Testemunhas de Jeová (Almanaque Abril, 2004, p.129-133).

O Budismo nasceu no Século VI a.C. na Índia, com o príncipe Sidarta Gautama, que após passar uma vida de luxos afastado de qualquer ato que pudesse mostrar sofrimento, muda radicalmente ao ver um doente, um velho e um cadáver, abandonando seu palácio para encontrar a Verdade. Depois de pesadas mortificações, vê que o importante é o equilíbrio em sua vida, senta-se para meditar, vence o demônio dos desejos e se ilumina, reformando a religião predominante, o Hinduísmo, para abrir a espiritualidade a todas as pessoas. Morre aos 80 anos.

Em 253 a.C. o budismo propaga-se por vários países sobre o cetro do rei indiano Ashoka, que após longas batalhas imperialistas para ampliação do seu reino, arrepende-se da matança e converte-se ao Budismo, devido o exemplo compassivo de sua esposa.

No século I desenvolvem-se os conceitos *Mahayanas* (Grande Veículo), em contestação aos monges que reservavam unicamente para si a condição de devotos, designando que a iluminação seria conseguida mais rapidamente com o sacrifício pelo outro, ao invés de enclausurar-se do mundo. Isso propaga rapidamente o Budismo entre os leigos, assemelhando-o muito ao Cristianismo, mas é freado no século VII, após a invasão muçulmana na Índia.

No Século VII, ao adentrar nas fronteiras do Tibet, o budismo mescla-se com a religião local chamada de *Bon*, e adota os ritos mágicos, a devoção e até alguns Deuses Hindus. Este Budismo foi chamada de corrente *Vajrayana* (Veículo de

Diamante).

A religião Budista é altamente sincretista, pois Buda não é considerado um Deus, permitindo assim seus seguidores conviverem com outras religiões (Almanaque Abril, 2004, p.134).

Suas correntes de pensamento são basicamente as linhas Theravada, Tibetana e Zen. A corrente Budista **Theravada** são os ortodoxos do Budismo, que enfatizam a vida monástica e seguem fielmente suas escrituras sem aceitar nenhuma alteração. É comum na Tailândia, Ceilão, Sri Lanka e todo o sudeste asiático (Dharmanet, 2005).

A corrente **Tibetana** teve sua origem no Tibet no século VII d.C., com a vinda do Mestre Indiano de nome Padmasambhava, e enfatizam a devoção aos Mestres chamados de Lamas, e rituais mágicos advindos da religião primitiva do Tibet. Padmasambhava era dotado de muitos poderes, e as tradições tibetanas asseguram que ele era um “não nascido”, ou seja, não nascido de um ventre, pois ele simplesmente surgiu.

O Budismo tibetano divide-se ainda em quatro grandes escolas, das quais o Dalai Lama é o chefe espiritual de uma, além de ser o chefe político da nação tibetana, invadida pela China em 1959.

Todas as correntes tibetanas praticam as técnicas tântricas, que são métodos de meditação dotados de grande poder, oriundos da região da Caxemira na Índia, que podem incluir práticas de união sexual (SAMUEL, 1997, p.103). Por isso, alguns Mestres Tibetanos são casados. O Budismo Tibetano disseminou-se também no Nepal, Mongólia e quase toda a região próxima ao Himalaia.

A corrente **Zen** foi muito difundida na China, Coréia, Vietnam e Japão, e enfatiza a intuição e a meditação, sem dar grande esboço às teorias (PIAZZA, 1991, p.278-322). Difundiu-se muito no Japão, a ponto de se confundir com o próprio povo japonês, pois sincretizou as correntes tradicionais, como o Xintoísmo e o Confucionismo, aliando-se ao governo quando este favorecia o povo (PIAZZA, 1991, p.321-332). Sua técnica revolucionária prega a aniquilação da lógica mental, deixando a mente em seu estado natural, seja através de meditações com perguntas sem respostas, chamadas de *Koans*, seja através do *Zazen*, que é uma meditação que visa estender o espaço de tempo existente entre cada pensamento, o chamado não-pensar.

2. SEMELHANÇAS HISTÓRICAS

Seria o Cristianismo um Budismo simplificado? A complexidade da filosofia do Budismo, e a extrema simplicidade prática e emocional de Jesus, podem aparentar um grande fosso entre ambas. O próprio Buda reconheceu logo após sua iluminação que o conhecimento adquirido seria muito difícil de ser entendido, chegando até mesmo a pensar em não divulgá-lo para ninguém.

Mas nas suas práxis podem ser detectadas numerosas semelhanças, tanto históricas quanto doutrinárias.

Iniciaremos analisando as semelhanças históricas de vários eventos ocorridos entre Eles, os familiares e discípulos com os quais conviviam.

2.1 As mães Imaculadas

Os nascimentos de Buda e Cristos guardam semelhanças entre a santidade de suas mães e seu sangue real, como que justificando uma genética espiritual em botão desenvolvido até o ponto máximo por seus filhos pré-destinados.

Buda nasce de uma Rainha, que é imaculada e pura de desejos, de nome Mayadevi (KHARISHNANDA, 1998, p. 23-25).

Jesus nasce de Maria, a virgem imaculada, cujo esposo possui uma descendência real oriunda do Rei Davi (Mt 1,1-25). Com o passar dos tempos, Maria foi adorada como a consoladora, a protetora, a negociante das recompensas e alívio dos castigos, sendo uma das Santas de máxima adoração dentro do catolicismo.

No entanto, enquanto Maria é santificada por ser a Mãe Imaculada do Salvador, não acontece o mesmo a mãe de Buda, Mayadevi.

Mayadevi com todas suas virtudes, após a morte de seu esposo, abandona seu palácio, converte-se ao Budismo juntamente com seu neto e nora, a família constituída por Buda antes de abandonar o palácio, e todos se tornam monjes. Mas o Budismo sente a necessidade do acalento de uma Divindade feminina, e só doze séculos após, com a introdução do Budismo no Tibet, é que passam a adorar uma Divindade oriunda da Índia, a *Arhat* conhecida pelo nome de Tara.

O Budismo tibetano, embora seja uma religião dominada pelos homens, já que a grande maioria dos seus líderes *Lamas* é masculina, possui uma grande devoção por Tara, considerada a protetora do Tibet (DAS, 2001, p.264). Semelhante

também com as protetoras ou “padroeiras” dos estados e municípios do Brasil, as “Nossas Senhoras”.

Tara é um ser que se sacrifica para proteger e liberar todos os seres. Sua história indica um combate ao machismo, à crença ilusória da superioridade masculina, tal como houve no Judaísmo, Cristianismo e Islamismo. Em um tempo que se perde no espaço, Tara meditava e irradiava muita energia, quando foi avistada por alguns monges que ao vê-la exclamaram: “Grande meditadora, fazemos voto que na próxima encarnação você possa nascer como homem!”. Tara respondeu: “Meu desejo é que enquanto haja seres sofrendo, eu possa renascer com o corpo feminino. Estes são meus votos.” Tara deu a lição que o caminho da liberação não está limitado ao sexo masculino (TARANATHA, 2005). A devoção a Deusa Tara emocionou e entrou como um raio nas camadas populares da nação Tibetana.

Já o Cristianismo Católico tem sido muito criticado e incompreendido devido à sua devoção a Maria, que ao lado de São Francisco, são os santos mais festejados dentro das camadas populares. As críticas têm vindo especialmente das correntes protestantes, tendo em vista que a Bíblia não relata fatos especiais que evoquem sua santidade, como por exemplo, martírios, torturas, milagres ou alguma reforma que tenha feito no Cristianismo. A grande maioria dos santos teve suas beatificações por martírios (Pedro, Paulo, Santa Claus), pelas reformas que fizeram (Tomás de Aquino e Agostinho), ou pelos milagres e poderes (Francisco de Assis, Santa Tereza D’ávila). Já um outro grupo de santos foi canonizado por motivações políticas por expandirem violentamente os domínios da Igreja, como no caso dos santos das Cruzadas.

E Maria? Suas maiores proezas são o acompanhamento dos sofrimentos do filho, sem perder a fé. No entanto, podemos analisar com mais profundidade a santidade de Maria, acima das Escrituras e encontrando a essência religiosa da devoção.

Tal devoção vem do sentimento de necessidade do amor maternal, considerado o maior amor terreno que possa existir. O amor da mãe é incomensurável, sem limites, sem lógica, sem leis, acima do amor filial, fraterno, sexual e qualquer outro sentimento que possa existir. O alento, alimento e sentimentos dos filhos são todos ensinados com a ternura materna. E se fisicamente é assim, por relação e similaridade, o indivíduo que é filho devocional de uma

religião, sente a necessidade de um Deus-Mãe, um Deus flexível, consolador, protetor, sentimental, acalentador. Algo que não se vê no aspecto masculino do Deus-Pai, especialmente o Deus do Antigo Testamento, guerreiro, vingativo, rígido e recompensador.

A devoção de Deus-Mãe remonta desde as religiões mais primitivas até nossos dias, como o culto da Mãe do Grande Espírito dos povos siberianos de 20.000 a.C.; Deusa Ísis do Egito em 3.200 a.C.; Ishtar na Mesopotâmia em 3.000 a.C.; a Deusa Kali do Hinduísmo em 2.000 a.C.; e a Deusa Atenas da Grécia em 1.500 a.C (PIAZZA, 1991). Todas essas Deusas tinham uma veneração tão importante quando ao Deus Supremo de todas essas culturas, como Zeus, Brahma, Osíris, Tupã, Amon etc.

O Judaísmo retirou o elemento feminino da devoção, e o Cristianismo o retornou. E a grande figura a preencher esta lacuna é Maria, que mesmo sem participar ou entender profundamente todo o drama do Filho que culminou com sua dramática morte, o apoiou sem hesitar nenhum momento.

A devoção a Maria é um culto essencial, matriarcal, de sentimentos profundos, que preenche os corações dos devotos, especialmente os mais simples. E se torna o devoto mais sensível, mais espiritualizado, mais consolado e firme na compaixão Cristã, de forma nenhuma há que se renegar esse desenvolvimento devocional acontecido no Cristianismo, assim como muitas mudanças, acréscimos e técnicas foram implementadas no Budismo ao longo dos séculos por milhares de Lamas, Rinpoches, Swamis e Mestres Budistas em geral.

2.2 As profecias após o nascimento

Os nascimentos de Buda e Cristo foram considerados em suas épocas distintas como marcos espirituais, pois seriam o advento da vinda dos Mestres dos Mestres, aqueles que abririam os olhos até mesmo dos maiores Mestres de seus tempos.

Mesmo com a diferença cronológica de 500 anos entre os dois nascimentos, duas pessoas aclamadas como sábias fizeram profecias semelhantes sobre a missão que estas crianças desenvolveriam no mundo.

Buda foi profetizado pelo sábio de nome Asita, que ao vê-lo, profetizou que ele libertaria o mundo (KHARISHNANDA, 1998, p.23-25).

A liberdade do mundo profetizada por Asita abrange dois objetivos: o

sofrimento e o social. A libertação da cadeia de sofrimentos profetizada aconteceu na época de Buda devido sua religiosidade estar centrada nisso, abominando as especulações e a necessidade peremptória dos ritos, que era a crença predominante da época. Houve também a libertação social, pois sua segunda abominação foi a separação dos indivíduos em castas, que excluía àqueles sem hereditariedade nobre, os chamados *párias*. Assim, para estes, os ritos de purificação e recompensas celestes não estavam disponíveis, restando apenas uma vida física e espiritual de plena amargura.

No Cristianismo temos a figura do Simeão, que já na sua profecia encaixa dor e separação, quando relata que haverá quedas de muitos em Israel, e será alvo de contradição:

Ora, havia em Jerusalém um homem cujo nome era Simeão; e este homem, justo e temente a Deus, esperava a consolação de Israel; e o Espírito Santo estava sobre ele. Simeão o tomou em seus braços, e louvou a Deus, e disse: E Simeão os abençoou, e disse a Maria, mãe do menino: Eis que este é posto para queda e para levantamento de muitos em Israel, e para ser alvo de contradição. (Lucas 2,25-34).

E aconteceu mesmo a consolação de Israel, pois com Jesus também os excluídos passaram a absorver a benevolência de Deus, independente de ser escravo, gentio, pagão ou estrangeiro. O Judaísmo da época além de impor inúmeras regras impossíveis de serem cumpridas, enfatizava por demais a hereditariedade judia, excluindo os que não possuíssem o caráter genético. Enfrentar o poder espiritual dominante foi o ponto central da perseguição de Jesus, pois Roma procurava não interferir nestas questões religiosas tão difíceis de Israel. Mexer nesse barril de pólvora seria estourar rebeliões em todos os recantos, o que dificultaria a dominação romana e o recolhimento de impostos. Mais fácil seria dar liberdade religiosa.

E Cristo veio e plantou a contradição, trazendo uma nova concepção ao Judaísmo, sem muitos rituais, sem muitas exigências de purificação e provocando uma divisão de águas entre os abertos a mudanças e os retrógrados.

2.3 A busca dos predestinados

Procede ainda grande semelhança entre a procura dos Reis Magos pela criança Jesus e a tradição do Budismo tibetano à procura das crianças consideradas reencarnações de Mestres espirituais, tais como os *Lamas* (Instrutores), tradutores e

os regentes políticos, os Dalai Lama.

Que mistérios guardam a predestinação da nascimento de certas crianças, gerando a procura dos doutores da época por seu encontro?

O Budismo encontra uma explicação mais plausível, pois defende a Reencarnação. Então grandes Mestres voltam a encarnar sucessivamente por amor à humanidade, para que assim todos os seres cessem seus sofrimentos. Poderiam ficar nas regiões paradisíacas, celestes, gozando da boa-venturança, mas o amor lhes move ao sacrifício de se manifestarem fisicamente, com todas as dores, humilhações e intolerâncias que isso traz (DAS, 2001, p.128-129).

Já o Cristianismo tem nessa passagem atualmente apenas a exposição do cumprimento das profecias, pois não aceita mais a reencarnação. Como dar lógica a vinda de seu maior Mestre, o Deus vivo em carne, se não há toda uma expectativa? Mas a aceitação da reencarnação ou transmigração das almas nem sempre foi assim no Cristianismo, pois até os seis primeiros séculos do Cristianismo a crença na reencarnação era comum:

A crença na reencarnação constituía um dos dogmas das comunidades cristãs primitivas, mas depois foi considerada herética e banida da teologia cristã no Segundo Concílio de Constantinopla em 553 d.C. (KERSTEN, 1998, p.28).

Os sábios reis Magos, oriundos provavelmente da Pérsia, terra de conhecimentos mágicos, sobrenaturais, astrológicos, místicos e até astronômicos (pois seguiam uma estrela), chegaram exatamente no ponto certo do encontro do menino, tão distante da cidade que nem mesmo o Rei Herodes tinha conhecimento.

Este é o mesmo procedimento utilizado pelos sábios do Tibet, mesmo na atualidade. No século XIX, uma expedição foi criada com a missão de encontrar a reencarnação do atual XIV Dalai Lama, e esta se baseou em pistas dadas em vida pelo Dalai Lama anterior; nas indicações de um monge funcionário do governo com poderes para ver o futuro, denominado de *Oráculo*; nas meditações e visões do monge regente do Tibet; e nos cálculos dos Astrólogos do governo, pois a Astrologia é largamente utilizada pelo governo e cidadãos tibetanos em geral (KERSTEN, 1988, p.98-100).

2.4 A prova das tentações

A similaridade do caminho percorrido pelos dois Mestres encontra-se também no isolamento de ambos, onde são tentados por demônios para que abandonem o

caminho espiritual em favor da opulência, luxúria e riquezas.

Sofrem grandes martírios, indicando a necessidade de controle sobre o corpo. Após o domínio sobre o corpo, enfrentam as provas de domínio sobre a mente e a força de vontade em enfrentar sua missão.

Buda conviveu com ascetas Jainistas que praticavam horrendas mortificações no corpo e na mente, para assim ter domínio da mente. Dentre as mortificações destaca-se fechar as mãos muito fortemente e por muito tempo, a ponto das unhas atravessarem as palmas; calçar sandálias com pregos; dilacerar suas carnes com laminas ou fogo; morar e dormir com cadáveres. Alimentava-se com apenas dois grãos de arroz por dia, tornado-se tão esquelético que ao tocar o estômago, atingia a coluna (KHARISHNANDA, 1998, p.56-57).

Após seis anos de penitências e meditação, tendo-se isolado dos seus companheiros ascetas, é tentado por Mara, príncipe das trevas, com cenas de luxúria, poder e riquezas (KHARISHNANDA, 1998, p.62-63).

Já Jesus foi conduzido pelo Espírito ao deserto para ser tentado pelo diabo (Mt 4,1-1). Jejuou também quarenta dias e quarenta noites no deserto (Mt 4,2).

As horrendas mortificações de Buda são também semelhantes ao sofrimento de Cristo na prisão e na cruz. Os fatos da tortura cristã inspiraram por séculos a penitência sangrenta como forma de expiação dos pecados. Muitas dessas penitências intentavam imitar seus sofrimentos, seja martirizando-se com objetos cortantes, seja sendo pregado com parafusos na cruz.

Estas tradições chegaram até nossos dias, tendo como exemplo um grupo de penitentes na cidade de Barbalha, interior do Ceará, que costumam fazer rituais de autoflagelação:

Mas o Cariri não abriga apenas fanáticos aguardando o fim do mundo. Grupos de penitentes que praticam a autoflagelação como forma de penitência para aplacar a ira de Deus, obter o perdão dos pecados e chegar ao paraíso, são ainda mais numerosos. Um dos mais tradicionais é o do Sítio Cabeceiras, em Barbalha, cidade a menos de 20 quilômetros de Juazeiro do Norte. Liderado por Joaquim Mulato de Souza, 77 anos, o grupo é uma tradição que vem sendo mantida há pelo menos quatro gerações. (...) As orações são centenárias. A penitência diária para as mulheres é a oração. Já os homens se submetem a um ritual muito mais impressionante que remete aos primeiros séculos da Igreja e a santos mártires e guerreiros como São Sebastião e São Bernardo. Usando chicotes com lâminas

afiadas de metal nas pontas, eles se autoflagelam durante longos períodos, enquanto cantam orações onde se louvam sacrifícios, a dor e a redenção que ela traz, como aconteceu com Cristo (ISTOÉ, 1997).

Após tantos séculos, as penitências físicas conseguem perdurar dentro de pequenos grupos, como forma de purificar os pecados e seguir o caminho do Cristo através do domínio da dor no corpo.

A grande diferença entre a tortura do Cristo e as penitências sangrentas destes grupos, é que o Cristo o fez por um motivo maior, e não por questões pessoais. Cristo também entrou em uma novela de penitências com sua prisão, tortura e crucificação, e por vontade própria, mas isso fez para sua mensagem perdurar por séculos, e não para ganhar alguma recompensa espiritual como fazem os penitentes. De outra maneira, talvez o Cristianismo não houvesse se difundido tanto. Imaginem se Cristo não tivesse sido crucificado. Será que isso conseguiria comover tanta gente? Que grande exemplo de vida ele teria dado?

Agora, um homem santo, puro, que enfrentou todos os poderosos da época para ajudar os desamparados, e como conseqüência foi preso, dilacerado e morto nu, vergonhosamente exposto para uma multidão, é algo muito forte para que não deixemos de nos interessar que força era essa que esse homem tinha, e o que tinha para ensinar. Alguém bom sofrendo injustiças é algo que mexe no fundo do ser humano, que atravessa o coração. E essa é a porta de entrada do Cristianismo.

Os penitentes querem seguir Cristo em seus sofrimentos na carne, mas não seguem sua vida de compaixão e ajuda aos outros, tentando melhorar a vida dos mendigos, das crianças de rua, dos presidiários e dos violentos. Preferem distanciar-se da vida. Muito semelhante ao pós-modernismo, em que se prefere morrer um uma escalada de montanha, do que enfrentando poderosos para ajudar necessitados.

Dentro do Budismo não há mais essas penitências, no máximo jejuns ou retiros espirituais com pouca alimentação. Sacrifício só se for pelo próximo. Antes do Século I o Budismo não era assim, onde os monges isolavam-se da sociedade e faziam grandes sacrifícios em retiros nas cavernas, com disciplinas pesadíssimas de meditação e jejuns. Uma dedução bastante plausível para estas mudanças é que os missionários Cristãos da época tenham influenciado os grandes Mestres Budistas a mudarem seus conceitos de sacrifício monástico para o sacrifício pelo próximo.

2.5 O preconceito no início da missão

Embora encerrem o nascimento de Mestres dos Mestres de suas épocas, profetizados como os possuidores dos maiores atributos divinos, Buda e Jesus também foram humanos e viveram em determinado contexto social, parecendo ser incongruente as manifestações físicas e antropológicas de uma pessoa divina que possua carne e ossos, como todos os outros seres humanos.

O preconceito sobre Buda recaiu sobre seus antigos discípulos com quem teve anos de convivência, e acreditavam de acordo com os conceitos Jainistas predominantes na época, que a única forma de ascender espiritualmente e alcançar a iluminação, seria o controle sobre o corpo com as mortificações. Buda, após a iluminação, reverteu esses conceitos e exortou todos a terem uma vida equilibrada. Ao verem que seu antigo tutor se alimentava e se vestia normalmente como todos os outros “impuros”, desprezaram-no por considerarem um fracassado nos seus votos da santidade (KHARISHNANDA, 1998, p.77). Como se tornar santo se não se martiriza? As mortificações de Buda foram as maiores de todos eles, e ninguém era capaz de conseguir repeti-las, e por isso o antigo Sidarta tornou-se o Mestre deles antes de sua Iluminação. Agora, voltando e se anunciando como Iluminado, Sidarta-Buda apresenta-se forte, limpo e com roupas normais, algo totalmente adverso a tudo que acreditavam até então. Viraram-lhe os rostos e o consideraram o mais inferior dos humanos, pois conheceu o caminho e desistiu! Assim pensaram os cinco ascetas...

O preconceito contra Jesus já não foi oriundo de sua revolução de conceitos, mas na incapacidade de se compreender como um Messias, o profeta mais esperado de todos os tempos poderia ter uma origem humilde e não ter saído de uma família rica e poderosa. Essa é a conclusão que chegamos quando alinhamos a indagação de Natanael ao ser informado que Jesus é nazareno, quando pergunta “O que pode vir de bom de Nazaré?” (Jo 1,46), e os questionamentos de seus conterrâneos quando interrogavam: “Não é esse o filho do carpinteiro”? De onde vem toda essa sabedoria? (Mt 13,54-58).

O preconceito contra Jesus foi puramente materialista, pois era um homem de origem humilde, sem estrutura educacional e financeira. Para que acreditassem em sua mensagem e reforma, exigiam que ele fosse rico, nobre, de uma classe guerreira ou sacerdotal, como se a sensibilidade para mudar o mundo e o próprio ser humano estivesse vedada aos pobres. Além de ser um pensamento ingênuo, é

anti-histórico com os próprios fatos narrados anteriormente com o Antigo Testamento. Primeiro, porque quem vem de uma classe dominante normalmente não quer mudanças para não perder suas riquezas e posição. Segundo, porque todos os grandes reformadores de Israel desenvolveram suas missões devido à aproximação com a pobreza. Moisés, mesmo sendo adotado pela filha do Faraó, enfrentou o Egito porque vivia ao lado dos miseráveis de Israel.

Cristo nasceu na pobreza, em uma caverna sem nenhum conforto, e desde pequeno já via as injustiças, explorações e vedação espiritual do seu povo. Buda nasceu em um palácio, em uma vida cercada dos maiores confortos, mas vendo que tudo isso não eliminaria os problemas da dor humana, e nem jamais conseguiria achar a verdadeira felicidade, abandonou tudo! Abandonou suas riquezas, seus pais, sua esposa, seu filho pequeno, seus amigos e suas vestes, indo viver ao lado de ascetas, mendigos e cadáveres. E tornou-se também um mendigo, ou melhor dizendo, um monge mendicante. Francisco de Assis também faria do mesmo jeito vinte séculos depois, abandonando sua vida fidalga e saindo nu da casa dos seus pais. Tomou essa decisão inspirado na vida de Cristo, mas sua história é muito mais semelhante à vida do Buda.

2.6 Autoridade de Buda e Jesus em apresentarem-se como únicos

Não seria algo totalmente incongruente que duas culturas que se baseiam na compaixão e no amor ao próximo, tenham seus fundadores definindo-se como os maiores, os únicos?

Exatamente por causa desses conceitos, muito enfatizados no Cristianismo, é que houve tanta intolerância religiosa na humanidade, com tantos assassinatos e humilhações às outras religiões. Termos como pagãos e hereges trazem em seu âmago os gritos de sangue de todos os inocentes torturados e mortos absurdamente.

Mas seria esse o propósito de Jesus? Jamais poderíamos conceber isso. Esse pensamento tacanho seria aplicável apenas a empresários sem escrúpulos, no afã de eliminar a concorrência, mas não ao reformador do Ocidente.

O trecho mais forte no Novo Testamento sobre a superioridade de Jesus apresenta-se no Livro de João: “Respondeu-lhe Jesus: Eu sou o caminho, e a verdade, e a vida; ninguém vem ao Pai, senão por mim.” (João 14,6).

As interpretações sectárias que se seguiram durante séculos e séculos é que

o único caminho seria o Cristianismo, gerando termos insuflados de uma violência sanguinária: paganismo, heresias, idolatria, mitologia etc.

Mas isso foi tudo e continua sendo um grande superficialismo à letra morta, que não resiste a uma análise mais profunda. Tal interpretação só teria sentido se o próprio Cristo já estivesse contaminado com a política imperialista e podre de Roma. Tal contaminação só foi acontecer quatro séculos mais tarde com o imperador Constantino (SAMUEL, 1997. p.199), criando a ideologia que o Reino de Deus estaria condicionado a um cadastro em uma ordem eclesiástica e hierarquizada, bastando para isso um ritual (Batismo), que mesmo inconsciente, garante o passaporte automático para os Céus (ROHDEN, 1990, p.60).

E qual análise mais profunda seria essa? Por incrível que pareça, vamos encontrá-la em um escritor oriental e “pagão”: Thich Nhat Hanh, monge Zen Budista, vietnamita, autor de vários livros sobre o Zen, tendo lutado incansavelmente contra a guerra no Vietnã, o que lhe rendeu uma indicação para o Prêmio Nobel da Paz, e também a expulsão e exílio de sua terra natal.

Thich sofreu em sua própria pele a discriminação do invasor contra a religião de seu país, imposta por missionários sectários do cristianismo francês nos anos 70. No entanto, sua luta pela paz o ajudou a ver o outro lado do Cristianismo nas atitudes pacifistas de Martin Luther King e muitos outros nomes, passando a nutrir tanta devoção a Jesus como a Buda, a ponto de possuir uma imagem de cada um em seu altar pessoal! Thich conhece os dois lados da moeda do Cristianismo: seu sectarismo violento e sua compaixão engajada com o social. O Cristianismo ajudou Thich a desenvolver um Budismo engajado com o social, que é a tônica dos seus livros, além do ecumenismo, é claro.

Para Thich, o trecho de João tem a seguinte versão: Quando Jesus disse” Eu sou o caminho “, Ele quis dizer que, para termos um verdadeiro relacionamento com Deus, precisamos praticar Seu caminho. (...) O” Eu “na declaração Dele é a própria vida, a vida Dele, que é o caminho. (HANH, 1997, p.69).

Essa interpretação dá uma clara manifestação da ausência de egoísmo e verdadeira sinceridade de Jesus, pois o valor de seus ensinamentos não está em suas palavras, mas em sua vida! Ele é o que é sua vida, e nada mais... Não há um “eu” aí, um instituidor de Igrejas, sectarismos e dogmas, mas apenas alguém que cumpre sua tarefa, e exorta que sigam seus passos de compaixão.

Huberto Rohden, professor e escritor brasileiro de renome internacional,

compactua com essa visão, quando explica que o nome imposto pelo Anjo Gabriel para o filho de Maria, Jesus, significa “Deus Salvação” ou “Redentor Divino”, do hebraico. Tal nome não é a designação de um ser, mas a função visível de uma realidade externa, sua missão a cumprir (ROHDEN, 1990, p.39-40)

Essa separação entre o “eu” e a vida é uma idéia completamente budista. Tal separação e afirmação da inexistência do eu foi estabelecido pelo budismo para contrapor o forte conceito de castas hindu (HANH, 1997, p.68), o qual reforçava a idéia da superioridade de um eu em função de sua hereditariedade, desprezando e massacrando as classes hereditariamente desfavorecidas.

Assim, Buda também se apresenta em diversas ocasiões como Único, ou como O Mais Iluminado.

Logo após sua iluminação, muda seu nome de Sidarta Gautama para “O Iluminado”, e ao encontrar novamente seu pai depois de vários anos, autodenomina-se como “O Mestre da Verdade” (KHARISHNANDA, 1998, p.84).

Mesmo com essas denominações, o Budismo não se tornou sectário, mas adotou o respeito compassivo e positivamente sincrético em todos os locais que propagou, adquirindo também o respeito das outras religiões. O próprio Hinduísmo, que teve um grande declínio após o Budismo, considera Buda como a 9ª Encarnação do seu Deus Reformador, *Vishnu* (Almanaque Abril, 2004,p.134).

No Japão houve praticamente a fusão do budismo com o Xintoísmo, implementando no Budismo uma prática tradicional japonesa que é o culto aos antepassados.

2.7 A disseminação do conhecimento

Ambas as religiões foram disseminadoras em nível mundial, talvez devido ao fato de terem sido radicalmente reformadoras, trazendo a última palavra em espiritualidade para suas épocas.

A orientação de Buda para a divulgação dos seus ensinamentos foi mais doce que a de Jesus, provavelmente por que em sua época e região a violência era bem menor. É de se frisar que Buda recebeu o apoio de muitos Reis, ávidos de conseguirem atingir a Iluminação, ao contrário de Jesus, que foi assassinado devido à velha forma de política podre que derrama o sangue daqueles que ameaçam a intenção do poder perpétuo.

A orientação de Buda foi a divulgação através da alegria, mas APENAS para

os que quisessem: Buda orientou seus discípulos a reunirem todos os que quiserem escutar as doces palavras da lei, estimulando os incrédulos a receberem a verdade e encher de alegria seus corações. (KHARISHNANDA, 1998, p.110).

A premissa no Cristianismo com Jesus já foi mais amarga, para uma época sangrenta, escravocrata, ameaçadora. Entende Jesus que o preconceito e o desprezo irão liderar a recepção aos Apóstolos, preconizando extrema prudência como alerta às armadilhas dos inimigos ocultos, e usa até mesmo um tom de ameaça para o futuro castigo dos desprezadores de sua reforma:

Em qualquer cidade ou aldeia em que entrardes, procurai saber quem nela é digno, e hospedai-vos aí até que vos retireis. E, ao entrardes na casa, saudai-a; se a casa for digna, desça sobre ela a vossa paz; mas, se não for digna, torne para vós a vossa paz. E, se ninguém vos receber, nem ouvir as vossas palavras, saindo daquela casa ou daquela cidade, sacudi o pó dos vossos pés. Em verdade vos digo que, no dia do juízo, haverá menos rigor para a terra de Sodoma e Gomorra do que para aquela cidade. Eis que vos envio como ovelhas ao meio de lobos; portanto, sede prudente como as serpentes e simples como as pombas. (Mateus 10,11-16).

Em seu afã de difundir-se mundialmente, o Cristianismo tornou-se uma religião de prosélitos, que consiste na técnica de converter o maior número possível de adeptos, “aderindo-os” no novo engajamento religioso. O proselitismo na história foi feito mediante as milhares missões evangelizantes, não se furtando à utilização das ameaças, assassinatos e outros crimes hediondos, especialmente contra os indígenas.

Para Evaldo Pauli, da Universidade de Santa Catarina, este foi um vício oriundo da cultura judaica, onde os judeus saíam pelo mundo helênico e romano para convertê-los ao Judaísmo (PAULI, 2005).

Esse proselitismo, além de criar tensões entre os outros grupos religiosos pejorativamente definidos como “pagãos”, necessitou do estabelecimento de dogmas para evitar ou adiar a perda dos fiéis de sua escuderia, para que assim não houvesse a ousadia de novas teorias ou interpretações que viessem abalizar a cúpula cristã.

Ao contrário do Cristianismo, a disseminação mundial do Budismo tornou-o sincrético com as demais culturas com as quais se envolvia, adaptando-se e mesclando-se com as tradições culturais e religiosas locais, como por exemplo no Japão, que adotou várias tradições do Xintoísmo. Até nossos dias o Budismo

considera o sincretismo algo salutar para sua religião, como se o próprio Budismo crescesse com isso. O Budismo realmente não consegue ser uma religião de multidões em todos os locais que passa. A grande maioria dos grupos budistas brasileiros não passa de cinquenta integrantes, e isso é ocasionado devido a forma de divulgação do Budismo, através unicamente de palestras e artigos, em revistas ou Internet. O Budismo considera um missionário como um erro bastante grave, algo totalmente inadmissível, pois se alguém tenta propagar sua religião e outro faz o mesmo, tornam-se ambos concorrentes e vêm os conflitos (DALAI LAMA, 2001a, p.198).

O Cristianismo, que herdou o espírito dominador dos judeus e romanos, passou a escravizar povos e desprezar as outras religiões, e no Século XVIII passou a definir a palavra “Sincretismo” como algo totalmente negativo, como “uma reconciliação ilegítima de pontos de vista teológicos opostos, ou heresia contra a verdadeira religião” (FERRETTI, 1999, p.113-130).

Assim o Budismo tornou-se sincrético, e o Cristianismo violentamente sectário.

Seriam dois extremos de uma mesma linha? O ideal seria um meio termo entre o sincretismo e o sectarismo?

Para estas religiões, que trabalham para divulgar seus ensinamentos em amplitude mundial, o termo sincretismo não pode deixar de existir quando se entra em contato e se convive com culturas diferentes.

Embora o Cristianismo e o Budismo tenham chegado a essas culturas trazendo uma nova “tecnologia espiritual”, jamais poderiam esmagar toda uma cultura tradicional de uma religiosidade que já existe, e que permite o desenvolvimento de muitos aspectos morais incipientes nas novas culturas.

Assim aconteceu com os espanhóis ao catequizarem os indígenas Maias e Incas, e os portugueses com nossos aborígenes. Vieram como culturas superiores, para ensinar o “verdadeiro” Deus, pois consideravam que estes nativos selvagens adoravam deuses falsos. Com o passar do tempo, consideraram os índios como almas perdidas, e chegaram a concluir que os nativos eram seres sem alma!

Só que os indígenas possuíam um sistema comunitário mil vezes mais solidário que os invasores, além de terem um cuidado e adoração extrema com todas as formas de vida, pois viam Deus em tudo. Não poluíam, e só matavam os animais que eram necessários à sua alimentação. Viviam em grande harmonia entre

si e com a natureza, um verdadeiro paraíso. Os invasores trouxeram apenas a mentira, politicagem, corrupção, armas, estupros, torturas, desmatamento, exploração e guerra. Conclusão: eram os nativos mais Cristãos que seus dominadores. E estes ainda consideravam sua religião superior, como ainda até hoje consideram...

Tal influencia se nota na própria cultura ocidental, que classifica outras religiões antigas como mitologias, e apresenta os termos “Divindades” e “Deuses” com as iniciais em letras minúsculas, escrevendo e unicamente com a inicial maiúscula o Deus do monoteísmo, como se apenas para Este último houvesse respeito e realidade, sendo os Deuses das outras religiões meras invenções.

E quais são os problemas trazidos pelo sincretismo? Que religião se queixa de ter mesclado elementos de uma nova cultura na sua?

Os africanos foram estraçalhados em suas culturas, trazidos algemados em imundos navios para nossas terras, e considerados inferiores à espécie humana. Para poderem adorar suas Divindades tiveram que sincretizá-las com os Santos Cristãos. Mesmo assim, os grupos religiosos africanos da nossa atualidade, em nada se queixam do sincretismo!

Mas o Cristianismo dominador, teme e abomina o sincretismo. Considera-se livre dele, uma cultura pura, sem as misturas das outras religiões, e isto é o que o afasta tanto do Ecumenismo.

Conta Thich Nhat Hanh, monge Zen Budista a quem nos referimos anteriormente, que em uma conferência de teólogos e professores de religião, um cristão indiano falou no microfone: “Vamos ouvir falar maravilhas de várias tradições, mas não vamos fazer uma salada de frutas!”. Quando foi a vez de Thich falar, sua primeira frase foi: “Uma salada de frutas pode ser deliciosa...”. Após, compartilhou a Eucaristia com um padre amigo seu, para horror dos cristãos que estavam no recinto (HANH, 1997, p.23).

Por mais esforço e violência que se faça, é impossível entrar em contato com outra cultura sem sofrer influências. Por isso, nas palavras do célebre Leonardo Boff, é impossível a ausência de sincretismo em qualquer cultura religiosa que ultrapasse nações:

A Igreja em sua estrutura apresenta-se tão sincrética como qualquer outra expressão religiosa [...] o cristianismo puro não existe, nunca existiu nem pode existir. [...] O sincretismo, portanto não constitui um mal necessário nem representa

uma patologia da religião pura. É sua normalidade. (BOFF, 1982, p. 150-151).

De forma alguma podemos condenar o sincretismo, mas devemos equipará-lo ao próprio termo Ecumenismo, denotando respeito, tolerância e humildade religiosa, além de uma grande abertura em aprender o novo.

Sincretismo une evangelização e respeito. Sectarismo e tentativa de pureza religiosa unem guerra e atraso cultural. Temos o exemplo muito claro disso nos países que adotaram o Islamismo Fundamentalista, trazendo guerra e dor para o seu povo.

2.8 Iluminações

A Iluminação é definida no Budismo como a descoberta da natureza própria da mente, de natureza celestial, onde através de intensos esforços as nuvens ilusórias se desvanecem e pessoa consegue ver a realidade tal como ela é (RINPOCHE, 1999, p.74). Um verdadeiro “insight”, um grande choque, em que a partir deste instante que se desperta a pessoa muda radicalmente sua forma de ver a vida, tornando-se espiritualmente profunda e consciente. A Iluminação é a manifestação extraordinária da consciência, e existem muitos casos no Budismo e no Cristianismo.

Buda, após receber orientações dos maiores Mestres da época, Arada e Uraka (KHARISHNANDA, 1998, p.50), e praticar as maiores mortificações, resolveu abandonar os métodos usuais e sentar embaixo de uma árvore, decidindo só se levantar após se Iluminar. Ao conseguir compreender a verdade integral da vida, libertou-se das cadeias da ignorância acabando definitivamente com o sofrimento e frustração, adquirindo uma paz permanente e imortal (RINPOCHE, 1999, p.75 e 85).

Shantideva, um dos maiores filósofos budistas, era considerado um grande preguiçoso no Templo que morava na Índia, pois não memorizava nada dos textos sagrados, irritando seus colegas monges.

O abade o advertiu que, se na manhã seguinte ele não recitasse de memória as Escrituras, seria expulso do templo. À noite, o abade foi até a cela onde Shantideva dormia, e lhe ensinou um mantran (palavra sagrada) de Manjushri, o Buda da Sabedoria, que deveria ser recitado a noite inteira para que assim obtivesse ajuda divina e na manhã seguinte conseguir cumprir o dever de monge.

Amarrando sua gola com uma corda no teto, para que assim sua famosa preguiça não o tombasse no chão, Shantideva orou com o mantran a noite inteira,

mas ao nascer o sol viu que não estava nenhum um pouco mais esperto. Em alguns instantes teve a visão da Divindade chamada Buda Manjushri, que lhe concedeu a realização de cada qualidade da perfeita sabedoria.

Ao dirigir-se ao palanque, que tinha como platéia o próprio rei, pediu silêncio e perguntou ao rei se queria que ele recitasse um texto da Escritura ou algo original. O rei sabendo da má fama de Shantideva, solicitou com ironia que fizesse algo de sua autoria. Assim Shantideva começou a recitar um dos mais famosos textos budistas, “O Guia para o Modo de Vida do *Bodhisattwa*”. Ao terminar o último capítulo, levitou e desapareceu nas nuvens (SHANTIDEVA, 1998, p.51-57).

Dentro do Cristianismo, temos a história de Moisés, que teve sua vida comum mudada para líder espiritual depois do diálogo com um anjo em forma de chama de fogo em uma sarça ardente (Ex 3,1-14).

Temos também mudanças especiais que se assemelham às experiências da Iluminação: para os apóstolos, o dia que mudou suas vidas dando-lhes mais capacidade foi o dia de Pentecostes, quando ficaram cheios do Espírito Santo (At 2,1-4).

Saulo muda de ser e de nome no caminho para Damasco, após a visão de Jesus (At 9,1-8). Para o *Lama* budista americano Surya Das, que tem sua origem tradicional no Judaísmo, tornando-se posteriormente um instrutor do Budismo tibetano, esta é uma autentica experiência da Iluminação. Define ainda: A Iluminação é um processo não diferente de Deus (DAS, 2001, p.26).

Francisco de Assis obtém seu grande momento espiritual quando ouve uma voz ordenando que restaure a Capela de São Damião. Após esse fato, renuncia a todos os bens, veste-se como eremita e começa a reforma. Abraça a pobreza e vence a si mesmo indo pedir esmolas (Sociedade das Ciências Antigas, 2005).

Nenhum místico tem maior semelhança com o Budismo do que Francisco de Assis, com seus votos de pobreza, suas sessões de oração, seus êxtases místicos típicos de meditadores, seu extremo amor com todas as formas de vida. O Budismo reverencia todos os seres como Divinos, e Francisco os Diviniza como irmãos, desde o sol e a lua, até os animais e plantas (BOFF, 1999, p.168-170). Tudo para Francisco é extremo cuidado, sendo hoje esta a tônica da Teologia da Libertação para poder salvar a natureza da destruição do homem.

Todas as experiências dos santos e místicos não poderiam passar despercebidas como autênticas experiências de Iluminação.

O Ocidente apenas aceita essas experiências para pessoas que já faleceram, a ponto de alguns correntes teológicas afirmarem que a Revelação de Deus acabou com os apóstolos, restando para nós unicamente os escritos da Bíblia.

No Oriente, a tradição das experiências pessoais de Revelação de Deus continua no contato entre Mestres e discípulos, renovando suas práticas e deixando acesa a chama da Iluminação.

3. SEMELHANÇAS DOUTRINÁRIAS

Entrando no campo da doutrina, exporemos a síntese conceitual comparativamente das duas culturas, mesmo que afastada por séculos e por costumes. Exporemos ainda os aparentes conflitos entre fé e Iluminação, e a comparação entre a negação de si mesmo com a doutrina do Vazio.

Como se não bastasse, percorreremos também o porquê das diferenças Teístas e Ateístas das duas religiões, conseguindo ainda encontrar respaldo para mostrar os mais variados aspectos de irmandade do Oriente e Ocidente.

3.1 O primeiro discurso

O primeiro discurso marca a entrada na vida pública dos Mestres, uma das mais importantes fases na missão.

Jesus dá o seu primeiro discurso para uma grande multidão, mas Buda dá para apenas cinco monges, pois entendia que apenas eles teriam capacidade de compreender facilmente a revolução espiritual que estaria por vir.

O 1º discurso de Jesus, o Sermão da Montanha, trata de consolar e mostrar a praticidade do caminho espiritual: ter um coração puro e ser misericordioso. Consola ainda os que choram, os que têm fome de justiça e os injuriados. Promete também grandes recompensas aos que forem perseguidos por causa do Cristo (Mt 5,1-14).

Em meio a toda desolação que viviam os deserdados de Israel, pisados pela dominação Romana e pela inflexibilidade Judaica, Cristo os convoca a terem um coração puro e misericordioso, pois essa seria a única forma de trazer paz a tanta turbulência. Ódio só gera mais ódio, e se não houver a misericórdia, perdão e compaixão, todos se autodizimarão. Mesmo que haja dor e injustiças, o coração puro e misericordioso é o que sustentará a força e o triunfo de uma vida, mesmo que

seja assassinado, mesmo que perca tudo, pois poderá provocar o benefício de muitos no futuro. Essa foi a vida Crística.

Buda também em seu primeiro discurso mostra o caminho mais prático para a espiritualidade, e ao invés de consolo, usa a repreensão, pois eram ensinamentos para pessoas a quem já tinha intimidade, e não para uma multidão em geral. Proferiu na cidade de Varanasi, Índia, para os cinco monges ascetas com quem praticara as mais violentas mortificações. Mostrou-os que a espiritualidade baseia-se no caminho do meio, o equilíbrio em todas as coisas, e advertiu-os que as mortificações não limpariam seus defeitos, sendo vãs se a personalidade persiste em desejar os prazeres do mundo e dos céus (KHARISHNANDA, 1998, p.78-79).

O equilíbrio entre o material e o espiritual sempre foi um grande desafio para todos os que buscam com afinco o caminho espiritual, ou a vida da Iluminação. Os monges ascetas amigos de Buda acreditavam que deveriam praticar com todo seu sangue unicamente a via espiritual, e que só assim atingiriam a meta. Embora Buda mostrasse que estavam enganados, seus esforços não foram em vão, pois Buda os considerou como os únicos que estariam aptos a compreenderem a revolução que iria empreender. Isso por que os cinco ascetas praticavam com verdadeira sinceridade, e não para se exibirem aos outros, mostrarem-se superiores ou para adquirir orgias ou riquezas espirituais.

Buda viveu em um mundo de ascetismo fanático, mas que buscava a Deus mesmo que fosse com os maiores sacrifícios. Jesus, porém, conviveu em um mundo contaminado pela política, exploração, injustiça e violência. Estes foram os motivos porque Jesus transmite consolo e fé, e Buda receita o equilíbrio e harmonia da vida material e espiritual.

3.2 A síntese dos ensinamentos por eles mesmos

Segundo seus próprios fundadores, em que se resumem os ensinamentos Cristãos e Budistas?

Podemos encontrar uma forte semelhança também entre a síntese de todo o conhecimento de Buda e Jesus, que provocaram a revolução de suas culturas.

Buda, na Índia, luta contra a exclusão da espiritualidade das castas inferiores e abole a idolatria, entrando em conflito com os brâmanes que detinham o monopólio do ensinamento religioso da tradição hinduísta (TOYNBEE, 2005). Entra também em conflito com os líderes ascetas, pois via o equilíbrio como o único

caminho sólido espiritualmente, abrindo também o leque espiritual para aqueles que não queriam se afastar da vida social. Também teve um radical desinteresse teológico em favor do problema existencial, pois era uma época em que se contestava a existência dos Deuses (PIAZZA, 1991, p.278).

A linguagem de Buda voltou-se então totalmente para o esforço humano em prol da Iluminação e cessação dos sofrimentos, uma linguagem totalmente nova em todas as épocas da humanidade, agradando sobretudo àqueles que não se inspiravam com as idéias devocionais do Hinduísmo, nem com os extremos do Jainismo. Daí seu principal ensinamento ser voltado às quatro nobres verdades:

- 1- O sofrimento existe;
- 2- As causas do sofrimento são os desejos;
- 3- O sofrimento pode ser cessado;

4- A forma para eliminação dos sofrimentos é o caminho óctuplo: Compreensão correta, intenção correta, fala correta, ação correta, meios de subsistência corretos, esforço correto, atenção correta e meditação correta (KHARISHNANDA, 1998, p.70-71).

As três primeiras verdades são para reforçar a importância de se praticar a quarta nobre verdade, o caminho espiritual denominado de óctuplo. O caminho óctuplo possui ainda três subdivisões: Treinamento em sabedoria, ética e meditação. Compreensão e intenções corretas pertencem ao Treinamento em Sabedoria. Fala, ação e meios de vida corretos são do Treinamento em Ética, e Esforço, atenção plena e Meditação corretas fazem parte do Treinamento em Meditação.

A compreensão correta engloba o estudo do apego, insatisfação, carma, samsara, eu, vazio, impermanência e morte. A doutrina da Impermanência é um dos assuntos mais destacados, pois segundo esta, tudo não passa de uma ilusão, pois tudo nasce e morre. Se a pessoa não se aprofunda na meditação sobre a impermanência, verá como verdadeiras as coisas ilusórias, gerando o apego à família, bens materiais etc; e verá como ilusórias as coisas verdadeiras, como por exemplo, o esforço de progresso interno, que permite a pessoa sair do ciclo de dor da vida.

A intenção correta engloba as diversas técnicas para desenvolver o coração bondoso e compassivo, com práticas de imaginações e reflexões.

Este é o treinamento em Sabedoria, para conseguir ver a realidade dos

fenômenos (DAS, 2001, p. 108-182).

O Treinamento em Ética objetiva uma vida de acordo com os preceitos sagrados. A fala correta ensina os benéficos de dizer a verdade, não falar dos outros e a utilização dos *mantrãs*.

A ação correta ensina a agir com generosidade, tentar matar nenhum ser vivo, não se embriagar, e não utilizar equivocadamente a energia sexual. Utilizar indevidamente a energia sexual seriam os relacionamentos sem sentimentos, por puro prazer carnal, em que se vê a pessoa com desprezo, como apenas um objeto de satisfação orgânica. Tal procedimento vai contra os ensinamentos do *Tantrismo* Budista.

O meio de vida correto ensina a ter uma profissão que não prejudique os outros, como vender bebidas alcoólicas. Aos monges era permitido viver de esmolas dos leigos Budistas nos países Orientais, pois as crianças desde cedo eram educadas a darem esmolas. Mas com vinda do Budismo para o Ocidente, em que não há essa educação e veneração de sustentar monges, devido a avareza ocidental e os inúmeros escândalos de líderes religiosos exploradores da boa fé, os monges passaram a aprender profissões e se sustentarem como qualquer outro cidadão (DAS, 2001, p. 183-277).

Adentrando no Treinamento em meditação, temos o esforço correto, que foca o esforço de controle e percepção mental, para estudar os pensamentos negativos, como evita-los, e como desenvolver os pensamentos positivos.

A atenção e concentração plena ensinam as técnicas de concentração, como postura, respiração, forma de olhar, como não dormir na prática, e como diminuir a agitação mental. A meditação correta ensina as técnicas de Meditação, como por exemplo, a técnica de observar a respiração, ou de observar os pensamentos, ou de imaginar a própria morte, ou de utilizar perguntas sem resposta, como por exemplo, “Onde eu estava antes de nascer?”. (DAS, 2001, p.278-395)

Jesus também reformou sua época e a maneira como era vista a espiritualidade, com seus inúmeros rituais e a prática adoção de sistemas de castas pelos escribas e fariseus, que fechavam as portas aos *párias* do judaísmo.

Simplifica o judaísmo e todas as suas leis, profecias e rituais em um único ponto: *Amar a Deus de todo o teu coração, e ao próximo como ti mesmo.* (Mt 22,34-40).

A coluna vertebral do Cristianismo está na abertura do coração, e a do

Budismo está na disciplina mental.

A evidência em “*Amar Deus de todo o teu coração*” implica em uma devoção que acha forças onde não existe nada; que galga conquistas pessoais onde o ser humano não conseguiria supor conseguir; que acumula virtudes para chegar o mais próximo possível à perfeição; que luta contra seus conflitos para não se afastar da sua meta perfeição. Este é o sentido da devoção a um Ser Superior, pois do contrário, o ser humano poderia não ter um ideal tão elevado a conquistar. Quem seria um exemplo humano de maior ideal? Júlio César, Napoleão, Nietzsche? Seriam ideais por demais pequenos, quando comparamos ao Ser Superior que criou tudo. Só amando Deus de todo o seu coração é que Alguém conseguiria entregar sua honra e corpo para dar esperança e força para uma multidão que não conhece.

No entanto, amar unicamente a Deus pode jogar o indivíduo em um enclausuramento social, sem poder utilizar todo o potencial desenvolvido na sua busca pela proximidade da Perfeição. Mais vale um miserável que colheu uma fruta para um companheiro, do que um grande sábio que passou sua vida escondido em uma caverna. Daí a complementação Crística de “*Amar ao próximo*” para “*Amar ao próximo como a si mesmo*”!

Este “*Amar ao próximo como a si mesmo*” pode ressoar como algo extremamente ególatra, vaidoso e narcisista, mas o sentido jamais poderia ser esse. Amar a si mesmo indica fazermos aquilo que seja o melhor para nós, sempre e a todo instante. Seria o correto discernimento entre o que é ilusório e o que é real. Trabalhar toda uma vida para ter conforto material, passando por cima dos outros, não seria amar a si mesmo, pois se dedicou a algo ilusório, que a qualquer momento poder se desvanecer, e que no futuro provoca irremediavelmente a solidão e o desprezo dos outros, provocando uma vida inútil e depressiva. Não raro muitos que levam uma vida assim se suicidam. Não possuem paz. Amor devocional deve gerar um amor engajado no social.

Dedicar-se ao real seria o próprio aprimoramento pessoal e interior, em prol do engrandecimento da humanidade em todos os seus aspectos. Isso é o que qualquer um poderia fazer de melhor para si, e não uma vida materialista, que implicaria conseqüentemente na destruição e sofrimento de muitas pessoas e da própria natureza em si, que é o que acontece hoje em nosso planeta massacrado. O homem destruindo tudo, todos, e a si mesmo. Pelo prazer momentâneo e ilusório, o homem se suicida ao assassinar a natureza e seus semelhantes. O contrário do

“Amar a si mesmo” é o lema da nossa humanidade, “Destruir ao próximo e a si mesmo”...

Os quatro votos budistas, feitos quando o neófito decide ingressar nas fileiras do Budismo, espelham fortemente que o campo do possível é a completa mediocridade, incondizente com a energia do esforço pessoal ou espiritual a ser conquistada no cotidiano:

Embora os seres vivos sejam inumeráveis, eu me comprometo a salva-los. Embora meus desejos sejam inesgotáveis, eu me comprometo a me libertar deles. Embora os ensinamentos sejam ilimitados, eu me comprometo a aprendê-los todos. Embora o budismo seja inalcançável, eu me comprometo a atingi-lo. (SUZUKI, 1994, p.44)

Jesus, assim como Buda, resume sua síntese do caminho espiritual também no esforço humano, independente de graça ou recompensa divina. Jesus ordena amar a Deus e ao próximo, e Buda manda encontrar a felicidade extirpando os defeitos e prazeres mundanos. Jesus prega a devoção divina e humana, e Buda a purificação. Mas como ter devoção de qualquer espécie estando com a mente carregada de egoísmos, ganância, desprezo pelo próximo, orgias, irritação, angústias, medos, traição, vinganças, remorsos, traumas e mágoas? Nenhuma devoção, nem pelo Divino, nem pelo companheiro poderá existir sem uma disciplina de eliminação de todas essas distorções mentais. Não seriam então os dois caminhos, técnicas diferentes e complementares com o mesmo objetivo?

Jesus resumiu seu ensinamento em uma oração, e Buda em quatro. Isso indica que o Cristianismo prima pela simplicidade de conceitos, em quantidade muito menor que o Budismo. Só para se ter uma idéia, Buda ensinou 84.000 técnicas para a Iluminação.

3.3 Os mandamentos

Os mandamentos constituem as regras de conduta para as comunidades, o caminho moral e ético que deve ser seguido.

O Cristianismo adotou os mesmos mandamentos do Judaísmo, e estes permanecem em incrível semelhança, havendo diferenças diminutas, como por exemplo, a citação do amor de Deus no Cristianismo que é inexistente no Budismo; e a abstenção de drogas e álcool inexistente no Cristianismo. Embora o Budismo não coloque a devoção a Deus, evidencia a orientação de não desrespeitar as

Divindades, quando exorta a não blasfemar.

São Mandamentos no Budismo: não matar, ser compassivo, dar e receber com generosidade, abster-se de drogas e álcool, na adúlterar, ser casto, não mentir, não caluniar, não jurar, não blasfemar, não cobiçar, não invejar, purificar o coração da ira e aprender a verdade (KHARISHNANDA, 1998, p.99-159).

No Budismo temos mandamentos de conduta que não dizem respeito a verdades universais, como por exemplo, abster-se de álcool. Ora, exagerar no álcool é sem dúvida um grande empecilho no desenvolvimento espiritual como em qualquer outro desenvolvimento da vida, tais como trabalho, família e convívio social. Mas o Budismo estabelece abstenção total devido os grandes prejuízos que provocam na mente para a prática da meditação, pois o álcool provoca uma grande agitação mental impedindo a concentração.

Já no Cristianismo temos: Amar a Deus sobre todas as coisas, não matar, não roubar, não adúlterar, não caluniar, não cobiçar a mulher do próximo, não tomar o nome de Deus em vão, honrar pai e mãe, não jurar falso testemunho, honrar o próximo (Dt 5,1-21).

Todos os mandamentos do Cristianismo praticamente se aplicam a verdades universais, pois o objetivo Cristão é a simplificação de regras para a comunidade, em oposição às numerosas regras do Judaísmo.

3.4 Como tratar os inimigos

O Antigo Testamento dá pouco valor ao perdão contra os inimigos, ou mesmo nenhum valor, pelo rigor da Lei Judaica. A regra estabelecida é “Olho por olho, dente por dente”, e o perdão é aplicado apenas secretamente entre a pessoa e Deus: “Porque tu, Senhor, és bom, e pronto a perdoar, e abundante em benignidade para com todos os que te invocam.” (Salmos 86,5).

Com o Cristianismo, se introduz a nova idéia do perdão aos inimigos: todos devem perdoar indefinidamente seus inimigos. Não apenas sete vezes, mas setenta vezes sete (Mt 18,22), que metaforicamente, quer dizer ilimitado, sem contagem.

A idéia lançada por Cristo vai muito mais longe ainda, radical ao extremo: não só se deve amar seus inimigos (Mt 5,44), como também lhe dar a outra face quando agredido (Mt 5,39)!

E porque alguém faria tão grande esforço, amado os inimigos e oferecendo a outra face para a agressão? A explicação dada na Bíblia seria a recompensa

celeste.

Não há mais explicações nas Escrituras para isso. Sem fundamentos que explicassem motivos sólidos que não envolvessem os lucros pós-morte, a filosofia do perdão Cristão tornou-se inócua e sem resultados, e o Cristianismo tornou-se cada vez mais intolerante e violento, não só deixando de perdoar os inimigos, mas enxergando inimigos em todos seus recônditos, seja nos fiéis das outras religiões (os pagãos), seja em alguns fiéis dela mesma (os hereges).

E que conceitos profundos poderíamos deflagrar dentro dos ensinamentos Cristãos no tratamento com os inimigos? Podemos encontrá-los em sua Irmã Oriental, o Budismo... Como visto em itens anteriores, o Budismo Mahayana coloca como principal objetivo a compaixão, e todo esforço depreendido pela compaixão acelerará rapidamente a cessação dos sofrimentos, único objetivo da vida. O Dalai Lama diz ainda que a compaixão é a forma de egoísmo mais inteligente, porque beneficiando os outros, estaremos beneficiando muito mais a nós mesmos.

No entanto, sem paciência jamais conseguiremos ter o mínimo de compaixão. A paciência é a grande chave, e sua conseqüência natural é o perdão (DALAI LAMA, 2001a, p.114).

Há um livro largamente utilizado e memorizado dentro do Budismo Tibetano, chamado “Guia para o modo de vida do bodhisattwa”, do filósofo budista indiano do século VIII, Shantideva. Enumera em oito capítulos as grandes vantagens da paciência, e os grandes malefícios do maior inimigo do ser humano: o ódio.

Para Shantideva e o Budismo, os inimigos são verdadeiros tesouros! Por quê? Por quê o mais importante para um autêntico Budista é a sua vida espiritual, mesmo que sua vida material se reduza a uma tigela e um manto. São os inimigos que irão dar a verdadeira fortaleza espiritual, nossos mestres em desenvolver a paciência, a virtude mais importante a ser adquirida. Através da paciência se consegue a concentração tão necessária para meditar; o perdão para acumular méritos; e a compaixão para acelerar a Iluminação. Então por que ter raiva dos inimigos se eles nos fazem tão bem?

A pessoa pode sentir raiva dos inimigos por que pensa que eles assim agem no propósito de prejudicar, no entanto não é bem assim. Ninguém possui uma independência de pensamentos e atitudes, tudo é interdependente. Se alguém procura prejudicar alguém, é por que existem situações, pessoas, desejos que o obrigam a fazer isso, que por sua vez são já são controlados por outros fatores que

são controlados por outros (DALAI LAMA, 2001a, p.15-105). Por exemplo: alguém tenta tomar injustamente a propriedade de outra pessoa. Tal atitude pode ter origem no mau exemplo dos pais, em alguma injustiça cometida contra este, com a influência de uma outra pessoa, um desequilíbrio emocional, o desespero de ajudar alguém, etc e etc.

Então são fatores que regem outros, e o verdadeiro inimigo não é a pessoa que está sendo manipulada. Se alguém bate em outro com o porrete, de quem devemos sentir raiva? Da pessoa ou do porrete? Por que da pessoa, se a dor vem do porrete? Por que do porrete, se quem o manipula é a pessoa? Shantideva conclui que o grande inimigo é quem controla isso, o ódio. E seria burrice querer mudar os outros, infrutífero, pois: “O que é mais fácil: cobrir o mundo inteiro de sola, ou apenas nosso pés?” (DALAI LAMA, 2001a, p.27).

No entanto, existe uma raiva chamada de positiva, que é quando nos indignamos para ajudar os outros. Porém, deve-se meditar para ter controle sobre essa raiva, senão a pessoa nunca conseguirá atingir a concentração necessária pela ausência de paz na mente, dissipando seu caminho espiritual como uma tênue fumaça. Raiva positiva pode, mas não um “ódio positivo”, que já indica um completo descontrole.

Portanto, se o mais importante é o caminho espiritual, a paciência tem que ser conquistada, custe o que custe. A outra opção é bem mais desvantajosa: desistir do caminho de eliminação dos sofrimentos para rumar no materialismo, buscando tirar vantagens em cima dos outros, sofrendo com as angústias da mente, sendo massacrado pela pior conduta da podridão humana, e nunca conseguindo a felicidade, porque a vida se reduziu a uma busca incessante de satisfação dos desejos, vazia e inútil.

3.5 A fé

Qual seria a definição de fé? As definições são as mais ambíguas possíveis, indo da crença ao poder.

Estabelecer fé como crença seria um grande erro, um estratégia sectária para fidelização de prosélitos. Um grande reducionismo para uma das palavras mais ricas do Cristianismo, provavelmente com mais definições e exemplos do que no Budismo.

Assim, o líder religioso utiliza o termo fé para designar unicamente a crença

no Cristianismo, que quando abandonado ou decidido mudar para outra religião, “perdeu-se” a fé. Ora, a pessoa deixou de ter interesse na espiritualidade? A outra religião escolhida não possui espiritualidade? Unicamente o Cristianismo possui fé e espiritualidade? E por que as maiores atrocidades da humanidade foram cometidas sob a égide de povos cristãos? Que fé tão exclusiva é essa que explora, tortura e mata o irmão?

Para não cairmos em termos sectários, poderíamos definir a fé como *o poder da comunicação com Deus*, e todas as demais conseqüências que isso possa acarretar.

Na maioria de suas curas milagrosas, Jesus dizia: “Tua fé te salvou!” Então ele se anunciava como um mediador, um receptor da mensagem de Deus para operar os milagres, mas ele por si próprio não o faria. A fé seria a grande condição para os milagres, uma fé gerada pelo arrependimento, pois sem o arrependimento não haveria as condições necessárias para a comunicação divina e a manifestação do poder. Fé sem arrependimento torna-se também hipócrita. Reduz-se a crença e nada mais.

A definição de fé do Cristianismo retirou da pessoa a fonte do poder mágico, que a exemplo dos magos egípcios, conseguiam fazer encantamentos através de seus treinamentos e ritos (Ex 7,22), vangloriando-se e considerando-se superiores, acima da Divindade. O poder mágico agora só pode vir da fé, da sua comunicação e submissão ao Divino, e sem esta, nada pode ser feito:

Disse-lhes ele: Por causa da vossa pouca fé; pois em verdade vos digo que, se tiverdes fé como um grão de mostarda direis a este monte: Passa daqui para acolá, e ele há de passar; e nada vos será impossível. (Mateus 17,20).

No Budismo tibetano, a fé também é um grande poder devocional, imprescindível para o caminho. No entanto, essa fé deve ser direcionada para um Mestre, pois é ele que irá lhe dar inspiração e conhecimento para seu trabalho espiritual. Enquanto a fé no Cristianismo Católico é direcionada para a Trindade ou os Santos, no Budismo é devotada aos Budas, *Bodhisattwas* e para o Mestre espiritual, o guru.

Se a confiança não for extrema no Mestre espiritual, o discípulo não poderá ir longe no caminho. Se a fé que tem é de apenas de aluno-professor, o máximo que conseguirá é ser professor. Se a fé entre um discípulo e um Buda, pois vê o mestre como o próprio Buda, então o discípulo terá contato com o Buda.

Enquanto a fé do Cristianismo é incorpórea, a do Budismo é física e corpórea. Porém, a fé Budista deve ser inteligente, racional, analisando se o guru realmente é capacitado para tamanha fé (DALAI LAMA, 2001b, p. 73-74 e 103). Deverá ser uma pessoa íntegra, ética, compassiva, e possuir realizações espirituais, como por exemplo, conquistas na meditação, facilitação em fornecer experiências aos discípulos, conhecimentos das ilusões mentais, e atitudes genuinamente compassivas. Pois do contrário será “cego guiando cego”, e o discípulo não irá longe, conforme prenuncia Cristo:

Deixai-os; são guias cegos; ora, se um cego guiar outro cego, ambos cairão no barranco. (Mateus 15,14). Porque hão de surgir falsos cristos e falsos profetas, e farão grandes sinais e prodígios; de modo que, se possível fora, enganariam até os escolhidos. (Mateus 24,24).

Jesus amplia ainda os problemas dos falsos Mestres apontados por Buda. Buda aponta que um Mestre ou professor qualificado deve ter realizações espirituais, mas Cristo adverte que também os falsos instrutores conseguem produzir grandes prodígios, podendo então confundir os aspirantes que esses prodígios são realizações espirituais, deixando-os em um completo labirinto.

De que forma então Cristo ensina a resolver essa confusão? Através da convivência, pois só através dela é que poderá se observar os frutos produzidos por esses Mestres, pois só a árvore boa produz bons frutos (Mt 7,17).

3.6 A importância do esforço pessoal

Qual o critério para um Cristão receber suas recompensas celestes? A graça divina baseada na fé, ou o esforço pessoal?

Dessa questão polêmica, muitos cismas foram alimentados entre Católicos e Protestantes. Algumas linhas Protestantes afirmam categoricamente que o principal é a graça divina, independente da conduta que tenha a pessoa. Este é um conceito perigoso, pois pode justificar e desenvolver a própria preguiça, irresponsabilidade e hipocrisia dentro do ser humano, bastando que freqüente os cultos e faça suas doações à Igreja!

“Fora da Igreja, que cometam os piores desatinos que serão sempre perdoados... Mas não abandone a Igreja, senão o fogo ardente o consumirá!” Assim poderia pensar qualquer crítico ou líder religioso mercantilista.

No entanto, analisando vários trechos das escrituras Cristãs, podemos

asseverar fortemente que não é assim. Admitir que o esforço pessoal é insignificante diante da graça divina seria aniquilar o próprio sentido puro da religião, e ir contra a própria humanidade. Mesmo porque, quem poderá assegurar que é digno da graça divina? Assegurar-se-á em algum trecho Bíblico? Por que seria digno da graça divina um esturador, assassino, falsário, estelionatário que não mudou sua conduta?

Há trechos Bíblicos que são bastante incisivos quanto à prática do esforço pessoal, por exemplo, amar os inimigos e orar pelos que perseguem (Mt 5,44). Existiria um esforço maior do que o perdão a um inimigo que não se arrepende?

Outro trecho mais claro sobre o esforço pessoal está contido na parábola dos talentos. Jesus ensina que o servo que recebeu talentos, e não os usa para dar lucro ao seu patrão, é um servo indigno e deve ser lançado às trevas exteriores (Mt 25,14-30). No caso, os talentos foram uma metáfora a uma moeda da época, mas na tradução encaixa-se literalmente nos talentos que indicam qualidades, virtudes, dotes que devem ser desenvolvidos, pois este é o principal objetivo da vida e das próprias religiões: desenvolver o ser humano de forma total, a fim de aproximar-se do Divino. E sem o sacrifício e esforço não é possível esse desenvolvimento, pois para ser dado é necessário pedir; e para entrar tem que bater na porta (Mt 7,7).

O discurso não pode estar alijado da prática. E para seguir os passos de Jesus é necessário tomar a cruz do sacrifício, e pôr suas palavras em prática para ter uma vida espiritual segura, uma casa com fundação na rocha (Mt 7,24).

Conclui-se com estes trechos que a prática é mais importante que as palavras, que estas se tornam vazias sem uma vida adequada. Tornam-se unicamente mentiras e hipocrisias. Onde está a graça de um hipócrita?

Purificar-se para receber a graça divina não é algo considerado errado no Budismo, mas não é citado, pois o Budismo enfatiza a luta pelo sacrifício de si mesmo, o trabalho de lapidação dos defeitos e desejos para acabar com os sofrimentos dos outros, e assim também acabar os seus, já que somos todos dependentes uns dos outros.

Um Budista não almeja recompensas. Almeja unicamente conseguir acabar com os sofrimentos de todos, pois ele não diferencia Deus das pessoas, dos animais, das plantas, das pedras, dos mosquitos, das baratas, dos ratos ou de qualquer outro ser. Tudo é Deus, tudo deve ser respeitado, e todos devem ser ajudados a encerrarem seus sofrimentos e se liberarem. E a única forma de

conseguir isso é adotar uma disciplina mental livre do ódio, luxúria e intenções nocivas (DALAI LAMA, 2001b, p.17).

Para o Budista, esses méritos não chegam nem sequer a ser uma recompensa, mas uma conseqüência natural para a Iluminação, assim como beber água mata a sede. A grande ênfase dada nas recompensas celestes pelo Judaísmo e Cristianismo, parece ser uma linguagem dirigida a povos de tradições comerciantes, em que todo passo é medido através do lucro que se vai ter. Para grandes lucros, grandes passos devem ser dados, mas se o lucro é pequeno, só um pequeno passo é necessário. O pensamento oriental é diferente.

Contam que um grande Mestre tibetano, Geshe Chekawa, difundiu uma prática para desenvolver a compaixão, chamada de prática “Dar e receber”, tornando-se um grande especialista nesta. Através dessa prática, a pessoa medita imaginando dar tudo que possui de mais precioso, e receber tudo de negativo dos outros, seja dor, prejuízos, angústias, medo etc. Isso com o propósito de eliminar a noção do eu e desenvolver a compaixão. Chekawa desenvolveu tanto a compaixão, que confidenciou a seus discípulos perto da hora de morrer, que havia tido visões que renasceria em locais celestes, mas que seu desejo era renascer em locais infernais para poder ajudar as almas agonizantes, e pediu que orassem para que ele renascesse assim, tamanha era a força de vontade em ajudar os outros, mesmo que fossem incorpóreos, mesmo que fossem demônios (DAS, 2001, p.168-170).

Assim pensa o budismo da linha Mahayana: nada de lucro, nada de recompensas, nada de eu. Apenas o altruísmo, nem que para isso a pessoa sofra e passe misérias. Essa disciplina é adquirida através de um esforço constante para observar profundamente os pensamentos no dia a dia e na meditação. O convívio com as pessoas é extremamente valioso para se estudar na meditação, pois sem esse convívio não seria possível desenvolver a compaixão, o estado mais elevado da mente e que conduz mais rapidamente à Iluminação.

Ter compaixão é cuidar de todos os seres, estar atento a todos, seja uma formiga que está prestes a ser pisada, seja uma planta que precisa de água, seja uma pessoa que precisa de consolo. Esta é a força espiritual do Budismo reformado, o Budismo Mahayana, onde a principal meta é desenvolver um estado altruístico da mente que tenha a finalidade de se iluminar para beneficiar todos os seres (DAS, 2001, p.43). Ou seja, a compaixão vem como prioridade em relação à Iluminação.

O esforço deve ser tão grande, que para se gerar um estado de compaixão

perfeito, a pessoa deve extirpar de si todo traço de egoísmo, preocupando-se exclusivamente com os outros. Deve esquecer o seu próprio “eu”. O “eu quero”, “eu exijo”, “eu não admito”, “eu te odeio” devem ser mortos para o bem de todos os seres, pois o próprio eu não existe. A compaixão é um estado de fortaleza mental, que permite atrair forças ocultas no âmago humano para ajudar os outros, enquanto que o egoísmo gera fragilidades mentais, depressões, distúrbios e doenças psicossomáticas, retirando o próprio ânimo de viver.

Isso para um ocidental pode aparentar muito complicado, pois essa é a complexa doutrina do Vazio Budista, mas dentro dessa doutrina de negação com o eu há uma íntima relação com o um famoso trecho Bíblico de Mateus: “Então disse Jesus aos seus discípulos: Se alguém quer vir após mim, *negue-se a si mesmo (...)*” (Mateus 16,24).

Quando alguém nega-se a si mesmo, destrói sua concepção de eu, não havendo mais um “meu corpo” com o que se tenha tanto apego. Se tem apenas um veículo de osso, sangue, carne e órgãos para ajudar os outros, não importa se esse veículo sofra maus tratos e violências em nome de uma missão maior de ajuda humanitária. Mas fazer o veículo corporal sofrer por um capricho pessoal ou financeiro (esportes, espetáculos, desafios da mídia) ou negligência é um grande equívoco, em que se afirma tenazmente a egolatria e mostra que não houve a negação de si, ou do eu. Também não existe mais um “minha vida”, “minha honra” ou “meus orgulhos”, mas apenas uma série de atitudes sensíveis que buscam a felicidade do outro radicalmente e por muito tempo. Existe apenas o cumprimento do dever.

Não ligar para o conforto do corpo nem para o risco de ser um fracassado materialmente e socialmente, em prol de uma mudança espiritual profunda, consistente e duradoura de todo um planeta, não seria a própria vida do Cristo? Que outro exemplo tão marcante teríamos de alguém que negou a si mesmo, deixando-se voluntariamente ser execrado publicamente e logo após, assassinado lentamente?

Negar a si mesmo não poderia ter outra conotação que não guarde semelhança com a Doutrina do Vazio. Nenhuma religião poderia sobreviver sem a negação de si mesmo dos seus fiéis, negando seus interesses pessoais em prol da comunidade.

Por quê Vazio? O Vazio seria a completa ausência de sofrimentos, e isto não

pode acontecer se existe uma separação entre o “eu” e o “outro”. Sempre que existir essa diferenciação, o “eu” sempre irá querer o melhor para si, considerar-se o mais importante, e cedo ou tarde, irá prejudicar o outro. A compaixão ensina a dar mais importância ao outro, estar sempre atento se ele está sofrendo. Dessa forma, atingindo-se o mais alto grau da compaixão, vê-se que nossa felicidade depende da felicidade do outro, que somos todos interdependentes, que temos que estar sempre focados no outro e esquecidos do eu. Esquecidos do eu, vemos que o eu não existe, e então não teremos mais sofrimento, pois não há mais um corpo ou sentimento que reclame conforto.

No Sermão da Montanha, Cristo define os possuidores dos céus como os humildes de espírito (Mt 5,3). Em outras versões bíblicas, a tradução define como “Pobres de espírito”. Tal assertiva vem a configurar como pessoas vazias de arrogância, orgulhos, vaidades, exigências e idéias pré-concebidas. Seriam os humildes de espírito as pessoas simples, inocentes, vazias de maldade, mas não vazias de inteligência, pois isto significaria os “santos tolos”. Vazias de uma inteligência que cria para destruir, mas ricas em uma inteligência que pratica o viver no momento presente, resolvendo cada problema em seu devido tempo, sem preocupar-se com o futuro e sem guardar mágoas do passado. É o viver desperto, sem pensar, sem lembrar, sem projetar. O autêntico não-pensar.

Se formos vazios do eu, seremos o próprio Vazio, a própria ausência de angústias e dramas. Esta é a doutrina.

3.7 Crítica à vaidade

Grande importância é dada à crítica da vaidade nas escrituras cristãs e budistas. A vaidade representa o mais puro materialismo, em que a vida centra-se em si próprio, nos seus prazeres, egoísmos, egolatrias, orgulhos, poder e riquezas. Tudo é eu, eu e eu. Finda-se assim a vaidade como a grande oposição do caminho espiritual, que se sustenta no altruísmo, sacrifício, devoção, fé e partilha com o próximo. Ou se é vaidoso, ou se é espiritualista. Nunca os dois.

No livro de Jó, a vaidade eiva-se como o fracasso na vida espiritual, pois Deus não ouve os gritos da vaidade (Jó 35,13); nos Salmos e Eclesiastes a vaidade retira o objetivo final da vida, provocando uma grande perda de tempo na estadia física.

Que grande objetivo de vida é este? Por que grande perda de tempo? Se

para a Bíblia o grande objetivo de vida é o caminho espiritual, a vaidade seria o afastamento dela por alimentar em demasia a egolatria, ou em termos tibetanos, o “eu”. Alimentar a egolatria estende a uma concepção de superioridade ao Divino, pois o homem é para si próprio o principal foco de vida.

Para Jesus, as boas obras não devem ser feitas diante dos homens, pois assim não se receberá a recompensa celeste. Dar esmolas e orar com alarde é típico dos hipócritas, que desejam receber glórias humanas (Mt 6,1-5).

Da mesma forma, Buda exorta seus discípulos a não se vangloriarem de suas virtudes ou nenhuma qualidade sobre-humana, pois assim ficará envaidecido, alimentando o egoísmo e tirando proveito pessoal (KHARISHNANDA, 1998, p.99-100).

Todo o cuidado que Jesus e Buda tiveram em alertar seus discípulos para não se envaidecerem com suas obras, é com o objetivo primordial para que continuem sempre a crescer espiritualmente. No entanto, se a vaidade engrandece, a noção de superioridade e busca de prazer terminarão em encerrar as atividades espirituais, provocando o fracasso de todos.

No caminho espiritual tem que se lutar contra a egolatria. Eu e Espírito são totalmente incompatíveis.

3.8 A concepção de Deus

Muitos escritores ocidentais e até orientais concebem o Budismo como ateu. A que Budismo referem-se, já que são várias as correntes? O Budismo tem como uma de suas características mais peculiares, adaptar-se às mais diferentes culturas sem esmagá-las, mesclando-se entre si. Assim temos correntes das mais devocionais, com o Budismo Tibetano, até as correntes mais pragmáticas e impessoais, como as escolas Zens. Some-se a isso também as diferenças de linguagem, regiões, épocas, costumes e concepções entre orientais e ocidentais.

A concepção de Deus dentro do Cristianismo também não é das mais simples. Embora reforme o judaísmo transformando-se em uma nova religião, o Cristianismo não abole uma só vírgula de seus ensinamentos, mas os amplia e simplifica ao mesmo tempo. Assim temos as concepções mais impessoais e indefiníveis para Deus; como também as pessoais, esboçadas no caráter do próprio Cristo; e outras que tramitam entre a pessoalidade e impessoalidade, como a Trindade em Um só Deus. A definição da Pessoalidade e Impessoalidade de Deus é

brilantemente definida por Sri Ramakrishna, um grande reformador do Hinduísmo no Século XIX. Ramakrishna acaba com o preconceito existente esclarecendo que ambas as visões são devoções autênticas, pois satisfazem a níveis de intelecto diferentes. Os devotos do Deus Impessoal normalmente são pessoas mais intelectualizadas e praticantes de disciplinas espirituais reflexivas, e os devotos do Deus Pessoal são as pessoas mais simples, que necessitam de quadros, imagens e gravuras para direcionarem sua fé, o que seria muito difícil sem uma imagem para adoração. De forma alguma poder-se-ia considerar a devoção ao Deus Impessoal ou Sem Forma, superior à devoção ao Deus Pessoal ou com Forma, pois Deus sabe perfeitamente que “ambos chamam pelo Seu Nome.” (ABHEDANANDA, 1995, p. 25-42)

As semelhanças entre o Budismo e o Cristianismo entram tanto no aspecto pessoal como no aspecto impessoal de Deus. No Cristianismo encontramos a concepção impessoal de Deus em pelo menos dois livros: Êxodo e Apocalipse. No Êxodo, Deus apresenta-se a Moisés sem definição de nome, com nuances de Impessoalidade: Então disse Moisés a Deus: Eis que quando eu for aos filhos de Israel, e lhes disser: O Deus de vossos pais me enviou a vós; e eles me perguntarem: Qual é o seu nome”? Que lhes direi? Respondeu Deus a Moisés: EU SOU O QUE SOU. Disse mais: Assim dirás aos olhos de Israel: EU SOU me enviou a vós.(Êxodo 3,13-14).

No Apocalipse sua definição se estende do início ao fim, quando utiliza a 1ª e a última letra do alfabeto grego, revestida de extremo poder: “Eu sou o Alfa e o Ômega, diz o Senhor Deus, aquele que é, e que era, e que há de vir, o Todo-Poderoso” (Apocalipse 1,8).

Para Buda, Deus é algo impessoal, e não se interessa em defini-Lo como Criador, Sustentador, Reformador ou qualquer outro atributo usado muito no Hinduísmo. Seu desinteresse teológico nestas discussões é completo, não significando dizer que O negue: “Além da morada de *Brahma*, há um poder estável e Divino, existente antes do princípio e não terá fim.” (KHARISHNANDA, O Evangelho de Buda, 1998, p.87).

No século de Buda, o politeísmo Hindu já dava sinais de mercantilismo com seus inúmeros Deuses, em que o povo vivia de rituais com o objetivo de adquirir recompensas, sejam elas materiais ou espirituais. Por isso, Buda para inovar e satisfazer a sede espiritual do povo de uma forma sólida, banuiu de seus

ensinamentos toda especulação teológica, tornando-se nesse ponto um extremo ao Hinduísmo com seus incontáveis Deuses. Dessa forma, mostrava-se muito claramente como uma nova religião totalmente diferente, diferente na aceitação social e na concepção teológica. Deus passa a ser chamado também de “Mente Grande”, uma mente perfeita, aberta, observadora, compassiva, natural e sem sofrimentos (DAS, 2001, p.58). Derrotar a nossa mente pequena seria extirpar todos os traços de erros e egoísmos, podendo então unir-se à Mente Grande, à Grande Perfeição Natural.

Séculos mais tarde o Budismo sofreu grandes mudanças com a sua introdução no Tibet.

Entrando no campo da devoção a um Deus pessoal, temos a grande devoção aos santos do Catolicismo, que em muitos casos é mais fervorosa que a adoração ao Pai ou a Jesus. Da mesma forma procede-se no Budismo Tibetano, com sua devoção por seus santos ou Mestres, chamados de *Bodhisattwas* (seres que firmaram o compromisso de viverem apenas com o propósito de ajudar os outros). A devoção ao mestre é algo comum no Oriente, em que os fiéis sempre procuram um Mestre e praticam com ele o tempo necessário, mas sempre observando se os Mestres obedecem as regras de moral, ética e realização espiritual.

Dentro da seara da Trindade Cristã, o Budismo, após os acréscimos advindos das terras Tibetanas, passou também possui a sua própria Trindade, composta por seres vindos do *Vazio* (não nascidos), e seres humanos que se santificaram com seus esforços pela humanidade, os *Bodhisattwas*.

São o Adi-Buddha, Dhyana-Buddhas e Dhyana-Bodhisattwas (PIAZZA, 1991, p.302) *Adi-Budha* é o Buda primordial, ou Buda Cósmico, sem começo nem fim, nascido do *vazio*; Deste Buda Único, se produz pela autoconsideração de si mesmo a segunda categoria da Trindade: os *Dhyana-Buddhas*, formada pelos Cinco Budas da Contemplação: Vairochana, Vajrasattwa, Ratnasambhava, Amitaba e Amoga-sidi (SAMDUP, 2003, p.26). Estes cinco Budas produzem por auto-reflexão os *Dhyana-Bodhisattwas*, os *Bodhisattwas* da Contemplação, que atuam no mundo dos fenômenos para iluminar a humanidade. Já foram quatro as manifestações dos Bodhisattwas da Contemplação: Avalokiteshvara, Amitabha, Manjushri e Sakiamuni, o Sidarta Gautama.

Portanto, vemos a semelhança que há entre Cristo sendo a 2ª Pessoa da Trindade Cristã, e Buda pertencendo a 3ª Pessoa da Trindade Budista, embora a

Trindade Budista tenha uma complexidade um pouco maior para as concepções ocidentais arraigadas de dogmas.

Podemos ainda nos debruçar sobre a semelhança dos “auxiliares de Deus” no Catolicismo com o Budismo, os santos. Santos são os mártires que a Igreja beatificou, e estão sempre prontos para beneficiarem os devotos que lhe oram.

No Budismo Tibetano, temos inúmeras Divindades, sejam elas Pacíficas ou Iradas. As Divindades Pacíficas ajudam e orientam os seres a desenvolver as virtudes, e as Iradas testam com seu aspecto e atitudes coléricas os defeitos, tais como o medo e a ira.

As Divindades Iradas possuem um papel especial na hora da morte da pessoa. São elas que testam o grau de desenvolvimento espiritual do discípulo, se este conseguiu extirpar as ilusões de sua mente e desenvolvido as virtudes. Por isso elas se apresentam com aspectos demoníacos, desagradáveis. Caso o discípulo tenha tido uma grande disciplina espiritual em vida, permitindo que consiga manter a estabilidade da mente nesses momentos de provação pós-morte, ele poderá Iluminar-se ou renascer em locais celestes (SAMDUP, 2003, p.74-91).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos as semelhanças básicas entre duas religiões de épocas, culturas, hemisférios, linguagens e fundadores diferentes, mas mesmo assim irmãs.

Expor que estas religiões possam contribuir uma com a outra pode soar como a mais pura blasfêmia para seus estudiosos mais fervorosos, não só no Cristianismo, a religião dos impérios e da dominação mundial, mas também dentro de certos grupos sectários budistas.

Muitas críticas são lançadas ao Cristianismo devido sua expansão proselitista mundial, sua falta de exigências, seu alinhamento omissivo com governos descomprometidos, seus erros do passado e seus bilhões de adeptos, cuja maioria não pratica com profundidade seus ensinamentos. Mas isto é algo mais ou menos natural para uma religião que se tornou a maior do planeta. O que não é natural é ela se fechar em si mesma, e não avançar em passos decisivos rumo ao Ecumenismo.

Ecumenismo é uma palavra de sérias restrições entre os meios teológicos,

especialmente os protestantes. Muitos teólogos advertem que pode haver respeito entre as religiões, mas jamais compartilhamento de doutrinas. Há um temor muito grande de perda de fiéis, assim como uma empresa ou país teme a perda de investimentos, ou a fuga de capital.

Há ainda o temor que se formem opiniões sobre a superioridade de uma religião sobre a outra. Seria o Budismo superior ao Cristianismo, já que aquele possui um cabedal de teorias mais complexas, ou seria o Cristianismo superior justamente por sua simplicidade? Estes seriam pontos fatais que impediriam por completo uma interação religiosa ecumênica.

Partamos do ponto da inexistência de superioridade de religiões. Com certeza, dos dois bilhões de Cristãos no mundo, a grande maioria ao conhecer com mais profundidade o Budismo não acenaria mudar de Religião, nem consideraria uma religião superior por possuir conhecimentos mais complexos. Isto porque o que motiva as pessoas a praticarem religião não é o seu cabedal de conhecimentos ou especulações, mas sim a INSPIRAÇÃO RELIGIOSA que nelas provoca! Para muitos, uma meditação sobre a vida de Buda não lhe provocaria muita emoção e motivação, mas meditar e imaginar sobre os sofrimentos de Cristo poderiam lhe provocar fortes lágrimas. Não é possível outra conclusão, quando alinhamos o livro de Mateus com o Evangelho de Buda por Kharishnada (1998), harmonizados brilhantemente pelo Padre Piazza (1991).

E é exatamente por essa ausência de inspiração que se muda de religião. Quando, por exemplo, não se têm mais emoções ou não se satisfaz com os conceitos do Catolicismo, muda-se para o Protestantismo, ou para os Ortodoxos, ou para os Espíritas, Hindus, Budistas etc.

Se sua religião não é mais capaz de provocar arrebatamentos místicos ou impulsos de melhoria individual, é porque talvez você possa estar necessitando renovar o entendimento sobre a sua religião, ou, sendo mais radical, deva participar de um novo grupo religioso mesmo.

Muito embora tenha sido contundente nas críticas ao Cristianismo e Judaísmo, cabe enumerar que estas só cabem em determinadas épocas e grupos isolados, pois o Cristianismo também absorve em seu seio as mais primorosas formas de devoção humana, como a vida e o trabalho de Francisco de Assis, Madre Teresa de Calcutá; as autênticas devoções do povo em Canindé, Aparecida do Norte, Fátima na Itália, Santiago no Chile e tantas outras manifestações, com seus

sacrifícios, caminhadas, procissões e arrebatamentos de fé das pessoas mais humildes e sinceras... Seria insensato generalizar uma religião extremamente heterogênea em seus dois bilhões de fiéis.

Creio que dessa forma, explanando as pesquisas e reflexões a respeito do Sincretismo, da Negação de Si Mesmo, da Compaixão, do Teísmo Budista, e de todas as semelhanças entre o Oriente e Ocidente, ter contribuído com mais uma vírgula na aproximação Ecumênica das religiões no mundo.

Na guerra do Iraque, o ódio que os soldados americanos mostravam contra os muçulmanos tinha origem religiosa. Tudo por que eles crêem em Alá, que nós não cremos. Há séculos atrás, o motivo para as tribos bárbaras usarem da mais extrema crueldade com os inimigos era o uso de drogas, pois estando conscientes de si não conseguiriam tamanha perversidade. Hoje, basta adotar uma religião diferente para que a selvageria do inimigo ultrapasse os limites da guerra.

Diferenciar e menosprezar religiões é guerra, é morte. E não precisamos mais disto, se queremos ainda deixar algo para nossos descendentes.

REFERENCIAS

ABHEDANANDA, Swami. **O Evangelho de Ramakrishna**. São Paulo: Pensamento, 1995.

ALMANAQUE ABRIL. São Paulo: Abril, 2004 .

BÍBLIA SAGRADA. Mediante a versão dos monges de Maredsous (Bélgica), pelo Centro

Bíblico Católico. 64. ed., São Paulo: Ave Maria, 1989.

BOFF, Leonardo. **Igreja, Carisma e Poder**. Petrópolis: Vozes, 1982.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

DALAI LAMA. **A Arte de Lidar com a Raiva**: o poder da paciência, tradução de A. B. Pinheiro de Lemos da tradução Para o inglês de Geshe Thipten Jinpa, Rio de Janeiro: Campus, 2001a.

DALAI LAMA. **O Caminho da Felicidade**: um guia prático aos estágios de

meditação. Tradução de Bazan Tecnologia e Lingüística Ltda. 1. Ed., 4. imp., Rio de Janeiro: Agir, 2001b.

DAS, Surya. **O Despertar do Buda Interior**: Oito etapas para a iluminação: Sabedoria tibetana para o ocidente. Tradução de Anna Lobo, Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

DHARMANET. **Perguntas e Respostas sobre os Buddhistas**. Disponível em <<http://www.dharmanet.com.br/zen/huangpo.htm>>. Acessado em 15 set. 2021.

FERRETTI, Sergio. **Repensando o Sincretismo**, São Paulo/São Luís: EDUSP/FAPEMA, 1995.

HANH, Thich Nhat. **Vivendo Buda, Vivendo Cristo**. Tradução de Claudia Gerpe Duarte. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

ISTOÉ online. **Profetas ou Malucos?** Reportagem de 16/04/1997. Disponível em <<http://www.terra.com.br/istoe/politica/143729.htm>>. Acessado em 27 set. 2021.

KERSTEN, Holger. **Jesus Viveu na Índia**, tradução de Cecília Casas. São Paulo: Best Seller, 1988.

KHARISHNANDA, Yogi. **O Evangelho de Buda**. São Paulo: Pensamento, 1998.

PAULI, Evaldo. **Enciklopedio Simpozio**. Disponível em <<http://www.simpozio.ufsc.br/Port/1-enc/y-mega/mega-filosgeral/filosofia-religiao/7270y003.html>>. Acessado em 15 set. 2021.

PIAZZA, Pe. Waldomiro. **Religiões da Humanidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

RINPOCHE, Sogyal. **O Livro Tibetano do Viver e Morrer**: tradução de Luiz Carlos Lisboa – São Paulo: Talento : Palas Atenas, 1999.

ROHDEN, Huberto. **A Metafísica do Cristianismo**. 4. ed., São Paulo: Martin Claret, 1990.

SAMUEL, Albert. **As Religiões Hoje**. Tradução de Benoni Lemos, São Paulo: Paulus, 1997.

SAMDUP, Lama Kazi Dawa. **O Livro dos Mortos Tibetano: o Bardo Thodol**, São Paulo: Madras, 2003.

SHANTIDEVA. **O Caminho para a Iluminação — Bodhicaryavatara**. Coleção Espiritualidades, série Budismo, sob a direção do Ogyen Kunzang Chöling. Tradução para o português por Filipe Valente Rocha e outros praticantes da escola do Budismo tibetano Ogyen Kunzang Chöling. Lisboa: Livros e Leituras, 1998.

Sociedade das Ciências Antigas. **Vida e obra de Francisco de Assis**. Disponível em <<http://www.sca.org.br/biografias/bsfa16.htm>>. Acessado em 28 set. 2005.

SUZUKI, Shunryu. **Mente Zen, Mente de Principiante**. Trad. de Odete Lara. 5. ed., São Paulo: Palas Athenas, 1994.

TARANATHA. **O Rosário de Ouro**. Sítio do Centro de Budismo Tibetano da Tradição Sakya no Rio de Janeiro. Tradução para o inglês atribuída ao Ven. Sakya Lama Korchen Tulku; tradução em Português de Roger Samuel, em fevereiro do ano 2000. Disponível em <<http://www.geocities.com/sakyabr4/taranatha.html>>. Acessado em 27 set. 2021.

TOYNBEE, Arnold. **Constantino e Ashoka**. Sítio do Jornal Infinito. Disponível em <http://www.jornalinfinito.com.br/materias.asp?cod=124>. Acessado em 05 ago. 2021.

Capítulo 3
FÉ, RELIGIÃO, ARTE E CENSURA NO CHILE
Francisco Caetano Pereira
Karla Luzia Alvares dos Prazeres
Paulo Joviniano Alvares dos Prazeres

FÉ, RELIGIÃO, ARTE E CENSURA NO CHILE

Francisco Caetano Pereira

Pós-Doutor em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE; Doutor em Direito pela Universidad de Deusto, Espana; Graduado em Filosofia; Letras; Teologia; Direito. Especialista em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE; Advogado; Professor Universitário. Sacerdote Católico Romano.

Karla Luzia Alvares dos Prazeres

Doutoranda em Direito pela Universidade Estácio de Sa UNESA; Mestra em Direito pela Faculdade Damas da Instrução Crista FADIC; Mestranda em Direito Internacional pela Universidad Autonoma de Assunção UAA; Tabeliã e Oficiala de Registro; Professora Universitária.

Paulo Joviniano Alvares dos Prazeres

Doutorando em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco UNICAP; Doutorando em Ciências Contábeis e Administração pela FUCAPE Business School; Doutorando em Educação pela Universidad Autonoma de Assunção UAA; Doutorando em Direito e Ciências Sociais pela Universidad Nacional de Cordoba UNC; Mestre em Direito pela Faculdade Damas da Instrução Crista FADIC; Mestre em Ciências da Religião pela Faculdade Unida de Vitoria FUV; Mestre em Ciencias da Educação pela Universidad Del Sol UNADES; Mestre em Direito das Relações Internacionais pela Universidad De la Empresa UDE; Tabelião e Oficial de Registro; Professor Universitário.

RESUMO

O presente trabalho tem como pretensão discorrer sobre aspectos relevantes dos Direitos Humanos, bem como sua evolução histórica perpetrando por gerações, bem como uma abordagem sobre a Soberania dos Estados, com o escopo de se buscar uma compreensão do célebre debate jurídico que se deu acerca do caso “A Última Tentação de Cristo” e o que o fez com que ele se tornasse tão peculiar, de início temos razões para cremos no fato de o mesmo ter circuncidado em torno da questão da origem da responsabilidade internacional do Estado. Diferentemente da maioria dos casos, onde a responsabilidade do Estado é comprometida por atos do

Executivo, no caso Chileno foram atos dos poderes, Legislativo e Judiciário que manifestamente violaram disposições da Convenção Americana.

Palavras-Chaves: Direitos Humanos; Estado Laico; Liberdade Religiosa

ABSTRACT

This paper intends to discuss relevant aspects of Human Rights, as well as its historical evolution perpetrated by generations, as well as an approach on the Sovereignty of States, with the scope of seeking an understanding of the famous legal debate that took place. about the case “The Last Temptation of Christ” and what made it so peculiar, at first we have reason to believe in the fact that it circumscribed around the question of the origin of the international responsibility of the State. Unlike most cases, where the State's responsibility is compromised by Executive acts, in the Chilean case, it was acts of the powers, Legislative and Judiciary that manifestly violated provisions of the American Convention.

Keywords: Human Rights; Laic State; Religious freedom.

1. INTRODUÇÃO

Uma interpretação clássica e doutrinária difere direitos humanos de fundamentais como direitos humanos são aqueles ligados a liberdade e a igualdade que estão positivados no plano internacional. Já os direitos fundamentais são os direitos humanos positivados na Constituição Federal. Assim, o conteúdo dos dois é essencialmente o mesmo, o que difere é o plano em que estão consagrados. Ferrajoli (1999), diz que os direitos fundamentais surgem na história sempre como reivindicações dos mais débeis, dos mais fracos.

É nesta vertente que Garcia (2008) esteando-se em Peces Barba (1982) afirma que os direitos fundamentais são um conceito histórico do mundo moderno que surge progressivamente a partir do “trânsito a modernidade”. Assim é nesse contexto que a modernidade desperta para uma nova mentalidade, o qual preparou o caminho para o surgimento de uma nova sociedade com traços ascendentes as demandas jusnaturalistas dos direitos do homem.

Já aos Direitos Humanos a definição que melhor se adequa ainda diante de Peces Barba (1982) é que Direitos Humanos:

“são faculdades que o direito atribui a pessoa e aos grupos sociais, expressão de suas necessidades relativas à vida, liberdade, igualdade, participação política ou social, ou a qualquer outro aspecto fundamental que afete o desenvolvimento integral das pessoas em uma comunidade de homens livres, exigindo o respeito ou a atuação dos demais

homens, dos grupos sociais e do Estado, e com garantia dos poderes públicos para restabelecer seu exercício em caso de violação ou para realizar sua prestação”.

Quando se fala em Direitos Humanos e Direitos Fundamentais é importante entender as suas dimensões para que se tenha uma base concreta do entendimento da organização fundamental do indivíduo humano, e neste contexto existe uma das maiores discussões entre os principais doutrinadores, onde alguns autores classificam os Direitos Fundamentais em três gerações, uns adotam quatro gerações de direitos humanos e, outros ainda defendem a existência de cinco gerações. Assim podemos perceber a lição de Flávia Piovesan (1998),_quando ensina que uma geração não substitui a outra, mas com ela interage, estando em constante e dinâmica relação.

Neste diapasão, Garcia (2008) ressalta que uma geração não supera a outra como querem alguns críticos, uma geração traz novos elementos aos Direitos Fundamentais e complementa a anterior geração.

Contudo, conforme alguns doutrinadores a primeira geração envolve os direitos de liberdade, ou seja, onde o Estado deve proteger a esfera de autonomia do indivíduo. Canotilho (1993), diz que estes são os direitos de defesa e possuem o caráter de distribuição de competências (limitação) entre o Estado e o ser Humano, sendo denominados direitos civis e políticos.

A segunda geração dos Direitos Humanos são os direitos sociais, nesta geração o papel do Estado deixa de ser fiscalizador e passa a ser protetor, com uma intervenção mais direta, ex: direitos políticos.

Nesta mesma geração teve como seu marco histórico a Constituição Mexicana de 1917, que regulou o direito ao trabalho e à previdência social; a Constituição alemã de Weimar de 1919, que estabeleceu as obrigações do Estado na proteção de direitos sociais e o mais importante deles para o Direito Internacional o Tratado de Versalhes, que criou a Organização Internacional do Trabalho, reconhecendo os direitos dos trabalhadores.

Já os direitos de terceira geração são conhecidos como direitos coletivos e difusos aqueles direitos de titularidade da comunidade, como direito ao desenvolvimento, o direito do consumidor, o direito a paz, etc.

Neste intervalo de gerações ocorre o principal ápice das lutas por novos direitos a Revolução Francesa de 1789, que trouxe a Declaração dos Direitos do

Homem e do Cidadão sob a tríade Liberdade, Igualdade e Fraternidade, ficou conhecido como o slogan mundial da luta de classes e a primeira vitória pelo reconhecimento dos Direitos Humanos.

Perante Oliveira Júnior (2000), esses fatores propiciaram novas formas de ser e estar do ser humano, que por sua vez, propiciou o surgimento de novos direitos, nascendo assim a quarta geração dos Direitos Humanos, seriam os chamados direitos de manipulação genética, relacionados à biotecnologia e a bioengenharia, e que tratam de questões sobre a vida e a morte e que requerem uma discussão ética prévia.

Contudo os direitos de quinta geração, os da realidade virtual, que frisa o desenvolvimento da cibernética, implicando o rompimento de fronteiras e estabelecendo conflitos entre países com realidades distintas.

Os direitos humanos é uma forma abreviada de mencionar os direitos fundamentais do ser humano, que se moldaram aos longos dos anos devido aos inúmeros acontecimentos históricos, potencializando a premissa de que dignidade, liberdade e igualdade humana, devem ser premissas reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos sejam eles nacionais e internacionais, pois, são através destes direitos fundamentais que o indivíduo se desenvolve e participa de uma vida justa.

Os avanços da sociedade em geral, as conquistas sociais através de grandes revoluções transformaram significativamente a vida do mundo globalizado, propiciando cada vez mais o surgimento de novos direitos que vêm se difundindo nas relações sociais.

2. A FORMAÇÃO E SOBERANIA DOS ESTADOS E O DIREITO INTERNACIONAL

Para se estabelecer um entendimento acerca da soberania dos estados é necessário que se volte no tempo, desde a formação dos Estados Nacionais e principalmente a formação da identidade que define um povo: idioma, cultura, etnia e religião que são os pilares básicos da criação de cada nação.

Com o nascimento destes Estados, criaram-se novas fronteiras nacionais as quais acabaram por delimitar geograficamente os mesmos, surgindo assim diferentes povos, culturas e identidades. Desta forma o Estado arrogou para si a

obrigação principal do dever de zelar pela preservação desta identidade elegida como comum e nacional de suas populações, como bem maior de seu povo, ou seja, como um dever fundamental do Estado.

Nas sociedades antigas o conceito de soberania não era atribuído ao Estado, exemplos clássicos dessas descentralizações de poderes inerentes aos centros de poderes independentes e tanto na Grécia antiga como em Roma, não se falava em poder soberano, até porque inexistia até então a ideia de “ESTADO”.

Conforme mencionado no capítulo anterior, a formação da concepção de soberania começa a surgir no século XVIII, embasadas principalmente no nascimento de novos princípios básicos que regem o Direito como um todo: o da igualdade soberana entre os Estados e o do equilíbrio do poder.

Nesta vertente, quando se trata de soberania e direito internacional, Vignali (1995), nos trás um conceito bastante concreto acerca do tema.

“No âmbito externo, dispor do atributo da soberania significa outra coisa. Quando a soberania se refere ao Direito Internacional, confere aos Estados um poder independente, que não admite subordinação a nenhum outro poder, mas que é compartilhado por muitos entes iguais, todos os quais dispõem do atributo da soberania; no campo internacional coexistem muitos soberanos, os quais, ao ter que se relacionar, criam um sistema de coordenação, desenvolvido a partir das ideias de compromissos mútuos e obrigação de cumpri-los de boa fé”.

Muitos foram os autores que discutiram a ideia de soberania do Estado, alguns defendem a soberania absoluta e outros como Kelsen que discute um Estado sem fronteiras com a quebra de paradigmas entre o ordenamento jurídico interno e o ordenamento jurídico internacional.

Assim faz-se necessário uma reavaliação do que se entende por soberania, em uma ordem jurídica internacional, trazendo a discussão de que se estes direitos internacionais podem afetar diretamente as soberanias internas.

Neste cenário para resolução da ordem jurídica internacional que surge um novo princípio no Direito Internacional, conhecido como o “Princípio da Coordenação”, como conceito fundamental a ideia de que o Direito Internacional não se funda apenas nas relações entre os Estados, mas também, nas relações privadas entre vários povos.

Os tratados convencionados em âmbito internacional devem ter efetividade na estrutura soberana de cada Estado, portanto por Soberania pressupõe-se

hodiernamente, uma pluralidade de princípios e normas que constituem direitos fundamentais da pessoa humana.

Desta forma, se a soberania não puder ser estabelecida por personalidade internacional poderá somente ser exercida por delegação direta da vontade popular, vez que, o poder estatal advém do povo.

Destarte, as garantias fundamentais do individuo principalmente o direito de liberdade, igualdade e expressão são garantias essenciais à ordem jurídica e quando são violados os órgãos internacionais competentes tem o dever de se posicionarem.

O direito internacional tem como característica basilar a inexistência de uma instituição responsável pela criação de leis que possa ser considerada hierarquicamente superior aos outros Estados para imposição de suas normas, ou seja, não há no direito internacional uma organização legislativa soberana supranacional. Essa característica é a principal diferença com relação ao Direito Interno, onde o Estado monopoliza o uso da força física, aliada aos poderes de soberania e determinação de normas, controlando o seu cumprimento através dos poderes que lhe são outorgados.

O Direito Internacional funciona como proposta de linguagem universal, pois reflete a sociedade que ele regula, avançando conforme as relações entre os membros dessa sociedade e, por isso, traz a possibilidade de suas normas serem consideradas válidas para todo o globo. Destarte, difere-se do Direito Interno, tanto no aspecto formal, quanto material.

O direito internacional surgiu como proposta de principalmente possibilitar a salvaguarda desses direitos em todo o globo, o que culminou na flexibilização da soberania dos Estados. Foram criados sistemas de proteção, dentre os quais se encontra o Sistema Regional Interamericano de Direitos Humanos, composto pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos e Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Indaga-se de onde provém o embasamento para que alguém (desprovido de constituição de Estado e desprovido de domínio sobre um território e um povo, ou seja, desprovido de soberania) possa decidir conflitos em última instância pretendendo impor as suas decisões a todas as pessoas envolvidas, inclusive Estados nacionais soberanos. O embasamento só poderia repousar na manifestação de vontade anterior de quem ostenta esses atributos de soberania.

A possibilidade de imposição das decisões da Corte Interamericana de Direitos Humanos aos Estados que ratificaram a sua competência contenciosa repercute diretamente no âmbito interno dos Estados Partes, sobretudo, no âmbito da democracia.

3. A SOBERANIA DOS ESTADOS EM FACE DOS TRATADOS INTERNACIONAIS

O direito internacional tem como característica basilar a inexistência de uma instituição responsável pela criação de leis que possa ser considerada hierarquicamente superior aos outros Estados para imposição de suas normas, ou seja, não há no direito internacional uma organização legislativa soberana supranacional. Essa característica é a principal diferença com relação ao Direito Interno, onde o Estado monopoliza o uso da força física, aliada aos poderes de soberania e determinação de normas, controlando o seu cumprimento através dos poderes que lhe são outorgados.

O Direito Internacional funciona como proposta de linguagem universal, pois reflete a sociedade que ele regula, avançando conforme as relações entre os membros dessa sociedade e, por isso, traz a possibilidade de suas normas serem consideradas válidas para todo o globo. Destarte, difere-se do Direito Interno, tanto no aspecto formal, quanto material.

Para analisarmos o caso em concreto objeto deste trabalho, será necessário que saibamos realizar a distinção entre as duas principais correntes existentes entre o Direito Interno dos Estados e o Direito Internacional, sendo essas teorias a monista e a dualista.

Kelsen (2008), uns dos maiores defensores da teoria monista afirma que todas as normas pertenceriam a um único sistema jurídico, regidas por uma norma fundamental, ou seja, a existência de uma única ordem jurídica.

“Uma norma superior pode determinar em detalhe o processo segundo o qual as normas inferiores deverão se criadas, ou então conferir a uma autoridade o poder de criar normas inferiores de acordo como o seu arbítrio. Desta última maneira, o Direito Internacional forma a base da ordem jurídica nacional. Ao estipular que um indivíduo ou grupo de indivíduos capazes

de obter obediência permanente à ordem coercitiva por eles estabelecida devem ser considerados autoridades jurídicas e legítimas, o Direito Internacional “delega” poder às ordens jurídicas nacionais cujas esferas de validade ele, desse modo, determina.”

Já a teoria dualista prega o inverso, prevê a existência de dois ordenamentos jurídicos distintos, sendo um interno e um no âmbito internacional.

Desta forma com a evolução das sociedades e conseqüentemente aprimoração do poder do Estado, o Direito Internacional começa a ocupar um papel ainda mais importante, trazendo ao contexto internacional a ideia de mudar o termo Estados soberanos, para Estados livres para que estes possam desenvolver laços de cooperações mútua com maior autonomia com organismos internacionais.

Percebe-se desta maneira a necessidade das sociedades em criar organismos internacionais cada vez mais presentes, em virtude dos quais, o Estado deve, sem abdicar da sua soberania, sacrificar certos interesses, no cenário internacional.

Reale (2000), já dizia “*a soberania é o poder que tem uma nação de organizar-se livremente e de fazer valer, dentro do seu território, a universalidade de suas decisões, para a realização do bem comum*”, ou seja, a soberania exercida pelo Estado, nada mais é que a vontade do povo exercida pelo próprio povo, o que não pode ser permitido é que um Estado se submeta a outro, desta forma perderia sua identidade soberana, mas é preciso que se obedeça ao processo de integração dos Estados através dos tratados internacionais buscando sempre um objetivo, o bem comum.

4. CASO “A ÚLTIMA TENTAÇÃO DE CRISTO” E A SENTENÇA DA CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS

No caso de “A Última Tentação de Cristo”, a decisão da Suprema Corte, baseada em uma disposição constitucional chilena, deu origem a violação do artigo 13 da Convenção Americana. Embora o Estado alegue que uma decisão judicial não seja suficiente para a caracterização de um delito em sede de delito internacional, uma vez que deveria ser acompanhada pela inatividade dos órgãos Legislativo e Executivo, esta tese não prosperou perante a Corte Interamericana. Se, para o

Direito Constitucional, a questão da distribuição de competências é de grande relevância, o Direito Internacional é apenas um fato.

Segundo um dos juízes da Corte, "o Estado, como um todo indivisível, continua a ser um centro de imputação, e deve responder por atos ou omissões internacionalmente ilícitos, de qualquer de seus poderes ou agentes, independentemente da hierarquia". Como os recursos internos disponíveis, adequados e eficazes foram esgotados e a decisão do Supremo Tribunal Chileno manteve a censura, a responsabilidade internacional do Estado foi comprometida por um ato do mais alto Tribunal do judiciário nacional.

A melhor doutrina tem convergido para essa questão. Segundo G. E. Nascimento e Silva, "O Estado pode ser responsabilizado como resultado de atos de seus juízes ou de seus tribunais". Na opinião do jurista uruguaio Eduardo Jiménez de Aréchaga, embora independente do Governo, o Poder Judiciário não é independente do Estado, e o Poder Judiciário pode, através de uma sentença "que é manifestamente incompatível com uma regra de Direito Internacional", colocar em risco responsabilidade internacional do Estado.

Finalmente, o Constitucionalista Mauro Cappelletti conclui: "Estes 'recursos individuais' destinam-se a obter proteção judicial supranacional dos direitos proclamados pela Convenção Européia contra violações por qualquer autoridade do estado membro - legislativo, executivo ou judicial".

A jurisprudência internacional também apoiou essa visão. A antiga Corte Permanente de Justiça Internacional (precursora da atual Corte Internacional de Justiça) estabeleceu que, do ponto de vista do Direito Internacional. As leis nacionais são meros fatos que expressam a vontade e constituem as atividades dos Estados, na mesma forma como sentenças judiciais ou medidas administrativas "(pelo autor)". Esta tese tornou-se jurisprudência internacional ao longo dos anos, e o Tribunal Europeu dos Direitos Humanos tem ampla jurisprudência a este respeito.

Nos bem conhecidos casos de Marckx (1979) e Vermeire (1987), o Tribunal Europeu determinou que várias disposições do Código Civil Belga (que tratam de afiliação ilegítima) foram violadas por burlar a Convenção Europeia, muito embora para a Corte de Cassação Belga não houvesse desacordo à Convenção. Assim, o Tribunal Europeu reverteu os acórdãos do Tribunal Belga.

Além disso, "no referido caso, o Supremo Tribunal espanhol determinou que os acórdãos do Tribunal Europeu dos Direitos Humanos nunca podem invalidar um

ato judicial interno. Entretanto, o Tribunal Constitucional espanhol declarou o acórdão do Supremo Tribunal nulo e sem efeito e admitiu. os efeitos internos da sentença do Tribunal Europeu "

No continente americano, ao reverter uma decisão da Corte Suprema do Chile no caso da "Última Tentação de Cristo", a Corte Interamericana não está ignorando o princípio da coisa julgada, que não ocorreu no processo interno.

A Corte Interamericana determinou ainda que o Estado do Chile, ao não cumprir a legislação interna chilena da Convenção Americana, deu origem a uma violação do art. 2 (Dever de Adotar Disposições de Direito Interno) da Convenção.

A esse respeito, a responsabilidade internacional do Estado decorre de uma omissão do Legislativo (além da já mencionada decisão do Supremo Tribunal Federal), que ainda não concluiu o projeto de reforma constitucional iniciado pela Câmara dos Deputados do Chile em 1997, que teve como um de seus objetivos a eliminação do dispositivo constitucional que estabelece a censura prévia aos filmes. O artigo 1912 da Constituição chilena dispõe que: "A lei estabelecerá um sistema de censura para a exibição e publicidade da produção cinematográfica". O Chile terá, portanto, que alterar sua Constituição para cumprir sua obrigação internacional reiterada pela sentença da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

Ao determinar que o Estado chileno deva modificar seu sistema jurídico interno, a Corte Interamericana dá mais um passo em direção à plena vigência das obrigações legislativas dos Estados Partes da Convenção Americana.

Além disso, consolidou o argumento de que a mera existência de disposições de direito interno contrárias à Convenção comprometem a responsabilidade do Estado. O exame da incompatibilidade das normas de direito interno torna-se uma questão concreta, dada a existência de vítimas. O controle concreto também tem sido uma prática comum no Tribunal Europeu dos Direitos Humanos, e até provocou reformas constitucionais em alguns dos Estados Partes da Convenção Européia.

A própria Corte Interamericana, em sua recente decisão de 14 de março de 2001, a respeito do mérito do caso Barrios Altos, determinou que a promulgação e aplicação de duas leis de auto anistia no Peru (alegadas no presente caso) violavam os artigos 8 e 25 da Convenção Americana (Garantias Judiciais e Proteção Judicial, respectivamente). Além disso, tais leis de anistia, segundo a Corte, carecem de efeitos legais.

Finalmente, no caso do Chile, o jurista chileno Santiago Benadava opinou que é a ordem jurídica interna que deve ser adaptada ao Direito Internacional, e não ao Direito Internacional, à ordem jurídica interna.

A partir da análise do caso "Última Tentação de Cristo", percebemos não apenas a evolução do Direito Internacional, a fim de constituir uma garantia adicional do indivíduo contra a arbitrariedade do poder estatal, mas também uma crescente interação entre o Direito Internacional e o Direito promovido pela jurisprudência dos tribunais internacionais, com o conseqüente impacto, de grande significado, das decisões judiciais internacionais nos sistemas jurídicos internos dos Estados.

5. JULGAMENTO SOBRE O CASO A ÚLTIMA TENTAÇÃO DE CRISTO, OS DIREITOS HUMANOS E O PODER SOBERANO DO ESTADO FRENTE A DECISÃO DA CORTE INTERNACIONAL

Diante do caso descrito, como se pode observar, é necessário que se analise todo o contexto histórico de direitos fundamentais do homem e das sociedades, Kelsen já dizia que um estado que não protege seu povo perde a essência principal de soberania, aliás o poder concedido ao Estado nada mais é do que o direito que o povo concede ao próprio Estado, assim, direitos basilares de garantias as sociedades devem ser respeitados, principalmente o direito a liberdade, no caso do filme, travou-se uma discussão muito grande a respeito do direito de liberdade, onde o direito de liberdade religiosa se chocava com o direito de liberdade de expressão, e neste contexto deve prevalecer o princípio da indivisibilidade dessas garantias, onde o princípio da liberdade não pode ser fracionado, e sim entendido em seu contexto mais amplo, onde todos podem expressar seus pensamentos, e isso é uma garantia construída em séculos de lutas garantistas. Os Direitos Humanos tem um papel determinante neste caso, trazendo para si, um plano social de preservação de direitos fundamentais do homem no âmbito internacional.

No tocante a Soberania do Estado, os Estados-partes, nesta Convenção comprometem-se a respeitar os direitos e liberdades nela reconhecidos e a garantir seu livre e pleno exercício a toda pessoa que esteja sujeita à sua jurisdição, sem discriminação alguma, por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões

políticas ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição social.

Todo país signatário deve adotar as disposições dos tratados em seus regimentos constitucionais internos, o que não houve no caso do Chile, a teoria monista, evidencia exatamente este termo, que um Estado ao aceitar tais disposições não está perdendo o seu poder de soberania, mas sim se adequando aos princípios da mútua cooperação, a uma nova ordem mundial sem fronteiras, onde todo ordenamento deve respeitar garantias fundamentais, e quando a soberania se torna absoluta é necessário que organismos internacionais tenham um papel determinante de proteger o bem maior, o Homem.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Sistema Interamericano de Direitos Humanos, bem como a imposição das sentenças da Corte Interamericana de Direitos Humanos interferem diretamente na ordem jurídica nacional. A imposição das sentenças da Corte Interamericana diretamente no território nacional, sem a interferência de qualquer um dos poderes (Legislativo, Executivo ou Judiciário) fornecem um fórum de litigância transnacional para discutir questões negligenciadas na esfera pública interna, o que contribui grandiosamente para a promoção da democracia, pois estes órgãos fiscalizam o cumprimento dos direitos humanos em todos os países.

O presente trabalho teve como principal escopo, realizar uma breve análise crítica sobre o caso do filme “A Última Tentação de Cristo”, o qual o Estado Chileno foi condenado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos a não proibição da exibição do mesmo em seu país, a partir desta decisão desenvolvemos de forma observadora noções importantes para compreensão de institutos como os da Soberania e a sua nova percepção na nova ordem internacional, tendo como base os tratados internacionais, assim como os direitos individuais e coletivos que foram violados em âmbito internacional, principalmente o da liberdade.

Ex positis o presente trabalho evidentemente não tem o condão de esgotar o tema ora abordado, mas sim de lançar luzes de modo a clarear no que se refere á importância do que aqui fora tratado, tais como a evolução histórica dos Direitos

Humanos e soberania do Estado, o conceito e eficácia dos tratados internacionais a luz do eminente caso em tela.

Através do estudo do tema, verificou-se a não possibilidade de ater-se ao conceito primitivo de soberania e direitos fundamentais, tendo em vista a nova ordem mundial, e principalmente como os Estados signatários de Acordos e Tratados Internacionais devem se portar.

O envolvimento dos atores estatais no Sistema Interamericano criou uma dinâmica interessante, que pode proporcionar grandes avanços. Não se pode negar que a atuação da Corte Interamericana, enquanto ente de tutela aos direitos humanos tem sido ativa e fundamental na proteção da democracia. Portanto, concluiu-se que essa interferência é benéfica para a democracia do Chile, na medida em que a garantia dos direitos humanos é pressuposto para a garantia da democracia.

O Estado, ao relativizar a sua soberania, permitindo que organismos internacionais interfiram diretamente no âmbito interno, colabora para a ampliação das liberdades. Assim, não pode o poder judiciário estatal dar entendimentos diversos às disposições internacionais, mas adequar a elas as suas decisões, bem como devem ser realizadas as alterações legislativas necessárias. Não pode o poder judiciário utilizar indevidamente remédios legais e normas de direito substantivo para o propósito para os quais não foram estabelecidos.

A sentença da Corte Interamericana de Direitos Humanos no caso objeto de análise foi a medida necessária para que o Chile garantisse o direito à liberdade de pensamento e expressão. Essa determinação contribuiu para a tutela dos direitos humanos e para o fortalecimento da democracia e, portanto, benéfica ao próprio Estado e a toda a comunidade internacional.

REFERÊNCIAS

ACCIOLY, Hildebrando. e SILVA, G. E. do Nascimento. Manual de Direito Internacional Público, São Paulo: Saraiva, 1996, p. 130.

BENADAVA, Santiago. Corte Interamericana, In: El Mercurio (jornal chileno) de 14 de fevereiro de 2001.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito Constitucional*. Coimbra: Almedina, 1993.

CAPELLETTI, Mauro. O Controle Judicial de Constitucionalidade das Leis no Direito Comparado (trad. por Aroldo Plínio Gonçalves), Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris: 1992, p. 20.

FERRAJOLI, Luigi. *Derechos e Garantias: La ley Del más débil*. Madrid: trota, 1999.

GARCIA, Marcos Leite. *O Debate Inicial Sobre os Direitos Fundamentais: Aspectos Destacados da Visão Integral do Conceito*. *Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos*. Bauru, v.43, jul./dez.2008.

OLIVEIRA JÚNIOR, José Alcebíades. *Teoria Jurídica e Novos Direitos*. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2000.

PIOVESAN, Flávia. *Temas de Direitos Humanos*. São Paulo: Ed. Max Limonad, 1998.

REALE, Miguel. **Teoria do Direito e do Estado**. 5ª ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

TRINDADE, A. A. Cançado, "A Determinação do Surgimento da Responsabilidade Internacional dos Estados", 49-50 In: *Revista de Direito Público - São Paulo* (1979) pp. 133-153.

VIGNALI, Heber Arbuet. **O Atributo da Soberania**. Brasília: Senado Federal, 1995.

Capítulo 4

**A EDUCAÇÃO INTEGRAL CLÁSSICA GREGA, COMO
CONTEÚDO INTERDISCIPLINAR PARA O PLANO DE
FORMAÇÃO DO PROFESSOR LASSALISTA
BRASILEIRO**

*Rômulo Davi Da Silva
Nilton S. Formiga*

A EDUCAÇÃO INTEGRAL CLÁSSICA GREGA, COMO CONTEÚDO INTERDISCIPLINAR PARA O PLANO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR LASSALISTA BRASILEIRO

Rômulo Davi Da Silva

Mestre em Ciência da Educação

Christian Business School

Nilton S. Formiga

Doutor em Psicologia Social UFPB

Pós-doutor em Psicologia UFRJ

Docente/Pesquisador Universidade Potiguar/

Ecossistemas Ânima

Introdução

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar a concepção de educação integral clássica grega, dos séculos V e VI, enquanto ao conteúdo interdisciplinar, para a formação continuada dos professores do ensino médio Lassalista. E, a partir dessa, pretende-se compreender, filosoficamente, a pedagogia de La Salle, articulando de forma dialética esses saberes e percebendo neles o protagonismo, as múltiplas dimensões do ser humano, que exige ser conhecido e estudado de maneira igualmente múltipla (SALTO PARA O FUTURO, EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2008; BOFF, 2009).

Ainda segundo os autores supracitados, essas dimensões múltiplas devem ser entendidas do ponto de vista da teologia, da filosofia e das ciências naturais, a partir da ótica de cada uma delas. Assim, a pedagogia Lassalista lança mão dos vários recursos do saber humano que está aberta às demais ciências, pois precisa delas para se constituir como discurso concreto, com o qual terá que dialogar, armada para tanto de um rigoroso preparo filosófico-crítico.

Assim, opta-se por buscar a possibilidade de construir um novo olhar sobre a pedagogia Lassalista, a partir da pedagogia clássica grega, e fazer a relação integradora entre essas duas teorias, haja vista, que elas têm em comum: *educar o*

ser humano na sua individualidade, no seu núcleo pessoal, onde se encontra a sua originalidade, avançando para outros espaços e abordagens possíveis (PLANO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR LASSALISTA, 2013; CAVALCANTE, 2018).

Portanto, é possível que a postura hermenêutica torne possível aproximar essas duas concepções pedagógicas, com a pressuposição de que existe uma história dos conceitos, que dá possibilidade de converter o texto clássico num texto atual. Isto quer dizer, reconstruir, através de processos interpretativos, o texto e dar-lhe uma nova forma contemporânea. Assim, almeja-se que o exercício conceitual, mediante contextualização, compreensão e aplicação, possibilite-se elencar elementos que auxiliem a desenvolver uma melhor compreensão e aplicação do conteúdo em questão (PAULY; CASAGRANDE; CORBELLINI, 2018).

Dessa forma, compreende-se que esse processo, a partir da concepção de Gadamer (1998), o qual estabelece que, não há diferença entre a interpretação e a compreensão, porque compreender é interpretar. Assim, compreender é sempre um processo de fusão dos horizontes dados por eles mesmos. Desse modo, compreender uma tradição implica projetar horizontes históricos, originando um novo horizonte presente. Pois só é possível interpretar um texto histórico, a partir do contexto histórico do intérprete (FRANCISCONE, 2018).

Pretende-se focar na história da educação clássica grega, tendo como “*filosofia condutor*”, a concepção de homem completo (*omnilateral*), formulada por Homero (850 a. C), na sua epopeia e retomado da mesma maneira que foi formulado pela tradição homérica, isto é, o homem integral (corpo e alma), com base na escolaridade humanística e no conhecimento pedagógico, acumulado pela história (BITTAR, 2009). Dessa maneira, a pedagogia Lassalista, ideal de São João Batista de La Salle (1651-1719), tendo foco exclusivo sobre educação, pode fazer da educação integral clássica grega seu conteúdo interdisciplinar, para melhor contextualizar-se e, conseqüentemente, oferecer ao corpo docente uma formação continuada que possa desenvolvê-lo enquanto pessoas e profissionais. Com isso, atuar como práxis reflexivas e problematizadoras do ponto de vista filosófico, atuando de forma interdisciplinar com as demais ciências pedagógicas, oferecer uma educação humanizadora e com qualidade, isto é, que ensina e aprende; sendo uma pedagogia confessional faz do saber teológico o parâmetro e a finalidade última da educação, a saber, a salvação da pessoa (LAZZARON, 2015).

3.1 A FORMAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADORA DO PROFESSOR DO ENSINO MÉDIO

Buscando compreender melhor o que significa ser um o professor Lassalista, é importante, antes, saber o que se entende por Rede La Salle de educação. Esse conceito é bastante recente e está relacionado, em grande parte, aos avanços tecnológicos e de comunicação ocorridos, nas últimas quatro décadas. A partir da era digital e das conexões, muitas instituições passaram a se conceber, organizar-se e a funcionar como rede. Além disso, há de se destacar a globalização cultural e econômica que tem exigido que as instituições se reorganizem administrativamente (SALAMI, 2020).

Ainda seguindo com a reflexão de Salami:

O Instituto dos Irmãos das Escolas Cristãs, hoje, é compreendido como uma grande rede de educação, organizado em comunidades educativas, que promovem a formação das pessoas em vista de uma sociedade mais justa, fraterna e solidária. Em termos canônicos (religiosos), a Rede La Salle segue uma estrutura em nível nacional e internacional. (SALAMI, 2020, p. 59).

Assim, os irmãos Lassalistas estão presentes e atuando, no Brasil, em 10 Estados e no Distrito Federal, sendo 48 comunidades educativas com 70 mil alunos e 3 mil educadores. E, no mundo, estão presentes e atuando em 80 países, sendo 4,5 mil irmãos, 55 mil educadores, 1700 comunidades educativas e um milhão, oitocentos e noventa mil alunos (1. 890. 000). Então, são números bem expressivos, o que revela a pujança do carisma educacional de São João Batista de La Salle, padroeiro de todas as pessoas que trabalham com educação (LUZ; JUNG; MIRANDA, 2020).

A concepção de educação, segundo os Lassalistas, está em consonância com a de formação. Pretende ser mais do que um simples cultivo da inteligência, dos ajustamentos sociais para ser uma formação humana e cristã de qualidade, tendo Jesus Cristo como fundamento e referencial de todo o empreendimento humano. A formação abrange os valores e considera todos os aspectos antropológicos da pessoa em si mesma, que não sendo plena, seu processo formativo se dar de maneira contínua, possibilitando a ela, um desenvolvimento, cada vez maior, desses aspectos (FOSSATTI; SARMENTO, 2009; LUCKESI, 2011).

Portanto, a perspectiva de educação integral, na concepção Lassalista, é entendida no sentido de formar o professor em suas dimensões: pessoal e profissional, que segundo Sacristán (1999) é o conjunto de comportamentos, conhecimentos, atitudes e valores, que constituem a especificidade do ser professor. Essa formação integral do professor é necessária para que o aluno também tenha uma formação integral e integradora, desde o domínio de instrumentos culturais até a preparação para a vida: aprender a ler, escrever, calcular, desenhar, sentir, pensar e atuar. Enfim, dar um sentido e um direcionamento para a vida (PROVINCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE, 2004).

Por conseguinte, a formação continuada, se entende a toda e qualquer atividade de formação do professor que está atuando, nos estabelecimentos de ensino, posterior à formação inicial, incluindo-se os diversos cursos de especialização e extensão oferecidos pelas instituições de ensino superior, e todas as atividades de formação propostas pelos diferentes sistemas de ensino. Dessa forma, ter a consciência da necessidade de articular, dialeticamente, as diferentes dimensões da profissão docente: os aspectos psicopedagógicos, técnicos, científicos, políticosociais, ideológicos, éticos e culturais (CANDAU; NASCIMENTO, 2011).

Por consequência, a formação no sentido de adquirir ou comunicar uma forma, no mais profundo sentido filosófico de perfeição, significa atuar com todas as potencialidades simultaneamente. Formar-se para despertar novas qualidades; quem se recusa a fazer esse processo formativo, diminui sua capacidade de ação, de rendimento no trabalho, de valorização da própria existência. O educador, em cuja alma não se cultiva mais o amor e a verdade, está esterilizado enquanto educador (FRANCA, 2019).

Sendo a formação dirigida à pessoa, ela se torna autoformação, pois se dar numa relação entre as capacidades internas, como conhecimento e vontade, com aquilo que vem do exterior, fatos e eventos culturais. O processo formativo, então, acontece nessa dialética: interior-exterior, estimulando-se mutuamente numa integralidade, inclusive, desenvolvendo o conceito de pessoa, não apenas no tangível, mas também do transcendente (QUADROS, 2017; LIMA, 2017).

Então, o Projeto pedagógico Lassalista de educação integral tem a preocupação de guardar o carisma e, a partir dele, a fidelidade e a inspiração

criativas o que permite não ser um projeto fechado ou superado, mas aberto a assimilar novos conhecimentos pedagógicos, reconstruindo-se de maneira interdisciplinar e contextualizada, num processo dinâmico e dialético. Dessa forma, compreende-se que pode ser enriquecido com a concepção filosófica de educação integral clássica grega. Pois embasado tanto do ponto de vista filosófico quanto teológico; acredita-se que esse conhecimento pedagógico não corre o risco de se fragmentar, no decorrer do tempo, e não alcançar seus objetivos e ideais de uma educação de excelência (PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA, 2014).

Dessa forma, o cotidiano escolar contemporâneo só pode ser entendido se os professores possuírem uma sólida formação na história da totalidade societária, onde está inserido o próprio labor pedagógico. Então, entender o ofício de ensinar passa necessariamente pela reflexão crítica, na qual o acontecimento do momento está profundamente entranhado, na educação dos protagonistas que virão depender da dialética que se estabelece entre o presente e o passado (BITTAR, 2009).

É com base nesse entendimento que se considera esse instrumento teórico importante para a formação continuada dos professores da Rede La Salle, que se inspiram nos ensinamentos religiosos e pedagógicos de São João Batista De La Salle, e, nos primeiros mestres (irmãos), enquanto os colaboradores são todos os que assumem funções docentes ou administrativas, a partir de um contrato de trabalho, inspirados também no mesmo carisma Lassalista. Esse trabalho educativo vem desde o final do século XVII, quando dedicam suas vidas a educação integral humana e cristã da juventude, das crianças, dos adultos, especialmente dos pobres, em instituições de educação superior, básica e de assistência social (SALAMI, 2020).

Em virtude disso, educação Lassalista tem como parâmetro a formação *integral e integradora*:

Como parâmetro dos conteúdos e dos processos educativos proporciona aos educadores e educandos um equilibrado desenvolvimento das dimensões intelectual, afetiva e volitiva, e em seus níveis físico, psíquico e espiritual proporciona às estruturas pedagógicas os aspectos humano, cristão e educativo. (...). A educação Lassalista acredita que todos os seres humanos são capazes de aprender continuamente; isto possibilita entender a educação como contínua, integral e integradora, que principia com o nascimento do sujeito e o acompanha em toda a sua existência; neste sentido, educar confunde-se com humanizar, com a noção de

formar o humano em sua unidade e totalidade (PLANO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR LASSALISTA, 2013, p. 7).

Por essas razões, acredita-se que a aprendizagem é um processo contínuo. Os docentes Lassalistas não encerram seus processos formativos com o término da graduação, o que seria por demais insuficiente, sobretudo, no âmbito do desenvolvimento integral. O docente é estimulado a formar-se a si mesmo, penetrando a sua profundidade interior, onde habita a verdade imanente e transcendente, dando conteúdo as suas potencialidades, enquanto formação do eu consciente de si: olha para o mundo, de maneira livre, forma seu corpo e sua alma, alma que faz do corpo um organismo vivo (MAHFOUD; FILHO, 2017; ROCHA, 2019).

Com isso, o professor Lassalista é visto na perspectiva do inacabado. Ciente dessa condição, ele busca constantemente atualizar-se, formar-se para acompanhar a evolução sociocultural e tecnológica. Em seu modo de educar, leva presente um mundo globalizado, plural e diverso, busca nessa realidade, possibilidades de mudança, inovação e unidade. São desafiados a formar integralmente as pessoas, e alimentam a convicção de que é possível transformar para melhor a sociedade por meio da educação (PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA, 2014).

Por conseguinte, a educação Lassalista é essencialmente integral e, com a instrução, desenvolve a inteligência e outras formas de aptidões que preparam o docente para a própria vida. Porém, o ser humano não é apenas um simples animal, cujo organismo se desenvolve sadicamente por extinto, nem é apenas inteligência que apreende conhecimentos úteis, é antes de tudo, e, essencialmente, uma pessoa, com destinos naturais e sobrenaturais. Assim, uma educação que descuide desses dois aspectos não seria propriamente uma educação humana (FRANCA, 2019).

Desse modo, para La Salle (1651), o professor deveria ser uma pessoa virtuosa, que educasse pelo exemplo da prática do bem, constituindo a primeira obrigação do professor com seus alunos. A pedagogia Lassalista é marcadamente fraternal, por isso os professores escolheram ser chamados de irmãos. Assim, teriam pela prática do magistério, o compromisso total de suas vidas; viviam em comunidades, tendo por base o amor dialógico. Os mestres deveriam ensinar,

como pessoas integrais, pela conduta, consciência, ciência e habilidade de ensinar (RANGEL; WESCHENFELDER; 2006).

Por consequência, La Salle mostra a postura e o exemplo de Jesus Cristo aos seus professores, como modelo de prática para o exercício da função pedagógica. Essas virtudes, em La Salle, praticamente alcançam o status de ciência pedagógica, fazendo lembrar Sócrates e Platão, para quem a virtude é uma ciência, que necessariamente leva à prática do bem e deveria conhecê-lo para procurá-lo efetivamente. Assim, somente um homem de bem reúne condições para formar outro homem de bem (FRANCA, 2019)

Assim, sabe-se da necessidade da formação moral e humana dos professores, que se eduquem continuamente, para elevar ao mais alto grau, aqueles que estão confiados às suas responsabilidades educativas (LA SALLE, 2013; GILLET, 2019). Em virtude de que a formação integral do professor Lassalista é uma educação *integral e integradora* e ainda é tratada, na Proposta Educativa Lassalista, (2014, p. 11)

Que formasse integralmente, com atenção ao todo da pessoa, desenvolvendo harmonicamente os níveis, as dimensões e as relações, de modo que os conteúdos e os valores ensinados e aprendidos fossem colocados em prática na vida de cada estudante, conformando uma unidade e um sentido de vida. Em síntese, La Salle se propôs a ensinar a bem viver.

Então, tanto a formação de um professor quanto de um aluno deve ser uma formação integral. Para ele, a função de um professor não se resume apenas a dar instruções aos alunos, mas a realizar uma educação integral, perpassando o intelectual, pessoal, social, cívico, moral e o espiritual. Ele alarga a compreensão que geralmente se tem sobre a função do professor, quando dá um sentido mais amplo e mais profundo: profissão-vocação-mistério, o que exige uma formação continuada dos professores (PLANO DE FORMAÇÃO DO EDUCADOR LASSALISTA, 2013).

Dessa maneira, conceber a profissão de professor, como vocação, é recorrer *As Meditações Lassalistas* (2013), nos números 193, 195, 196, 197, 199, 200, 201, 205, 207 e 208, em especial o número 193, quando diz que o educador é como um ministro de Deus, assim, compreende a obra da educação como tarefa de Deus. E, para desempenhar essa tarefa, Deus chama quem Ele quer. Dessa forma, o mestre

(irmão) imitando o exemplo dos apóstolos é chamado e escolhido para uma tarefa bem específica: de ser guia das crianças de forma imanente e transcendente, e integral (SALAMI, 2020).

Todavia, essa concepção de professor enquanto profissional não deve ser interpretada como uma desvalorização da função do magistério, “como instrumento nas mãos de Deus”, mas quer dizer da tamanha responsabilidade, frente a grandeza e a dignidade que se esconde em cada ser humano, que carrega consigo a marca da eternidade e por ela anseia. A pedagogia Lassalista reivindica uma metafísica cristã, como aporte necessário para compreender e educar o ser humano, sem negligenciar a finalidade de sua vida: a vida eterna (LA SALLE, 2013).

Em suma, seguindo as pegadas Lassalistas, Franca (2019) dizia que abaixo do sacerdócio não havia outra atividade humana mais valorosa do que o magistério. Nesse caso, o educador é um consagrado, cuja vocação é fazer do labor intelectual sua própria vida, um desenvolvimento profundo do espírito. E, se caracterizando por vocação, exige-se um esforço metódico que vise a plenitude. É necessário se doar de todo o coração, pois quem busca a verdade, incessantemente, colhe seus frutos, para si e para os outros; alimentar um querer profundo de almejar ser alguém qualificado em vista do seu ideal (SERTILLANGES, 2019).

Desse modo, com La Salle, a função do professor torna-se valorizada e deixa de ser secundária. Assim, surge a preocupação com a formação docente continuada por compreender que só os professores bem-preparados são capazes de formar melhor os alunos, a fim de terem êxitos pedagógicos. A formação dos professores tem um papel central, na pedagogia Lassalista, transformando pessoas simples em exímios pedagogos competentes e convictos, dedicados exclusivamente ao magistério. Essa profissionalização do professor por La Salle inspira e continua bem presente, no guia pedagógico contemporâneo da rede (ARANHA, 2000; LEUBET; PAULY; SILVA, 2016).

Em síntese, percebe-se que a formação integral contínua deve ser centrada na pessoa do professor, aprendendo a cuidar de si para depois cuidar do outro em vista do seu crescimento pessoal, e da qualidade de sua prática pedagógica. Assim, valorizar o ensino, começando por valorizar o professor, e sua formação pessoal e integral. Para tanto, é necessário ter o conhecimento das ciências

auxiliares da educação, principalmente a filosofia da educação. Dessa forma, propõe-se a filosofia clássica grega, como suporte filosófico para a prática educativa do professor Lassalista, articulado com uma visão de mundo que o cerca, em termos culturais, sociais e políticos (GUIA DA ESCOLA LASSALISTA, 2008).

Portanto, refletir sobre formação, é exigido necessariamente um embasamento filosófico do conceito, um esclarecimento das implicações históricas e teóricas. Ao interrogar sobre o verdadeiro sentido da formação, pretende-se recorrer à Paideia clássica grega como pretensão para orientar a consciência crítica e o olhar para a formação enquanto fator de humanização e qualificação profissional. Esse olhar para a Paideia clássica deve buscar, nela, o germe da educação integral – *formação do corpo e do espírito*, para integrá-los num todo orgânico. Sendo essa unidade complexa do ponto de vista da formação, faz-se necessário, portanto, uma educação integral e interdisciplinar (COELHO, 2009; DIEZ; MARCON; SANTOS, 2016; SILVA, 2018).

Assim, a Paideia, neste caso, está dada no sentido de interdisciplinaridade com o atual estágio da pedagogia Lassalista, no tocante a questão da formação dos professores do ensino médio, que a exemplo dos gregos, também compreende a educação como um processo de formação consciente, voltado para o homem na sua vida inteira. Sendo o humanismo o princípio espiritual dos gregos, sua educação está voltada para a verdadeira forma do homem, no seu autêntico ser. A formação integral, na Paideia clássica grega, concretiza-se na formação integral do homem, na sua conduta e comportamento exterior e na sua atitude interior (LIMA, 2006; JAEGER, 2018).

E nesse caso, a espiritualidade, ainda não está bem definida na literatura pedagógica. Segundo estudos realizados por filósofos, teólogos, psicólogos e educadores, esta dimensão é uma qualidade que transcende toda a materialidade. A espiritualidade não se refere a uma parte do homem, mas a relação do homem todo em corpo e alma. As boas relações interpessoais entrelaçam-se com a espiritualidade vivida em sua profundidade. O espiritual somente pode ser vivido, através de um interagir com o outro e com o mundo, por meio de uma busca interior da pessoa (TEIXEIRA; MÜLLER, 2004).

Assim, na medida que um convive com o outro, termina por fazer parte desse outro, seja pessoa ou o mundo. Dessa forma, o ser espiritual se torna a essência e o sentido da existência humana, elaborando-se a subjetividade ou vida

interior, na medida que há comunicação com o outro. Ou seja, uma educação que transcenda a vida do próprio ser humano, despertando, nele, uma pessoa plena, realizada, criativa, autêntica e com capacidade de amar. Assim, o ser humano precisa ser conhecido para além do mundo físico e de suas manifestações materiais (LIMA, 2006; SBERGA, 2019).

Desse modo, para as visões humanística e filosófica de educação, acerca do homem clássico, acredita-se que seja útil, como base filosófica dos conceitos sobrenaturais da teologia pedagógica de La Salle. A filosofia contribui sistematicamente para a arte de pensar e refletir com rigor os problemas pedagógicos, ajudar a fazer boas perguntas, aprofundar respostas, descortinar novos horizontes e a levar novas perspectivas e possibilidades tanto no campo da formação continuada de professores, quanto no campo pedagógico, propriamente dito. A pedagogia filosófica permanece necessária a toda pedagogia teológica, se não é a mediação mais urgente ou mais importante, com a qual a teologia terá que dialogar, embasada, num rigoroso preparo filosófico-crítico (BOFF, 2009).

Por conseguinte, percebe-se que essas visões humanística e filosófica grega, pode enriquecer a concepção de ser humano cristão Lassaliano, de ser integral com múltiplos níveis (físicos, psíquicos e racional-espirituais), dimensões (afeto, inteligência e vontade) e relações (consigo, com o outro, com a natureza e com Deus).

Um ser humano, em realização constante, construindo-se e reconstruindo-se, permanentemente. Então, humanidade, quer dizer homens mais educados, afáveis, acessíveis e tratáveis, que tornem mais homens pelo desenvolvimento harmonioso de suas aptidões e faculdades (PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA, 2014; FRANCA, 2019).

Então, historicamente, o humanismo pode ser definido entre os gregos como Paideia, a formação do homem culto, do cidadão livre em oposição ao ignorante, ao escravo, ao bárbaro. O humanismo é uma concepção integral que busca desenvolver e exercer todas as virtualidades do homem; nenhuma é negada, descuidada ou excluída, é uma concepção harmoniosa e harmonizadora do homem que influenciou e norteou a história da pedagogia Ocidental, através do platonismo e do aristotelismo (VENTURA; CUBAS, 2011; FRANCA, 2019).

O período clássico grego é chamado de sistemático, por realizar a lógica e a sistematização do pensamento grego, desde os sofistas até Aristóteles, fixando o

conceito de ciência e do inteligível. O interesse da filosofia sai da natureza e passa para o homem e o espírito, a gnosiologia e a moral. Assim, este período também foi chamado de antropológico, por ter se tornado o centro e o destaque do processo educacional e filosófico da Paideia clássica. Essa centralidade humana do período clássico, em La Salle, pode-se dizer que corresponde ao homem enquanto aluno, centro do processo educativo, cujo objetivo é ensinar a bem viver (PADOVANI; CASTAGNOLA, 1993; PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA, 2014).

No entanto, resta saber se a educação é capaz de transformar o homem em um ser mais justo, bom e reto, e mais culto, colocando o problema fundamental da filosofia da educação. Quais as condições e possibilidades da educação? Quais os princípios que a legitimam, sem os quais a educação não o é? O que e como ensinar? O que e como aprender? Outras questões são colocadas no Ménon, a virtude pode ser ensinada? Se pode, os homens podem aprender e se tornarem mais virtuosos? (SANTOS; FERREIRA; LOPES, 2017).

Então, o elemento principal da filosofia da educação reside no fato de ser capaz de analisar profundamente um sistema de educação na sua totalidade e de refletir sobre um sistema alternativo. Assim, na educação, a preocupação é a transmissão do conhecimento por parte do educador e a aquisição desse conhecimento pelo aluno. Já a filosofia busca a fonte desse conhecimento. Qual é o conceito do conhecimento em si? O que significa conhecer alguma coisa? Conhece-se da mesma forma em todas as disciplinas? Se não, quais as diferentes formas de conhecimento possíveis? Qual é o conhecimento mais válido? Qual o mais relevante para a vida? (FILHO, 2017; DUARTE, 2017).

À medida que a filosofia da educação desempenha um papel importante, particularmente na formação de professores, ajuda esse professor a tornar-se mais consciente sobre suas ações e descobrir outras dimensões que ainda não tinha percebido. Assim, ensina o professor a reconhecer limites epistemológicos da sua disciplina, aplicando os melhores métodos de ensino. Contribui para que o professor veja seus conteúdos educacionais de forma mais crítica e desenvolvam argumentos mais convincentes porque são ou baseiam-se numa busca constante da verdade. Isso enriquece o debate sobre os problemas que a educação enfrenta e busca possíveis soluções (GOMES; BROCANELLI, 2018).

Assim, estudar o que os grandes pensadores clássicos escreveram sobre educação, é fundamental para enriquecer o debate sobre a educação

contemporânea, pois questões discutidas, naquela época, continuam alimentar o debate pedagógico, mostrando a atualidade delas, uma vez que praticamente as mesmas questões ressurgem ao longo dos tempos. Por exemplo, questões: o que ensinar? Ou ainda, quais os valores que estão por detrás do ato educativo? Na Grécia clássica, via-se o ato pedagógico como extensão do próprio ato filosófico, sendo necessário teorizar os fins da educação e os meios para alcançá-los (CONDE, 2017).

Por isso, as ideias platônicas como divisão do trabalho, segundo a formação específica, são um dos princípios econômicos que funcionam nas sociedades modernas; a educação como princípio de profissionalização, como instrumento poderoso para a construção do Estado com justiça e harmonia social ainda são questões que norteiam e inspiram a prática educacional para o desenvolvimento social e político da sociedade atual. Além do mais, a Paideia clássica pode oferecer, como formação, um conjunto amplo de competências cognitivas, artísticas, físicas para a educação integral contemporânea (LEÃO; FERREIRA; FIALHO, 2010).

Em Aristóteles, pode-se herdar como concepção de educação para os tempos atuais, o desmembramento da própria filosofia-mãe que a criança possui, em potência, a capacidade impressionante de se tornar adulta, pela instrução recebida dos adultos; a educação é uma forma de auto-realização individual do homem (desenvolvimento pleno das suas faculdades e potencialidades (VENTURA, 2011).

Por sua vez, a contribuição que vem para a educação contemporânea, segundo Isócrates, é que para ser bem-sucedida, o professor deve dialogar com seus alunos, fazendo da educação o lugar da palavra e da reflexão; o aluno deve ter uma autodisciplina nos estudos; deve ser inventivo ter iniciativa, ter boa memória, boa conduta e um caráter moralmente impecáveis. Ainda, fundou um humanismo na educação, ou seja, que a finalidade da educação não é para exercer uma profissão, mas a formação integral do homem, esse seria o fim último das atividades educativas (ARANHA, 2012; FRANCISCONE, 2018).

Dessa forma, ainda pode-se constatar outras semelhanças entre essas pedagogias, pois ambas são de rupturas antropológicas e a pedagogia clássica rompendo com o conhecimento em torno da natureza e convergindo para o homem; e, também, a pedagogia Lassalista, nas escolas normais dirigida aos

leigos, na língua francesa, rompe com as chamadas atividades da instrução, tradicionalmente reservada ao clero e em latim. Então, resultando numa grande e ferrenha oposição por parte das autoridades eclesiásticas e políticas não aceitavam esses novos métodos educativos (MANACORDA, 1989; RANGEL; WESCHENFELDER, 2006).

A partir dessas inúmeras constatações, chegou-se a uma aproximação da Paideia clássica grega, com o sistema educativo Lassalista, afirmando que o ser humano enquanto aluno é o centro do seu processo educativo, o que implica reconhecê-lo da melhor maneira possível. Assim, atendê-lo de forma diferenciada, uma vez, que se trata de um ser adaptado e personalizado. Esses princípios pedagógicos, propostos por La Salle, se fundamentam e se ampliam de maneira interdisciplinar na antropologia filosófica da Paideia clássica grega (PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA, 2014; SBERGA; MASSIMI, 2015).

Assim, a dimensão humana dos programas de formação se caracteriza por uma visão antropológica geral físico, psíquico e espiritual, e a eficácia da formação ou da educação deve considerar simultaneamente abordagens diversas – um profissional continuamente informado sobre o desenvolvimento das disciplinas que estão relacionadas com seu campo de atividades pedagógicas. Os embaraços e as dificuldades de toda espécie não devem ser maiores do que a vontade dos educadores de vencer as dificuldades e difundir amplamente os saberes pesquisados. Essa ação deve colocar em prática uma verdadeira política de formação profissional contínua (BERNARDIN, 2013).

3.2 A FORMAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO DO ENSINO MÉDIO

A Proposta Pedagógica de La Salle é fundamentada, na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional (LDB), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), que direcionam a ação educacional. A partir desses documentos e das concepções da Proposta Educativa Lassalista, dá-se o horizonte para o desenvolvimento das competências de cada estudante (MATRIZ CURRICULAR PARA AS COMPETÊNCIAS, 1998).

Desse modo, para entender o tema, é relevante, antes de tudo, se voltar para o conceito *integral*. A palavra integral vem do latim *integrare* – tornar inteiro ou

fazer um só, também de *integer*, que corresponde a completo e inteiro, correto ou intocado, pois, na raiz, corresponde a *in* (não) + *tangere* (tocar). Dessa definição, vem o adjetivo íntegro, bem como o próprio substantivo integral, que abarca, portanto, um sentido de total, inteiro, completo (SOUSA, 2016).

Assim, segundo o Centro de Referência em Educação Integral (2013, p.1),

Educação integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social, e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias educadores, gestores e comunidades locais. Tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo; Tem como foco a formação inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas; é uma proposta alinhada com a noção de sustentabilidade porque se compromete com processos educativos contextualizados e com interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica; promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas, a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

Assim, a abordagem do Ensino Médio visa integrar o estudante ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. As novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos, exigem para os educandos todo um currículo apoiado em competências básicas, para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Com isso, busca-se dar significado ao conhecimento escolar, mediante à contextualização, à interdisciplinaridade, o incentivo ao raciocínio lógico e ao processo contínuo de aprendizagem (ARAN, 2002; ARROYO, 2013).

Portanto, a formação do estudante deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias referentes a sua área de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição a formação específica e o desenvolvimento da capacidade de aprender, criar, criticar, formular e inovar ao invés do simples exercício de memorização. (LIVRO DE ORIENTAÇÕES DO ENSINO MÉDIO, 2021, p.6).

Segundo o livro de orientações citado acima, conforme a BNCC, “para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais). Sendo:

A Rede La Salle, através de sua missão de “promover o desenvolvimento integral da pessoa e a transformação da sociedade, através da educação humana e cristã, formando o aluno integralmente como pessoa humana, concebe-o em três níveis: físico, psíquico e espiritual, possibilitando-lhe a ação nas potencialidades: afeto, inteligência e vontade. Procura orientar o aluno e os demais integrantes da comunidade educativa para serem e agirem de acordo com os ensinamentos de Jesus Cristo, suas vivências e seus valores do Reino de Deus (GUIA DA ESCOLA LASSALISTA, 2010, p. 10 - 11)

Dessa maneira, o objetivo da escola Lassalista está compreendido numa educação que favoreça a formação da pessoa para a criatividade, dinamicidade e o compromisso com a sociedade e a história. Pessoas abertas ao transcendente, através de uma formação humana, intelectual, técnico-científica, profissional e cristã, que capacite o aluno a se relacionar com o mundo, consigo mesmo, com os outros e com Deus, de forma que sempre saiba amar, pensar, refletir, criar, optar, decidir, e agir à luz dos valores do evangelho (PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA, 2014).

Então, o princípio da educação integral é o da integralidade. Esse conceito refere-se à base da educação, que deve ser integral, *omnilateral* e não parcial fragmentada. A integralidade da educação possibilita desenvolver todas as potencialidades humanas que envolvem o corpo, a mente, a sociabilidade, a arte, a cultura, a dança, a música, o esporte e o lazer. Ainda permite o contato do educando com poetas, artistas, religiosos, músicos, griôs, artesãos e outros, ampliando, assim, o horizonte da formação escolar. A educação integral implica na formação integral, integrada e integradora da realidade, por isso ser uma formação intertransdisciplinar e intertranscultural (GADOTTI, 2009).

Dessa maneira, pode-se constatar que essa concepção de formação integral correlata à concepção grega de formação humana. Uma espécie de igualdade

entre as reflexões e as ações que constituem essa formação, sejam elas intelectuais, físicas, metafísicas, musicais, estéticas ou éticas. Há nelas, um sentido de completude, formando de modo integral o ser humano na sua complexidade. Essa maneira de ver a formação do homem corresponde a natureza do que denominamos de educação integral, numa perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes e conhecimentos, ao contrário, e são colocadas como complementares nos seus aspectos cognitivos, culturais e sociais (LIMA; TAUCHEN, 2016).

Assim, o ensino médio da Rede La Salle corresponde da 1ª à 3ª série, e tem por objetivos:

- Orientar o aluno para ser e agir de acordo com os ensinamentos e os valores cristãos;
- Ampliar o conhecimento da realidade e, em particular, os fundamentos científico tecnológicos dos processos produtivos;
- Ajudar ao aluno a conhecer os seus direitos e deveres, a exercer seu papel de cidadão, a ser espontâneo e participativo, a ter consciência e acreditar na possibilidade de vivenciar um mundo melhor, buscando formas de construir em comunidade uma sociedade justa e fraterna;
- Desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico;
- Intensificar a compreensão e vivência dos passos do método científico;
- Preparar para a cidadania, formando os valores éticos como a liberdade e a responsabilidade, aperfeiçoando a comunicação e a convivência com os outros, exercitando a interação ativa com o meio, a fim de ser capaz de adaptar-se, com flexibilidade, às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- Criar preparo básico para o trabalho, desenvolvendo atitudes proativas e positivas, hábitos e habilidades, mostrando-se criativos e voltando-se às ações empreendedoras;
- Consolidar o cultivo da dimensão transcendente;
- Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos em nível superior e desenvolver o interesse e condições para continuar aprendendo para possibilitar sucessivas adaptações;
- Aprimorar o aluno como pessoa humana, incluindo a formação ética, religiosa e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (GUIA DAS ESCOLAS LASSALISTAS, 2008, p.6).

Dessa forma, o ensino médio integral Lassalista compreende as seguintes disciplinas e métodos de ensino:

1º Trimestre 2020 – atividades avaliativas 1ª série – integral
Atividades de ARTE – manhã e tarde
Atividades de BIOLOGIA – manhã e tarde
Atividades de EDUCAÇÃO FÍSICA – manhã e tarde

Atividades de ENSINO RELIGIOSO- manhã e tarde
Atividades de FILOSOFIA – manhã e tarde
Atividades de FÍSICA – manhã e tarde
Atividades de GEOGRAFIA – manhã e tarde
Atividades de GRAMÁTICA – manhã e tarde
Atividades de HISTÓRIA – manhã e tarde
Atividades de INGLÊS – manhã e tarde
Atividades de LEITURA E INTERPRETAÇÃO – manhã e tarde
Atividades de MATEMÁTICA – manhã e tarde
Atividades de PRODUÇÃO TEXTUAL – manhã e tarde
Atividades de QUÍMICA – manhã e tarde
Atividades de SOCIOLOGIA – manhã e tarde

Atividades avaliativas 2ª série – integral

Atividades de ARTE – manhã e tarde
Atividades de BIOLOGIA – manhã e tarde
Atividades de EDUCAÇÃO FÍSICA – manhã e tarde
Atividades de ENSINO RELIGIOSO- manhã e tarde
Atividades de FILOSOFIA – manhã e tarde
Atividades de FÍSICA – manhã e tarde
Atividades de GEOGRAFIA – manhã e tarde
Atividades de GRAMÁTICA – manhã e tarde
Atividades de HISTÓRIA – manhã e tarde
Atividades de INGLÊS – manhã e tarde
Atividades de LEITURA E INTERPRETAÇÃO – manhã e tarde
Atividades de MATEMÁTICA – manhã e tarde
Atividades de PRODUÇÃO TEXTUAL – manhã e tarde
Atividades de QUÍMICA – manhã e tarde
Atividades de SOCIOLOGIA – manhã e tarde

Atividades avaliativas 3ª série – integral

Atividades de ARTE – manhã e tarde
Atividades de BIOLOGIA – manhã e tarde
Atividades de EDUCAÇÃO FÍSICA – manhã e tarde
Atividades de ENSINO RELIGIOSO- manhã e tarde
Atividades de FILOSOFIA – manhã e tarde
Atividades de FÍSICA – manhã e tarde
Atividades de GEOGRAFIA – manhã e tarde
Atividades de GRAMÁTICA – manhã e tarde
Atividades de HISTÓRIA – manhã e tarde
Atividades de INGLÊS – manhã e tarde
Atividades de LEITURA E INTERPRETAÇÃO – manhã e tarde
Atividades de MATEMÁTICA – manhã e tarde
Atividades de PRODUÇÃO TEXTUAL – manhã e tarde
Atividades de QUÍMICA – manhã e tarde
Atividades de SOCIOLOGIA – manhã e tarde
(GUIA DAS ESCOLAS LASSALISTAS, 2008).

Assim, a Rede La Salle assume, como objetivo principal, proporcionar a criança e ao jovem a formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização e de preparação à vida em

comunidade para o exercício do trabalho e para a prática consciente da cidadania, oferecendo um ensino que busca:

- **Guiar** o educando no seu processo de amadurecimento físico, psíquico e espiritual;
- **Ajudar** no processo de construção do conhecimento;
- **Formar** a consciência crítica diante da realidade;
- **Orientar** na assunção gradual e responsável da liberdade;
- **Auxiliar** no processo de integração à vida em comunidade;
- **Direcionar** para uma verdadeira comunhão de aspirações com vista ao bem comum (GUIA DO ESTUDANTE, 2021).

Então, esses objetivos vêm enriquecidos com um profundo humanismo integral, cujo desenvolvimento intelectual e da fé não são vistos como dimensões isoladas, mas sim, como dimensão que se implicam mutuamente. Assim, o objetivo da educação Lassalista é formar pessoas de fé amadurecida e robusta, com critérios éticos claros, que exerçam liderança, servindo ao bem comum, como opção do desenvolvimento humano integral e sustentável, e beneficiar a todos, são exigências fascinantes deste século XXI (DECLARAÇÃO SOBRE A MISSÃO EDUCATIVA LASSALISTA, 2020).

Segundo a concepção e a prática da educação integral, o método Lassaliano está em harmonia com a antropologia filosófica; sendo que para La Salle, essa antropologia deve ser aquela considerável ao ser humano de forma totalizante e unitária. Isto é, um ser concreto, individual, com sua identidade familiar e cultural. O ato formativo precisa dar grande relevância a esses aspectos porque eles respondem quem é o ser humano, e, conseqüentemente, que tipo de formação ele necessita receber, mas não aquela como posse externa dos conhecimentos, porém uma formação conforme a estrutura do ser humano, dando a ele uma personalidade própria (SBERGA; MASSIMI, 2015).

Assim, na pedagogia Lassalista, o aluno é o centro do processo educativo. Isso não impede do professor de conhecê-lo de maneira individual e personalizada. Conhecer os alunos distintamente, pois, segundo La Salle, toda ação verdadeiramente educativa fundamenta-se no conhecimento personalizado para atendê-lo de maneira mais adequada, com uma pedagogia mais apropriada; sendo que a formação e a educação precisam conhecer o ser humano na sua singularidade para ser possível compreendê-lo em sua totalidade, composto de

corpo vivente, alma e espírito (GUIA DAS ESCOLAS LASSALISTAS, 2008; LEUBET, 2015; SBERGA, 2019).

Dessa forma, a ideia de educação integral, associada com a formação integral, leve o aluno enquanto sujeito, para o centro das indagações e das preocupações da educação. Segundo a ideia filosófica de homem integral, realça a necessidade de homem integrado em suas faculdades: cognitivas, afetivas, corporais e espirituais o resgatando como função prioritária da educação – a formação do homem compreendida em sua totalidade, como ser multidimensional, e cabendo à educação responder a uma grande multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto em que ele vive. Assim, o objetivo da educação integral deve consistir no aperfeiçoamento humano (PESTANA, 2014).

Dessa forma, os fundamentos da formação Lassalista considera a pessoa em si mesma, em seus relacionamentos e continuidade, a realidade da não-plenitude, a possibilidade e a necessidade de sempre crescer mais que é influenciada por seu passado e pelo mundo circundante. Para a Rede, a educação é global e integradora, atenta a dimensão afetiva, às relações fraternas, solidárias e respeito à diversidade (PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA, 2014).

Portanto, os projetos educativos estão centrados no aluno, o que favorece o seu desenvolvimento integral, exigindo igualmente um ambiente escolar saudável, seguro e respeitoso, mediado por um educador, cujo exemplo deve inspirar, entusiasmar, questionar e orientar, e favorecido por meio de uma relação pedagógica, o crescimento integral das crianças, jovens e adultos. Essa presença deve iluminar ambientes de aprendizagens, promover autonomia e transmitir princípios, formando pessoas livres, autônomas e responsáveis (DECLARAÇÃO SOBRE A MISSÃO EDUCATIVA LASSALISTA, 2020)

Dessa maneira, o educando Lassalista, conforme seu nível de desenvolvimento direitos e deveres, constroem uma sociedade democrática e cidadã, vivendo em equilíbrio com a natureza e crescendo num espírito de fé filial com Deus e nas relações fraternas a serviço do próximo (PROPOSTA EDUCATIVA LASSALISTA, 2014).

Por isso, o professor Lassalista procura conhecer seu aluno de maneira personalizada, por acreditar que não é possível formar bem o aluno, sem conhecê-lo pessoalmente. Isso facilita a adequação do ato pedagógico, mais bondade com alguns, mais firmeza com outros, muita paciência com alguns, constantes

incentivos aos esforços dos outros, a necessidade de vigiar alguns para não se desviarem e se perderem. Assim, ter com os alunos a firmeza de um pai e a ternura de uma mãe. Dessa forma, as técnicas educativas não podem substituir o afetivo e o coração (GUIA DAS ESCOLAS LASSALISTAS, 2008).

Assim, utilizar de vários meios para bem conhecer o aluno, dentre eles, os catálogos, registros, atenção diferenciada e personalizada, com métodos pedagógicos distintos e diferentes, conforme as peculiaridades de cada um, e o que requer atenção adequada às características pessoais de cada educando. Esse método individual de ensino, junto ao método simultâneo, diversos tipos de escolas para atender públicos específicos, com processos escolares bem conduzidos, o contato e o diálogo pessoal, possibilitando o avanço da aprendizagem conforme o ritmo de cada aluno. Isso mostra o quanto é exigente e desafiante praticar a pedagogia Lassalista (LEUBET; BIELUCZYK; PAULY, 2015).

Portanto, personalizar o aluno para educá-lo, por acreditar que não é possível educar o homem abstrato, intemporal, mas preparar o homem concreto e situado no tempo e no espaço. Partir do ser humano enquanto indivíduo, do ser que possui uma unidade distinta dos outros seres (*indivisum in se et divisum a quolibet alio*); uma totalidade indivisa, com qualidades que não se repetem duas vezes, mas que são singulares, no tempo e no espaço. O indivíduo é único e singular, é uma pessoa, um indivíduo e um sujeito, ou seja, uma realização singular de uma perfeição específica (FRANCA, 2019).

Dessa maneira, o conceito grego de educação clássica se ergue sobre essa totalidade: mostrar que o conceito de educação integral não privilegia um aspecto do conhecimento em detrimento do outro e não concebe o conhecimento como milhares de fragmentos disciplinares. Artes e ofícios são uma unidade, e moral e discurso racionais são idênticos. Formar o ser humano significa compreendê-lo como um todo indispensável, cujas partes não são mais do que facetas do mesmo e único ser (CARNEIRO, 2015).

Assim, a concepção e a prática da educação integral (cognitiva, afetiva, ética, social, lúdica, estética, física, biológica), segundo o método Lassaliano, corrige a ideia equivocada de que se tem de educação integral, parte de uma visão reduzida de ser humano, Guará (2006), mas ignora completamente a espiritualidade humana no processo educativo, o que empobrece significativamente a ideia de ser humano e o que se entende e se pratica por educação integral está

mais voltado para a educação de tempo e espaço integral, centrada não no aluno, mas no tempo (SÉRIE MAIS EDUCAÇÃO: EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2009; DAWSON, 2020).

3.3 POR UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL DE QUALIDADE

O termo qualidade de ensino comporta uma diversidade de significados, pois sua compreensão está vinculada ao tipo de educação que se deseja para formar um ideal de pessoa e de sociedade, que varia de acordo com diferentes períodos, países, grupos e regiões. Porém, neste caso, compreende-se qualidade de ensino como uma escola eficaz e eficiente, uma escola centrada, a partir das necessidades dos alunos, segundo o que lhe é mais necessário. O bom andamento da escola: a organização, os ambientes físicos e a didática. Essa tríade permite o fazer pedagógico, bem como avaliá-lo numa dimensão que atualmente se chama de qualidade de ensino (LEUBET; BIELUCZYK; PAULY, 2015), e que está dada em cinco pilares:



Figura 1: Os cinco pilares da Educação Lassalista.

Fonte: http://cell.delasalle.edu.mx/ponencias/P_AulaV3.pdf

Dessa forma, a educação de qualidade se caracteriza por um currículo centrado na pessoa do aluno, que acolhe a pluralidade e a diversidade de desenvolvimento integral e integrador, respeito aos níveis e ritmos de

aprendizagem, com competências, habilidades, saberes, atitudes e valores, integração entre fé, cultura e vida, inovação, atenção às urgências educativas, e aqueles com necessidades educativas especiais, a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. O educador Lassalista assume sua missão motivado por três princípios: amor, competência e qualidade (MENEGAT; RAMOS, 2017).

Assim, criar meios que permitam o professor conhecer as necessidades, interesses, raciocínios, anseios e medos e propor experiências de aprendizagens que tenham sentidos vinculados com seus projetos de vida. Atualmente, a relação pedagógica tem sido desafiante, desgastante, docentes e educandos não criam a devida oportunidade de falar de suas necessidades e interesses (FRANCISCONE, 2018).

Dessa forma, num estudo eficiente se entende o melhor aproveitamento da oportunidade de estudar:

- Planeje e organize seu tempo. Fixe seu horário de estudo extraclasse. Concentre-se primeiramente nas disciplinas em que você encontra mais dificuldades. Não adie as tarefas. Faça assim que forem solicitadas.
- Não leia apenas. Faça as anotações no próprio livro, em fichas, monte esquemas, use o dicionário. Procure entender e interpretar o conteúdo que você estuda.
- Revise frequentemente o conteúdo trabalhado em aula. Não estude somente para as provas e/ou nas vésperas das provas.
- Escolha o ambiente que mais lhe dê condições para estudar: silencioso, com uma boa iluminação, arejado.
- Utilize os recursos disponíveis em casa, na escola, em bibliotecas públicas.
- Solicite esclarecimentos ao seu professor.
- Fique atento às perguntas de seus colegas e ouça com atenção a resposta do professor. Muitas de suas dúvidas poderão ser esclarecidas. □ Faça anotações em aula e copie os esquemas dados pelo professor.
- Realize todas as atividades propostas em aula e as que forem solicitadas para tema de casa.
- Mantenha seu material organizado. Frequente as aulas de posse de todo o material solicitado.
- Leia com atenção os enunciados dos exercícios antes de tentar realizá-los.
- Revise os exercícios antes de considerá-los concluídos.
- Corrija os exercícios realizados.
- Organize grupos de estudos.
- Organize o tempo em casa de forma que permita aprofundar os conteúdos das aulas (GUIA DA ESCOLA LASSALISTAS, 2008).

Então, seguindo nessa mesma linha da qualidade do ensino, tem-se os dez princípios norteadores para obter um estudo eficaz:

- 1 - Monte uma programação ou um plano diário, calculando o tempo necessário para cada atividade, começando pelas mais difíceis.
- 2 - Tenha muita atenção ao estudar. Evite tudo o que distrai. Busque os meios mais convenientes: comece suas atividades com disposição, coragem e alegria, mesmo que as coisas pareçam difíceis.
- 3 - Procure compreender bem a atividade que deva fazer. Quem não sabe o que deve ser feito, não o fará. Ouça, compreenda e anote as explicações dos professores.
- 4 - Estude com métodos sublinhando, resumindo, fazendo esquemas, analisando, selecionando o vocabulário e as ideias mais importantes, anotando as dúvidas, pesquisando, pedindo ajuda aos colegas/ou aos professores.
- 5 - Aprenda a ler com rapidez e compreensão. A leitura é fundamental para você escrever, compreender, interpretar, expressar-se melhor.
- 6 - Faça revisão dos conteúdos trabalhados, relacione uma aula com a outra. Prepare uma pergunta ou exercício antes da próxima aula. A aula não é só para aprender coisas novas, mas para exercitar conteúdos e esclarecer dúvidas.
- 7 - Empenhe-se em compreender e memorizar as ideias essenciais de cada conteúdo aprendido. A memória não se gasta com o uso, ao contrário, fica cada vez melhor.
- 8 - Faça um esquema da lição na qual você está estudando. Tente escrever a síntese e a análise dos pontos mais importantes da lição.
- 9-Busque ajuda para solucionar as dificuldades ou problemas somente após esgotado o seu esforço pessoal. Empregue todos os meios possíveis para encontrar a resposta ou a solução de um problema. Não vá buscar as coisas prontas, não copie, exercite seus talentos e aptidões.
- 10 - Repasse sistematicamente a matéria para evitar a acumulação excessiva. Não estude somente no dia ou momentos antes das avaliações. Quem procede assim, está sempre intranquilo e não preparado para resolver problemas. Estará sempre correndo a traz de soluções, quando poderia tê-las consigo (GUIA DA ESCOLA LASSALISTAS, 2008).

Dessa forma, compreende-se a educação como desenvolvimento, mas nem todo desenvolvimento é educação. Só se educa quem se desenvolve aperfeiçoando-se, restabelecendo e conservando o equilíbrio da hierarquia dos valores humanos. A educação é a expansão consciente das faculdades do conhecimento que ilumina a inteligência, no dia a dia, elevando progressivamente a

natureza humana e atualizando as forças que tem em potência, conforme diz a pedagogia aristotélica (ARANHA, 2012; FRANCA, 2019).

Desse modo, a missão educativa da Rede La Salle é educar cristã e integralmente seus alunos, mediante uma formação de excelência. A Rede quer ser reconhecida por ser de excelência e humanística, que parta da realidade, onde os alunos estão inseridos, favorecendo uma aprendizagem significativa, que sejam críticos e participativos, cidadãos conscientes, que desempenhem bem seus papéis na sociedade, segundo suas funções (FRANCISCONE, 2018).

Então, o espírito da boa gestão escolar é bem definido segundo a pedagogia Lassalista: o diretor escolar deve estar atento para aplicar e empreender de forma atrativa e inclusiva, tudo o que é planejado para ser executado, visando à eficiência e à eficácia da formação dos alunos. Outro aspecto da qualidade da formação Lassalista é a disponibilidade de material didático, necessários, no dia a dia escolar; recursos financeiros para os custeios, infraestrutura, limpeza, as boas condições dos estabelecimentos de ensino bem adequados para a prática pedagógica. O respeito mútuo entre alunos, docentes e demais funcionários da escola são indispensáveis numa formação integral e integradora (LEUBET; BIELUCZYK; PAULY, 2015). Assim,

O ato educativo Lassalista acontece dentro de alguns princípios: o amor é a base da pedagogia; diálogo e exemplo, o professor está com o aluno ouvindo atentamente, falando com ele, a partir de valores que orientam a formação; a importância do espaço e da organização, espaços satisfatórios à realização da aprendizagem; disciplina como requisito para o aprender; relação prática-teoria-prática, ensinar de forma contextualizada para promover e encaminhar o critério didático da relação prática-teoria-prática; transposição didática, trazer o conhecimento do nível teórico até o nível da aprendizagem do aluno, conforme sua idade e etapa escolar; metodologias múltiplas, utilizar metodologias variadas, escolhendo-as conforme o conteúdo, e o aluno no seu contexto escolar (LAZZARON, 2015, p. 50).

Assim, a educação de qualidade, segundo a Rede, ainda pode ser tratada com um enfoque multidimensional, contemplando as dimensões extra e intra-escolar, no sentido de identificar as influências internas e externas, que podem potencializar ou fragilizar essa qualidade educacional e promovendo técnicas interativas de ensino, iniciativas para a pesquisa e para o progresso na qualidade da educação. A necessidade de fomentar e criar programas que mostrem seu

impacto na efetivação de uma formação acadêmica, realizando de diversas formas o aprendizado, e a qualidade mais voltada para as questões relativas à pedagogia (GRAFF, 2018).

Considerações Finais

Embora, La Salle não empregando o termo “educação de qualidade”, usou termos correlatos: “eficaz no alcance de seus propósitos, eficiente na sua organização e no seu funcionamento”. Desde os primórdios, a educação Lassalista se pautou por servir uma educação de qualidade aos pobres, crianças e jovens que sofriam exclusão de acesso ao mínimo necessário para uma vida digna. Dessa forma, a educação se dava a partir do desenvolvimento humano sustentável. Assim, que a escola valorize não só as competências referentes ao saber e do saber fazer, mas igualmente aquelas de saber conviver com os outros e crescer em humanidades (MENEGAT, 2016; HOERNIG, 2019)

Quando a pedagogia Lassalista prima por formar o homem na sua individualidade e integralidade, está voltando-se de maneira hermenêutica para a antropologia da grande tradição filosófica, e teológica da pedagogia ocidental, que formaram o indivíduo em toda a sua plenitude existencial. Assim, uma educação que considera relevante a transmissão cultural, que Aristóteles, no século IV, dizia que a forma expressa a essência de cada ser, a qual é constituída pela somatória do que recebeu como herança e acrescido do que vive como ser de relação na experiência da vida (LUKESI, 2011; SODRÉ, 2012).

Essa experiência da vida passa pelo ato educativo, síntese do sujeito cidadão, enquanto o educando aprende a cuidar de si mesmo, aprende a respeitar e servir ao outro. E sem essa formação pessoal, sem a perspectiva da cidadania, a educação conduz ao individualismo, massifica-se, onde os indivíduos não contam (LUKESI, 2011).

Porém, o ser humano é uma pessoa e deve ser tratada como um ser que se diferencia de todos os outros seres da natureza, reflete e discerne o que acontece consigo e a sua volta. Seu corpo é vivente porque tem matéria e psiquê, não tem apenas estímulo, possui, também, percepção, como primeira operação da atividade intelectual o que pode dar conta da unidade profunda existente entre seu corpo, sua psiquê e seu espírito. Nele, não há uma pluralidade de formas, mas uma

unidade de formas substanciais que é própria e única, manifestando, portanto, o indivíduo psicofísico (SBERGA, 2019).

Uma educação de qualidade constitui-se como direito humano, uma vez que é parte integrante da dignidade humana. O ser humano não desenvolve as suas capacidades em vista de ser pessoa, apenas utilizando os recursos de sua natureza biológica, mas, através de uma educação de qualidade, forma o indivíduo integral, completo e bem estruturado, pois uma educação de qualidade é um processo consciente de formação humana (SILVA, 2010; VALIM, 2011). E para a educação ser o único meio através do qual o ser humano se aperfeiçoa, ela necessariamente precisa ser de boa qualidade, ou seja, que de fato, eduque a pessoa humana.

Referências

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **Filosofia da educação**. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

BERNARDIM, Pascal. **Maquiavel pedagogo ou o mistério da reforma psicológica**. Trad. Alexandre Muller Ribeiro. Campinas: Daikoku Editora e Gráfica, 2013.

BITTAR, Marisa. **História da educação: da antiguidade à época contemporânea**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

BOFF, Clodovis. **Teoria do método teológico**. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://www.pmgv.rs.gov.br/documentos/Ligia_Coelho-Historia_da_educacao_integral.pdf>. Acesso em: 05 mar.2020.

CONDE, K. R. A FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, n. 17, 9 fev. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/13115>> Acesso em: 28 jun. 2021.

DAWSON, Christopher. **A crise da educação ocidental**. Trad. André de Leones. 1 ed. São Paulo: É Realizações, 2020.

DIEZ, Carmem L. F.; MARCON, Simara B. W.; SANTOS, Vanice dos. PAIDÉIA E OS CAMINHOS DA EDUCAÇÃO. **Barbaroi**, Santa Cruz do Sul, n.46, p., jan./jun. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/8468/5993>>. Acesso em: 08 mai. 2020.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **A dimensão estética da educação**. 1980. 191f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251499>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

FILHO, Carlos Antonio Da Silva et al. A filosofia da educação na formação de professores: elementos do processo de construção teórico-prática docente. **Revista Acadêmica de Formação de Professores**, Edição Especial – Simpósio de Filosofia – 2017. Disponível em: <<https://periodicos.unimesvirtual.com.br/index.php/formacao/article/view/819/694> >. Acesso em: 8 out. 2020.

FOSSATTI, Paulo; SARMENTO, Dirléia Fanfa. Formação dos educadores lassalistas: discursos e práticas na integração das escolas e instituições superior. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. Canoas, v.14, n.2, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/142/159>> Acesso em: 17 mai. 2020.

FRANCA, Pe. Leonel. **A formação da personalidade**. 2 ed. Campinas: Kírión, 2019.

FRANCISCONI, Fabiane. **O que “faz diferença” no ensino médio: diálogo, experiência e cuidado na educação das juventudes**. Tese (doutorado em educação) - Universidade La Salle. 213 f. Canoas, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1182/1/franciscone.pdf> >. Acesso em: 16 set. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GILLET, Pe. M. S. **A educação do caráter**. 1 ed. Campinas: Calvariae Editorial, 2019.

GOMES, Mariane dos Santos; BROCANELLI, Cláudio Roberto. Filosofia da educação na formação de professores e alguns elementos para pensar o terreno da escola. **Colloquium Humanarum**, v. 1, p. 1 - 8, 2018.

GRAFF, Anselmo Ernesto. **As metas educativas 2021 e o fortalecimento da profissão docente**: mapeamento de Dissertações e Teses. 2018. 408f. Tese (Doutorado) – Universidade La Salle - o Programa de Pós-Graduação em Educação, Canoas, 2018. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11690/817>> Acesso em: 20 abr. 2021.

GUIA DA ESCOLA LASSALISTA. **Direção de Educação e Pastoral Porto Alegre**, julho de 2008. Disponível em: <<https://lasalle.edu.br/public/uploads/publications/carmo/6bed5a0f3036e81aa48e02b69175f402.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2020.

HOERNIG, Ana Marli. Pilares da educação lassalista como perspectiva para uma educação de qualidade. **Protestantismo em Revista**, v 45, n. 2, 2019. Disponível em: <<http://periodicos.est.edu.br/index.php/nepp/article/view/3741>> Acesso em: 14 jun 2021.

JAEGNER, Werner Wilhelm. **Paideia: a formação do homem grego**. Trad. Artur M. Parreira. 6 ed. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 2013.

LAZZARON, Vanessa. **História do colégio do Carmo de Caxias do sul/RS: práticas pedagógicas e rotinas escolares**. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de Caxias do Sul. 301 f. Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <<https://C:/Users/Cliente/Downloads/Dissertacao%20Vanessa%20Lazzaron.pdf>> Acesso em: 01 ago. 2020.

LEUBET, Ângelo Ezequiel; BIELUCZYK, Jorge Alexandre; PAULY, Evaldo Luís. Que a escola vá bem: contribuições de João Batista de La Salle (1651-1719) para o debate contemporâneo sobre a qualidade da educação. **Jornal Políticas Educacionais**. v.9, N.17 e 18 | janeiro-junho e agosto-dezembro de 2015 | PP. 168–184. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/43027/28135>>. Acesso em: 18 set. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUZ, Charlene B. S.; JUNG, H. S.; MIRANDA, José A. A. de. Educação lassalista: formação da cidadania global e internacionalização do ensino. **Rev. Educ.**, Brasília, ano 43, n. 162, p. 125-138, jun./set. 2020. Disponível em: <[https://C:/Users/Cliente/Downloads/296-Texto%20do%20artigo-1654-1-1020210316%20\(1\).pdf](https://C:/Users/Cliente/Downloads/296-Texto%20do%20artigo-1654-1-1020210316%20(1).pdf)>. Acesso em: 9 out. 2020.

MAHFOUD, Miguel; FILHO, Juvenal Savian. **Diálogos com Edith Stein: Filosofia, psicologia, educação**. São Paulo: Paulus, 2017.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MATRIZ CURRICULAR PARA AS COMPETÊNCIAS. **Documento Iluminador**, Rede La Salle, Brasil, 1998. Disponível em:<<https://intranet.lasalle.edu.br/wpcontent/uploads/2018/01/Documento-Iluminador-Rede-La-Salle-II.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2020.

MENEGAT, Jardelino; RAMOS, Roberto Carlos. O direito à educação de qualidade no ideário educativo lassalista. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SALESIANO DE EDUCAÇÃO, III, Unisal, Lorena, 2017. Disponível em:

<http://www.lo.unisal.br/sistemas/conise2017/anais/187_13500778_ID.pdf> Acesso em: 27 jun.2021.

PADOVANI, Umberto; CASTAGNOLA, Luís. **História da filosofia**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

PESTANA, Simone Freire Paes. Afinal, o que é educação integral? **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 9, n. 17, janeiro/junho de 2014. Disponível em: <<https://C:/Users/Cliente/Downloads/1713-2887-2-PB.pdf> > Acesso em: 7 set. 2020.

PROVINCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Honrar o ministério: a dimensão educativa nas meditações de La Salle**. Canoas: Ed. Unilasalle, 2013.

PROVÍNCIA LA SALLE BRASIL-CHILE. **Proposta Educativa Lassalista**. São Paulo: La Salle, 2014

PROVINCIA LASSALISTA DE PORTO ALEGRE. A proposta educativa da Rede e pressupostos teórico metodológicos. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, n. 13, p. 116–127 jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/1830/1428 >. Acesso em: 31 out. 2020.

RANGEL, Mary (org), WESCHENFELDER, Ignácio Lúcio, fsc. **A Didática a partir da Pedagogia de La Salle**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006.

SALAMI, Marcelo Cesar. **O educador no ideário educativo do instituto dos irmãos das escolas cristãs e as demandas educacionais contemporâneas**. Tese (doutorado em educação) - Universidade La Salle. CANOAS, 2020. Disponível em: <<http://repositorio.unilasalle.edu.br/bitstream/11690/1437/1/mcsalami.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

SANTOS, Valmir Francisco dos. SILVA, Paulo Rogerio da. Algumas contribuições dos sofistas à educação. **Educação**, Batatais, v. 5, n. 1, p. 95-108, 2015. Disponível em: < <https://C:/Users/Cliente/Downloads/sumario5.pdf> >. Acesso em: 20 set. 2020.

SBERGA, Adair Aparecida; MASSIMI, Marina. A Formação da pessoa em Edith Stein, principio educativos e aproximação com o sistema preventivo de Dom Bosco. **UNISAL**. São Paulo, p. 209 – 228, jan./jun. 2015. Disponível em:< <https://www.revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/397/317>>. Acesso em: 20 mai. 2020.

SERTILLANGES, Antonin-Dalmace. **A vida intelectual**. 1 ed. Trad. Roberto Mallet. Campinas: Kirion, 2019.

SILVA, Andreia Haudt da. **Experiência Estética na Educação Infantil: práticas pedagógicas desenhadas pela arte.** 137 f. Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2019. Disponível em: <http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/prefix/5627/1/Andreia%20Haudt%20da%20Silva_Dissertacao.pdf> Acesso em: 18 mai. 2021.

SOUSA, Selmy Menezes de. **O papel da filosofia para a formação em Schiller.** Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. 79f. Marília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193096/sousa_sm_me_mar.pdf?sequence=5&isAllowed=y>. Acesso em: 18 set. 2020.

TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. **A educação do homem segundo Platão.** São Paulo: Paulus, 1999.

VALIM, Ricardo. **A Paidéia Grega e a Educação Contemporânea.** Recife, 2020. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/a-paideia-grega-e-aeducacao-contemporanea/61043>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

VENTURA, Lidnei. **Filosofia da Educação: Caderno pedagógico.** Florianópolis: UDESC/CEAD, 2011.

Capítulo 5

**○ LINCE E O MÉDIUM: OS CAMINHOS DO
DISCURSO ESPÍRITA ENTRE AS DÉCADAS DE 1920
E 1940 NA CIDADE DE JUIZ DE FORA, MINAS
GERAIS**

Paulo Victor Cota de Oliveira Franco

O LINCE E O MÉDIUM: OS CAMINHOS DO DISCURSO ESPÍRITA ENTRE AS DÉCADAS DE 1920 E 1940 NA CIDADE DE JUIZ DE FORA, MINAS GERAIS

Paulo Victor Cota de Oliveira Franco

*Mestrando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Atua
como Técnico Administrativo em Educação na mesma instituição.*

pvcota@gmail.com

Resumo: Este trabalho é resultado dos avanços da pesquisa que estou desenvolvendo sobre análise dos discursos espíritas nos jornais "O Lince" e "O Médium", com recorte entre as décadas de 20 a 40, jornais produzidos na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais, destinado a todo o Brasil. Observando com destaque os esforços da figura de Jesus de Oliveira, jornalista e redator dos jornais, também militar e espírita, pretendo apresentar quais são as circunstâncias inicialmente identificadas em que nesses jornais foram produzidas publicações na defesa e divulgação do espiritismo. Assim, quero apontar quais foram os elementos de conflitos e concorrência religiosa que desencadearam os processos de deslegitimação e legitimação do mesmo. Para isso, busco avaliar uma leitura bibliográfica que nos dê base de compreensão para descortinar o quadro histórico do espiritismo no Brasil em geral e em Juiz de Fora de forma particular para uma apresentação das especificidades do desenvolvimento dessa religião em Juiz de Fora. Por último, traço a relevância de pensar a pesquisa sobre esses jornais como fontes para a compreensão da publicidade espírita na cidade.

Palavras-chave: espiritismo, discurso, jornais, O Lince, O Médium.

Abstract: This work is the result of the advances of the research that I am developing on the analysis of spiritist discourses in the newspapers "O Lince" and "O Médium", with clippings between the 20's and 40's, newspapers produced in the city of Juiz de Fora, Minas Gerais, destined for all of Brazil. Highlighting the efforts of the figure of Jesus de Oliveira, journalist and newspaper editor, also military and spiritist, I intend to present the circumstances initially identified in which publications in defense and dissemination of spiritism were produced in these newspapers. Thus, I want to point out which were the elements of conflicts and religious competition that triggered the processes of delegitimization and legitimation of the same. For this, I seek to evaluate a bibliographic reading that gives us a basis of understanding to unveil the historical framework of spiritism in Brazil in general and in Juiz de Fora in particular for a presentation of the specificities of the development of this religion in Juiz de Fora. Finally, I trace the relevance of thinking about the research on these newspapers as sources for the understanding of spiritist advertising in the city.

Keywords: spiritism, speech, newspapers, O Lince, O Médium.

INTRODUÇÃO

Na busca de uma apresentação dos avanços da pesquisa que estamos desenvolvendo, pretendemos aqui mostrar as fontes principais nas quais buscamos analisar o discurso espírita nos jornais *O Lince* e *O Médium*. Ambos os jornais foram idealizados por Jesus de Oliveira, jornalista e militar que nos anos finais da década de 1910, mais especificamente por volta de 1918, passou a estudar e a crer nos fundamentos ensinados sobre o espiritismo. Esses são matérias que ainda não foram muito abordados para entender sua relevância religiosa. Desta forma, queremos traçar aqui alguns sinais que identificamos nestes jornais/revista sobre o espiritismo, indícios de linha editorial propriamente estruturada e quais elementos estes jornais revelam sob uma análise sociológica.

JORNAIS EM DESTAQUE: ELEMENTOS DE COMPREENSÃO DO ESPIRITISMO NO SÉCULO XX

A escrita e a leitura são elementos de profunda relevância para a experiência e prática espírita brasileira. Basta que olhemos por exemplo para a psicografia, os estudos doutrinários exercidos nas casas espíritas ou mesmo no “culto no lar”. Bernardo Lewgoy (1998) afirma que ambos são elementos presentes no espiritismo e distingue de outras tradições religiosas, demarcando “fronteiras de seu culto perante a umbanda e o candomblé, religiões populares de tradição fundamentalmente oral” (LEWGOY, 1998, p. 97). Os dois exemplos trazidos acima estão intimamente ligados a produções literárias espíritas, revelando apoio para a discursividade ao público leitor – porque não também para uma opinião pública já presente - fundamental para a expansão e legitimação do espiritismo no país.² Por isso, entendemos que estes foram e são elementos religiosos característicos do espiritismo, assim como pretendo demonstrar que fazem parte das estratégias elaboradas pelos espíritas a produção e importância de jornais.

Desde de sua introdução em terras brasileiras na segunda metade do século XIX, o espiritismo ganha importante expressividade nos periódicos. As notícias e

² Em outro artigo, Bernardo Lewgoy (2004) trabalha com mercado religioso e dá contribuições relevantes para pensarmos a importância destes elementos para espíritas e outros segmentos religiosos.

informações dessa religião ganharam veiculação com suas aparições no *Courrier du Brésil* (1854-1862); também obteve destaque no nordeste, com a organização de *Echos D'Além-Túmulo* (1869-1870) de Teles de Menezes; além da elaboração d'O *Reformador* (1883-) por Elias da Silva e sua vinculação como órgão efetivo de divulgação da FEB em 1884. Estes são alguns exemplos com relevância para análise de um panorama religioso espírita através de periódicos. Também, lembremos os embates discursivos internos entre espíritas na disputa pela liderança religiosa e os conflitos com adversários externos, como a Igreja Católica, agentes sanitários, policiais e judiciários, todos assuntos que tomam conta da preocupação das páginas jornalísticas (GIUMBELLI, 1997). Podemos sinalizar, portanto, que jornalistas e suas práticas são também reforços ao campo religioso em formação, adicionando capitais externos ao domínio religioso, como Célia Arribas apresenta (ARRIBAS, 2010, p.215). Não é uma simples coincidência aparentar tanta valorização dada aos jornais, principalmente entre os intelectuais espíritas que almejavam um meio de expansão de suas ideias religiosas, conforme podemos ver no trabalho de Marcelo Camurça (CAMURÇA, 2014).

Marion Aubrée (2012) sinaliza que a partir do segundo decênio do século XX avistamos um crescimento do espiritismo no Brasil como também uma instauração de uma literatura oficial do movimento que recai sobre as mãos da federação espírita brasileira – FEB (AUBRÉE, 2012, p.147). Ainda, neste cenário se instaura uma formação mais unificadora da FEB como também sua referência para consolidação de uma identidade espírita que garantia as condições do caráter mediúnico associado a condições de um discurso atrelada a práticas de serviço de beneficiamento das populações 'mais necessitadas', práticas de maior aceitabilidade para os agentes estatais (GIUMBELLI, 1997 p. 182 e 246).

Ao focarmos nossa lente de observação em Juiz de Fora, uma cidade mineira que esbanjou prosperidade entre o final do século XIX e início do XX, apresentando um perfil industrial e urbano relevante para uma cidade interiorana, identifica-se que virtudes e dramas ocasionados pelo progresso que a modernidade poderia oferecer. Segundo os estudos de Simone Geralda de Oliveira, quando ela apresenta um panorama da cidade neste período, a autora apresenta diversos elementos que influenciaram o cotidiano do juiz-forano em detrimento dos avanços modernos. Um dos mais interessantes, ao meu ver, é a cidade ter as instalações da primeira hidrelétrica da América do Sul em 1889 e de um sistema de iluminação elétrica,

elencados como sinais de pioneirismo da cidade na indústria (OLIVEIRA, S., 2001, p. 24). Juiz de Fora também se mostrou com uma região estratégica para a época onde circulou ideias e pessoas, local no qual promoveu-se encontros, congressos, reuniões e acordos políticos, inclusive sediou “o último congresso do Partido Republicano, ainda nos tempos do Império, bem como o primeiro enquanto partido no poder” (Idem, p.25). Contudo, nesta cidade também se identificou problemas sociais advindos dos avanços como o saneamento precário e proliferação de doenças, cenários observados em outras cidades como no Rio de Janeiro. Camurça (2001) nos adverte que a carência populacional em grandes centros urbanos permitiu o Espiritismo se legitimar pelas vias de caridade e terapêutica acessível aos mais necessitados (CAMURÇA, 2001, p.146).

Sob a égide da formação moderna da cidade, urbanização e organização de uma camada média e letrada, Juiz de Fora obteve um espaço capaz de assentar uma base social do Espiritismo. Marcelo Camurça e Simone Geralda Oliveira irão identificar a formação do espiritismo em Juiz de Fora similar a outros espaços no território brasileiro, através de grupos privados que se encontravam nas casas dos organizadores para estudarem e experimentarem os fenômenos espíritas (CAMURÇA, 2014; OLIVEIRA, S., 2001).

Em meio a camada letrada vemos muitos serem identificados como jornalistas. Marcelo Camurça revela alguns membros ligados a Academia Mineira de Letras³, entre eles: Albino Esteves, Luís de Oliveira, Estevão de Oliveira e Lindolfo Gomes (CAMURÇA, 2014, p. 51). Fato interessante é que em Juiz de Fora organizou-se uma associação de imprensa, a Associação da Imprensa de Minas, que depois recebeu o nome de Associação Mineira de Imprensa⁴, organização que contará com a presença de Jesus de Oliveira em seus trabalhos (OLIVEIRA, A., 2001, p. 147), personagem que irá desenvolver diversos empreendimentos em seus

3 A Academia Mineira de Letras foi fundada em Juiz de Fora em 25 de dezembro de 1909. Em 1915 houve acordo dos membros que a sede deveria estar na capital do Estado e foi transferida assim para Belo Horizonte . Ver: A História. Academia Mineira de Letras. Disponível em: <<https://academiamineiradeletras.org.br/a-academia/a-historia/>>. Acesso em: 23 nov. 2021.

4 Jesus de Oliveira chegou a ser presidente na direção da Associação Mineira de Imprensa – AMI - no início da década de 1950. Observamos algumas fotografias em sua biografia com pequenos relatos sobre reuniões em que participou: uma entre a Associação Brasileira de Imprensa – ABI e a AMI, ocorrida no Rio de Janeiro, sede da primeira. Veja Adail Oliveira (2001,p. 145-154)

jornais em prol da imprensa espírita. Diante deste quadro é que podemos adentrar ao recorte juizforano e elencar os dois periódicos locais que materializaram em seus artigos e notícias a temática espírita.

OS JORNAIS *O LINCE* E *O MÉDIUM* NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO RELIGIOSO

O jornal *O Lince* foi uma das primeiras iniciativas na imprensa de Jesus de Oliveira. A despeito de sua menoridade, seu pai impediu que criasse qualquer jornal antes de sua independência cívica. Em seu aniversário de 21 anos inaugura sua obra-prima, *O Lince*, em 1912. O Jornal de cunho crítico e noticioso teve uma vida alongada, de forma que até 1979, permaneceu em circulação tempo maior que a vida de seu criador, já em um momento em que a imprensa tinha um perfil mais profissional⁵.

Já no ano de 1919 circulou no jornal, com certa frequência, notícias sobre centros espíritas pertencentes à sociedade juiz-forana. Anterior a esse momento quase não observamos informações relacionadas ao espiritismo neste espaço. Encontramos uma notícia sobre a Federação Espírita do Paraná na qual ela pedia à imprensa que não divulgasse notícias sobre suicídios em uma edição de 1916 (*O LINCE*, 1916). Em 18 janeiro de 1919, localizamos a divulgação de um evento festivo em um Centro Espírita denominado Confederado Homenagem a S. Sebastião⁶. Este centro é retratado como de “muita caridade” e fazia uma distribuição de pães e carne aos pobres e que o redator de *o lince* recebe 5 cartões para distribuir a pessoas necessitadas (*UM GESTO CARIDOSO*, 1919). Esta história ainda rendeu outros escritos nos jornais, pois o evento é adiado sem data prevista e anuncia-se os nomes dos agraciados pelos cartões na edição do dia 25 do mesmo mês. No dia em que ocorre o evento, o jornal retorna a anunciá-lo e também sua

5 Jesus de Oliveira veio a óbito em 9 de outubro de 1967, neste ano o periódico tinha seu formato em revista (Oliveira, A., 2001).

6 Este centro é apontado por Simone Geralda de Oliveira como Centro Fé e Caridade – Homenagem a São Sebastião, fundado em 1912. Em nota sobre o nome, Simone de Oliveira irá indicar que a homenagem se dá por conta do dia de inauguração ser no dia do santo e que haveria uma indicação da ame/jf para alteração no nome posteriormente (Oliveira, S., 2001, p. 45).

programação nos dias 1 e 2 de fevereiro (O LINCE, 1919a). Em notícia posterior ao evento, confirma o jornal que houve a presença de Angeli Torteroli como conferencista do Rio de Janeiro (O LINCE, 1919b). Este primeiro gesto marca o início de uma trajetória d’*O Lince* em trazer em suas páginas propagandas sobre o espiritismo. Ainda em fevereiro, é publicado um balanço do Centro Espírita em homenagem a S. Sebastião com o movimento de Janeiro de suas atividades. Percebemos assim os primeiros passos de uma aproximação acanhada atrelada à produção de eventos de caridade e divulgação dos centros.

O ano de 1920 amplia espaço para publicações de textos sobre fenômenos espíritas e informações de revistas espíritas recebidas pela redação, como também textos espíritas. Como exemplo, uma reportagem fala do recebimento da revista da Sociedade Espírita Dias da Cruz de Porto Alegre denominada “Eternidade”. (O LINCE, 14 ago. 1920). No mês seguinte recebe um livreto de autoria de Oscar d’Argonnel chamado “O levantar do véo” (1920). Em outubro, surge um texto emblemático que coloca de vez o jornalista na lista dos espíritas de Juiz de Fora. Pedimos licença para fazer a transcrição da mensagem, mas acreditamos que apresentando este escrito traremos para o leitor⁷ a compreensão melhor do que trataremos em análise posterior:

Quem escreve estas linhas, nunca gostou de aprovar e nem reprovar esta ou aquela religião, sem primeiro estudá-las. Por isso, de sua boca nunca saíu palavras contra o Espiritismo, embora muita gente boa, sem estudá-lo primeiro, accusam-n’o de muitos modos, os quaes não são compatíveis para quem quer ser bom filho de Deus.

Ha dois annos, que estamos estudando o Espiritismo e é com immenso prazer que declaramos aos leitores, ser um erro grave, dizer que o Espiritismo é arte diabolica, como temos visto e ouvido dizer.

O Espiritismo não é propriamente uma religião e sim, uma sciencia occulta e que tem em mira a Caridade. Esta sim, é amplamente e sem exhibições, prestadas a todos os filhos de Deus, por esta sublime doutrina, tão benignamente guiada por Jesus Christo, de cujo mestre são espalhadas com sinceridade e sem vaidades, os seus sagrados ensinamentos.

O Espiritismo só presta caridade. A prova temos visto sobra nas curas de doentes, que antes não encontravam alivio em seus males; nos ensinamentos da humildade e da caridade; nos soffrimentos, em que o paciente, soffre com resignação e fé em Deus.

7 Caro leitor, os erros gráficos contidos na escrita estão de acordo com o original. Tomamos a liberdade de manter assim com intuito de sermos fiel a fonte.

Leitor amigo, não tenho escrupulo de estudar a verdade da bellissima doutrina Espirita; Deus não é vingativo, portanto, não tenhaes medo de castigo.

O espiritismo, não arrebatá para o seu seio, o catholico, o methodista, o protestante e até o atheu, estes é que, reconhecendo a sã doutrina de Christo, é que se incorporam ao mesmo. É o que se deu comnosco.

A doutrina espirita, faz sua propaganda pelos factos reaes e não por meios que Deus não pode approvar.

A doutrina espirita, não apparece ao publico com pomposidades. Suas casas de sessões, são as mais modestas possíveis.

Não exigimos que os leitores nos acreditem; porém, antes de nos reprovar, que estudem primeiro, a doutrina espirita.

É pois, mais uma causa nobre que esposaremos em nossas columnas (O LINCE, 1920, p.1).⁸

A partir desta declaração, Jesus inaugura no jornal uma coluna chamada “Chronica Espírita” que divulgará fenômenos, acontecimentos ocorridos em diversos pontos do país, noticiados por outros jornais, como também promover a defesa de acusações. Essa coluna se estende até novembro do mesmo ano e, depois, pulveriza em textos diversos, alguns mais curtos, outros mais elaborados, muitas vezes como resposta a críticas e acusações que chegavam até Jesus de Oliveira. Aqui, fazemos nossa leitura que o jornalista pode ser caracterizado enquanto convertido aos termos apontados por Danièle Hervieu-Léger em *O peregrino e o convertido* (2015). A categoria do convertido para a autora revela uma perspectiva de identidade religiosa no contexto de mobilidade em um mundo moderno de desregulação das instituições religiosas. Neste caso, se aproxima do indivíduo que parte para uma mudança de religião caracterizada por um “momento de certeza”: “nesse momento, a fé parece como uma evidência, cuja presença se percebe em sua vida na mesma medida em que acontecia o processo, propriamente dito, da conversão” (HERVIEU-LÉGER, 2015, p. 118). Diante dos relatos em notícias percebemos essa mobilidade religiosa, apartando de preceitos antes arraigados no catolicismo, religião a qual ele assevera grande parte de suas críticas religiosas e descontentamentos.

Se pelo lado individual percebemos esta mobilidade por parte do jornalista, na esfera religiosa se constrói um mercado religioso que estava sendo paulatinamente

⁸ Interessante notarmos que é uma declaração pública de alguém que não tinha muito tempo havia se casado religiosamente na Catedral da cidade, informação que coletamos na biografia organizada por Adail de Oliveira, filho de Jesus de Oliveira (Oliveira, A., 2001, p.17).

inserido nos órgãos de imprensa. Célia Arribas (2011) ao discutir a diversidade religiosa brasileira, a autora traz um delineamento interessante para pensarmos:

As manifestações religiosas que divergiam do catolicismo foram se firmando e demarcando seu espaço em diferentes camadas da sociedade brasileira. Mas apesar da liberalização oficial, o preconceito real sofrido por essas religiões e a concorrência desigual que favorecia por inércia do privilégio a Igreja Católica eram realidades flagrantes. Perseguições e repressões policiais às diversas religiões não-católicas caracterizaram esse início histórico da constituição de um mercado de bens religiosos tendencialmente concorrencial. (ARRIBAS, 2011,p.2).

Segundo esta afirmação, ocorreram no campo religioso um movimento de concorrência e que segue as interações desiguais diante da Igreja Católica. Também ao comentar sobre o “campo das religiões” presente no Brasil, Pierre Sanchis insiste em apontar a capacidade do “homem religioso” em não se limitar às instituições religiosas, buscando para si através de suas experiências em um mercado aberto “elementos das várias sínteses que se lhe oferecem, para ele mesmo compor seu universo de significação” (SANCHIS, 1997. p. 35). Tal fator é um dos elementos que marca para Sanchis a sistematização plural na origem sociogênese brasileira que traduz em porosidades e contaminações mútuas (IDEM, p.38), porém, não deixa de caracterizar neste cenário uma homogeneidade relativa.

Sob a análise de Camurça, a respeito da implementação da ação romanizadora na cidade, ele argumenta que a Igreja Católica se movimentou enquanto uma neocristandade⁹ o qual a Romanização a partir de 1890 é o esforço que se estendeu ao longo das duas primeiras décadas se consolidando em Juiz de Fora. Ela apareceu enquanto a formação em 1924 da diocese de Juiz de Fora e posse em 1925 de seu primeiro bispo Dom Justino José de Sant'Ana (CAMURÇA, 2014. p 77). Este movimento posicionou em parte o Catolicismo hegemônico em reação à modernidade que expõe este mercado.

Todas estas questões dispostas foram encerradas nos jornais no momento em que Jesus de Oliveira necessitou organizar uma empresa para continuar executando os negócios d'O *Lince*, a chamada “Empreza Graphica Jesus de

9 Entendemos aqui por neocristandade sendo o movimento político de “uniformização do Catolicismo a um modelo europeu universalizante, centralizada pela Santa Sé, praticada pela Igreja Católica Apostólica Romana nos meados do século XIX, política a qual deveriam submeter-se as igrejas, o clero e laicato nacionais” (CAMURÇA, 2014, P. 76).

Oliveira, limitada” (O LINCE, 1926). A impossibilidade de continuar sua militância religiosa foi causada pela presença de investidores católicos em grande parte das quotas da empresa. Entretanto, o impedimento se tornou uma oportunidade futura para colocar em circulação mais um órgão de imprensa. Desta vez, a proposta de um periódico espírita. Ele sozinho banca com recursos próprios o primeiro número de *O Médium* e seu esforço foi aclamar uma organização associativa para manutenção deste novo impresso, ao passo que não conseguiria atingir seus objetivos sozinho:

O Estado de Minas é um território Brasileiro, tido nos demais Estados como genuinamente católico.

No entanto, tal não é. O nosso Estado está *religiosamente* falando, bastante dividido.

Todos os credos religiosos: católicos, metodista, espírita, protestante, sabatista, etc, têm grande número de adeptos.

O espiritismo avançou tanto em nosso território, que, se ainda não tem igual número de adeptos quanto o catolicismo, pouco falta para ultrapassá-lo.

Se, lá fora pensam que Minas é essencialmente católica, os culpados somos nós, os espíritas, que, por indole retraída e modesta, (genio comum dos mineiros), não procuramos divulgar o quanto já progredimosno conhecimento dessa grandiosa doutrina cristã. Precisamos pois sair desse “comodismo” em que nos achamos, e levar ao conhecimento dos outros irmãos brasileiros o nosso verdadeiro amor ao espiritismo.

É verdade que muitas tem sido as iniciativas executadas em Minas, com o intuito de divulgar o desenvolvimento do espiritismo nas montanhas. As despesas com essas iniciativas têm no entanto impedido que tais empresas sejam mantidas.

Eu mesmo, mantive por algum tempo no O Lince, a propaganda da doutrina espírita, o que depois suspendi por ter organizado uma empresa por quotas limitadas para manutenção do referido órgão, visto que uma grande parte dos tomadores de quotas são católicos. Fiz assim, certo de que depois publicaria um mensário genuinamente espírita. Impecilhos diversos me impediram de levar avante êsse meu intento. Hoje, porém, graças a Deus, cumpro êsse meu dever. Mas, sozinho, sem o imprescindível concurso de uma grande parte dos bons espíritas, essa minha iniciativa, que é a publicação do *O Médium*, não poderá exercer a influencia que deve em nosso meio espírita, ou aliás, de todo o Brasil.

Com a presente edição, que é de 500 exemplares, faço, aliás expontanea e prazerosamente, a despesa de sessenta mil réis, só com a impressão afóra os sêlos para expedição.

Por aí se verifica que me é impossível dispensar o auxilio dos espíritas, por isso concito-os, a organizarem nesta cidade uma associação para a manutenção do *O Médium*, á qual poderão pertencer os irmãos de qualquer parte do Brasil. Para isso, essa

instituição deverá chamar-se: Associação Brasileira de Publicidade Espírita – composta de uma directoria, um corpo redatorial e uma comissão de expedidores do *O Medium*.

Essa associação, cujos socios contribuirão com dois mil réis por trimestre, terá a seguinte finalidade: Distribuir gratuitamente, em todo territorio nacional, desde que as condições financeiras o permitam, *O Medium*, cujas despesas serão pagas pelas mensalidades arrecadadas e donativos recebidos, não podendo assinaturas e nem publicar anuncios, afim de não haver mercantilização numa obra doutrinaria.

Nestas condições, estou certo, *O Medium* prestará grande beneficios, visto que, inumeras famílias pobres, estão por aí afóra, pendendo-se para os *candomblês* por não poderem assinar um jornal espírita, que lhes dê a necessaria instrução.

Caros irmãos espiritas: Formemos um bloco e, vamos manter *O Medium*, mesmo que êle só apareça lá uma ou outra vez. Aguardo, pois, as adesões, afim de ser organizada a associação, nem que seja com poucos socios.

Eu darei os meus esforços para que *O Medium* venha a ser util á grandiosa causa da doutrina espírita (O MEDIUM, 1932, p.1, grifos do autor).

Se pelo lado d’*O Lince* vemos o movimento de conversão de Jesus de Oliveira, aqui n’*O Médium* somos surpreendidos pela organização religiosa a partir do jornal. Ao analisarmos este momento enquanto um elemento que converge com a literatura e que caracteriza o espiritismo letrado brasileiro que é um modelo organizado em clubes e sociedades que trazem distinção as concepções de local religioso traduzido no “templo”, na “igreja” e na paróquia”, que constituem tendência marcante nos movimentos civis da virada do século XIX para XX, e que permitiu que os interessados se reunissem para compreender este credo racionalizado (CAMURÇA, 2014, p. 50). Também observamos uma adoção de linha anticlerical após esse período dentro dos jornais, principalmente com a coluna *Excertos Históricos* que foram publicações feitas dentro do Jornal *O Médium*. Esta coluna assinada por um pseudônimo “Arievilo” - Oliveira ao contrário - faz grandes explanações históricas ao longo de diversos números na década de 30, com críticas a degradação da instituição religiosa que a formação episcopal e o papismo promoveram ao longo do tempo: “Parece fora de dúvida que, o que assistimos ainda hoje, é uma repetição do que se passou naqueles tempos havendo o papismo substituído aqueles bárbaros, nos seus processos de grandeza terrena” (ARIEVILO, 1933, p.2).

Concomitantemente, foram publicados textos em momentos distintos dos jornais acompanhando suas trajetórias ao longo da década de 30. Entretanto, várias

críticas às posturas clericais podem ser encontradas anteriormente já nas páginas d’*O Lince*. Em um dos artigos publicado no jornal, padres são acusados de não respeitarem a paróquia que ocupava na cidade de Olaria, que continham vícios de bebida e fumo, mas criticavam os insumos que naquela cidade costumava comercializar (O LINCE, 1919c). Em outro, havia um irônico comentário sobre a defesa do Arcebispo de Arcoverde na Câmara Federal pedindo a anulação da proibição de casamento entre tios e sobrinhos “allegando que a igreja faculta essa união” (O LINCE, 1919d, p. 1). Por outro lado, ainda vemos presente neste início uma proximidade entre visões de mundo. Segundo notícia n’*O Lince* de 21 de fevereiro de 1920, *O Lar Católico*¹⁰ faz elogios às críticas feitas aos abusos do carnaval, pedindo moderação no uso de brinquedos, lança perfumes e confetes, como também condenando as práticas de cordões.

Jesus de Oliveira se manteve como diretor até Setembro de 1940. No número 56 referente a outubro e novembro da então Revista¹¹ *O Médium* traz uma notícia com o título “Uma explicação” no qual Jesus de Oliveira entrega seu cargo de diretor para manter em funcionamento a redação. Novas leis sobre o registro de jornais impediram-no de se manter ao mesmo tempo em que forçaram-no a assumir a direção de “O LINCE”:

Satisfazendo o desejo de trabalhar com o concurso valioso de outros adpetos do espiritismo, em pról dessa doutrina, fundei em .. 1932 O MEDIUM, publicando-o de surpresa, com a sugestão de ser fundada a Associação de Publicidade Espirita, para distribuil-o gratuitamente.

Elevadissimo tem sido o numero de confrades que tem dado o seu eficiente apoio monetario e intellectual á A. P. E. nessa tarefa de divulgação da doutrina. A estes, e aos membros da antiga e actual directoria, bem como aos infatigaveis redactores Antonio Bernadino de Oliveira e Aleixo Victor Magaldi e demais colaboradores intellectuaes, sou immensamente agradecido, pois, me deram a grata satisfação de tornar-me um eficiente soldado da nobre causa da divulgação espírita sem fracassar deante dos obstaculos surgidos á manutenção sempre trabalhosa e acre de um órgão de publicidade.

Em virtude das novas leis sobre o registro de jornaes, tirado do cargo de director rsponsavel, porque, as circunstancias naturaes de

10 O Lar Católico era um periódico organizado pela Academia de Comércio, instituição católica que agregava trabalhos para educação na cidade de Juiz de Fora.

11 Os formatos de publicação terão diversas alterações, ambos virando revista em diferentes momentos, variando tamanho e número de páginas também.

um idealista, me forçaram a registrar-me como director d'**O LYNCE**, revista mensal também fundada há 29 anos por mim.

Não podendo pois, acumular o cargo de director em dois órgãos de publicidade, combinei com o digno presidente da A. P. E. sr. capitão João de Campos Monteiro Bastos, a convidar o grande e eficiente batalhador Aleixo Magaldi, jornalista registrado de acordo com a lei, a assumir a direcção d'*O Medium*, o qual acquiesceu prontamente.

Assim, do próximo, número em diante, **O MEDIUM**, será publicado sob a direcção desse nosso abnegado confrade, ficando sob a minha responsabilidade, sómente a confecção gráfica e expedição, cabendo então, aos dois infatigáveis companheiros Aleixo Magaldi e Antonio Bernadino de Oliveira, continuarem, com o apoio de outros colaboradores, a parte doutrinária do referido órgão.

O Departamento de Imprensa e Propaganda, concedeu o registro d'*O Medium*, mas, como folheto.

É pois, uma vitória para a doutrina espiritual, este registro, e, oxalá, possa com isso, e com um apoio mais eficiente dos confrades, Juiz de Fora ter a glória de continuar a ser sede de um órgão de Publicidade espiritual.

A directoria da A. P. E., por certo terá de tomar novas medidas para a transformação d'*O Medium* em folheto, de acordo com as determinações do Departamento oficial, podendo contar comigo da mesma maneira.

Agradeço pois, a todos os espíritas, o valioso concurso dispensado ao **O Medium**, o qual, agradando a uns, e degradando a outros embora, não deixou nestas 56 edições publicadas, de ser um elemento sincero da divulgação espiritual. (OLIVEIRA, J., 1940, p.5 e 6, grifos do autor)

Nota-se que é um órgão que, a despeito da publicação, tem como grande esforço a divulgação doutrinária do espiritismo. Ao longo de quase uma década de existência da Associação de Propaganda Espírita - A. P. E. - antiga Associação Brasileira de Publicidade Espírita, pôde caminhar com autonomia do esforço de Jesus de Oliveira a partir de então, não sem sua participação, como ele mesmo diz no artigo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A título de conclusão, destaco a leitura e escrita como peças caras ao espiritismo brasileiro, assim como os esforços de utilização de jornais são também obras a serem analisadas. Via de regra traz para o espaço da leitura circularidade e visibilidade, mas também instrução e discursividade revelando algo que ainda buscamos entender. Portanto, de uma maneira geral, os jornais enquanto meio de

comunicação tornam-se meio de doutrinação, neste caso, a favor dos espíritas como forma de divulgação doutrinária. Em suas explicações Jesus de Oliveira revela isso com esta afirmação:

“...sou imensamente agradecido, pois, me deram a grata satisfação de tornar-me um eficiente soldado da nobre causa da divulgação espírita sem fracassar deante dos obstáculos surgidos á manutenção sempre trabalhosa e acre de um órgão de publicidade (Idem, *ibid.*)

Além disso, as tensões no campo religioso são iluminadas n'O *Lince*. São processos que, em certa medida, ao olhar-se sobre a escolha das dinâmicas discursivas, essa derivada de uma opção religiosa pessoal de Jesus de Oliveira diante de um mercado religioso em formação no início do século XX, é capaz de caracterizar um processo de conversão como analisado neste trabalho. De uma forma geral, revela-se um foco sobre o avanço religioso espírita em Juiz de Fora, desta vez com mais intensidade, porque especifica o campo religioso nos jornais e por isso é capaz de absorver mais pessoas a participar junto a construção d'O *Medium*.

Referências

ARIEVILO. Excertos Históricos I e II. *Médium*, Juiz de Fora, mar., 1933, p. 1 e 2.

ARRIBAS, Célia da Graça. *Afinal espiritismo é religião? A doutrina espírita da diversidade religiosa brasileira*. São Paulo: Alameda, 2010.

ARRIBAS, Célia. Uma Sociologia Histórica Do Espiritismo Anais Do III Encontro Nacional Do Gt História Das Religiões E Das Religiosidades – ANPUH -Questões Teórico- Metodológicas no Estudo das Religiões e Religiosidades. IN: *Revista Brasileira de História das Religiões*. Maringá (PR) v. III, n.9, jan/2011.

AUBRÉE, Marion. Entre história e mito: a dinâmica da literatura espírita no Brasil. *Caminhos*. Goiânia, v. 10, n.2, p 145-156, jul./dez. 2012.

CAMURÇA, Marcelo. “Le livre des Esprits” na Manchester Mineira: A modernidade do Espiritismo face ao conservadorismo Católico nas primeiras décadas do século em Juiz de Fora. *RHEMA*. v.4, n.16, p.199-223, 1998.

CAMURÇA, Marcelo Ayres. *Fora da caridade não há religião! Breve história da competição religiosa entre o Catolicismo e Espiritismo Kardecista e de suas obras*

sociais na cidade de Juiz de Fora:1900 - 1960. LOCUS: Revista de História. Juiz de Fora: Núcleo de História Regional/Departamento de História/Arquivo Histórico/EDUFJF. v.7, n.1. p. 131 -154, 2001.

CAMURÇA, Marcelo. Espiritismo e Nova Era: interpelações ao cristianismo histórico. Aparecida: Editora Santuário, 2014.

GIUMBELLI, Emerson. O cuidado dos mortos: uma história da condenação e legitimação do Espiritismo. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1997.

LEWGOY, Bernardo. A antropologia pós-moderna e a produção literária espírita. Horizontes antropológicos: Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 87-113, jun. 1998.

LEWGOY, B. O livro religioso no Brasil recente: uma reflexão sobre as estratégias editoriais de espíritas e evangélicos. Ciencias Sociales y Religión/Ciências Sociais e Religião, Porto Alegre, ano 6, n. 6, outubro de 2004, p.51-69.

HERVIEU-LÉGER, Danièle. Figuras do religioso em movimento: O convertido. In: O peregrino e o convertido: a religião em movimento. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2015, p.107-137.

O LINCE. Juiz de Fora, ano 5, p. 2, 5 jul. 1916.

O LINCE. Juiz de Fora, ano 8, p.4, 1 fev. 1919a.

O LINCE. Juiz de Fora, ano 8, p.3, 8 fev. 1919b.

O LINCE. Juiz de Fora, ano 8, p.3, 3 maio 1919c.

O LINCE. Juiz de Fora, ano 8, p.1, 31maio 1919d.

O LINCE. Juiz de Fora, ano 9, p.1, 2 out. 1920.

O LINCE. Juiz de Fora, ano 15, p.2, 11 dez. 1926.

OLIVEIRA, Adail. Coletânea da saudade. Juiz de Fora: Editoração do autor, 2001.

OLIVEIRA, Jesus. "O Medium". O Médium, Juiz de Fora, 30 jul., 1932, p.1.

OLIVEIRA, Jesus. Uma explicação. O Médium, Juiz de Fora, out. e nov., 1940, p.5 e 6.

OLIVEIRA, Simone Geralda de. A "Fé raciocinada" na "Atenas de Minas": Gênese e consolidação do Espiritismo em Juiz de Fora e algumas repercussões para contemporaneidade. Juiz de Fora, 2001. Dissertação de Mestrado – Faculdade Ciência da religião - ICH, Universidade Federal de Juiz de Fora

SANCHIS, P. As religiões dos brasileiros. Horizonte. Belo Horizonte, v.1, n.2, p. 28-43, 2º sem, 1997.

UM GESTO CARIDOSO. O Lince. Juiz de Fora, 18 jan., 1919, p.2.

Capítulo 6

**DO DIREITO DIVINO, NATURAL E POSITIVADO:
DIREITO A EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA**

Paulo Joviniano Alvares dos Prazeres

Karla Luzia Alvares dos Prazeres

Francisco Caetano Pereira

DO DIREITO DIVINO, NATURAL E POSITIVADO: DIREITO A EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Paulo Joviniano Alvares dos Prazeres

Doutor em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco; Mestre em Direito pela Faculdade Damas da Instrução Cristã; Mestre em Ciências da Religião pela Faculdade Unida de Vitória

Karla Luzia Alvares dos Prazeres

Doutoranda em Direito pela Universidade Estácio de Sá; Mestre em Direito pela Faculdade Damas da Instrução Cristã

Francisco Caetano Pereira

Pós-Doutor em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco; Doutor em Direito pela Universidade de Deusto.

RESUMO

O impulso para o reconhecimento dos direitos individuais e a valorização da pessoa humana e da liberdade do cidadão tem a sua raiz na Declaração dos Direitos Humanos de 1789. E, em decorrência, a conferência mundial da ONU, realizada em 1948, com representantes de todas as nações do mundo, promulga a Declaração Universal dos Direitos Humanos, como ideal comum a ser vivenciado por todas as nações e povos. Direitos humanos tidos como fundamentais no reconhecimento da dignidade da pessoa humana, os quais passam com isto a gozar de destaca relevância na hierarquia do ordenamento jurídico. Assiste-se, a partir de então, ao reconhecimento da pessoa enquanto ser humano dotado de vida e com direitos inatos, inalienáveis, intransferíveis, potencial este que deve ser respeitado e sustentado através de leis que lhe possibilitem seu desenvolvimento saudável e seguro. Em decorrência o mundo, entendido aqui como sociedade, deve ser estruturado dentro de princípios que assegurem a sua concretização.

Palavras-chave: Divino; Direitos humanos; Deficiência; Educação.

ABSTRACT

The impulse for the recognition of individual rights and the valorization of the human person and the freedom of the citizen has its roots in the Declaration of Human Rights of 1789. And, as a result, the UN world conference, held in 1948, with representatives of all the nations of the world, promulgates the Universal Declaration of Human Rights, as a common ideal to be lived by all nations and peoples. Human rights considered fundamental in the recognition of the dignity of the human person,

which come to enjoy outstanding relevance in the hierarchy of the legal system. From then onwards, the recognition of the person as a human being endowed with life and with innate, inalienable, non-transferable rights, a potential that must be respected and sustained through laws that enable its healthy and safe development. As a result, the world, understood here as society, must be structured within principles that ensure its realization.

Keywords: Divine; Human rights; Deficiency; Education.

1. INTRODUÇÃO

A história da pessoa humana em sociedade tem sido marcada por lutas e transformações ao longo dos séculos, fruto de suas aspirações e sonhos mais profundos, enquanto alguém que vive em busca de realização no mundo no qual está inserida.

Dessa feita, é próprio da pessoa humana a inquietação e a busca constante de superação no propósito de se adaptar a um habitat que lhe permita a concretização dos seus ideais, projetos e sonhos, tendo em vista a consecução do seu bem-estar.

Por outro lado, observa-se que, nem sempre, esses ideais, projetos e sonhos se aliam a uma expressiva e reconhecida porção da espécie humana, ponto no qual se situa a divergência desembocando em conflitos e insatisfações advindas desse desencontro.

Daí surgem grupos que se formam a partir da convergência de objetivos e, através da aproximação do conteúdo da sua luta; criam afinidades e se reforçam partindo para a conquista de espaços e possibilidades, de condições e garantias para a concretização dos ideais e sonhos, tendo em vista a realização e o bem-estar próprio, e, como consequência, estendendo-se aos seus semelhantes.

Nessa avalanche de lutas, os pontos comuns são unidos e estabelecem padrões a serem seguidos, o que com o desenrolar do tempo, consolida-se e transforma-se em algo que precisa ser cunhado, declarado e seguido. Elege-se um líder para garantir o cumprimento dos acordos e, em consenso, até com poder para punir os que transgredirem o acordo.

Fazendo um recorte na história da pessoa humana em sociedade buscando reconhecimento do seu espaço, no século XVIII a burguesia, sentindo-se lesada em

seus direitos, lutou em busca da igualdade de condições pautada pelos ideais humanistas. Discorre, de forma contundente, Libâneo:

As ideias liberais foram difundidas quando, no final do século XVIII, a burguesia lutava para arrancar o poder da nobreza feudal e do clero. Para tanto, lançou mão de ideais humanistas, ou seja, a liberdade, a igualdade, a fraternidade. No decorrer dessa luta pelo poder político e econômico, a ideia de poder baseada na posição social hereditária caí por terra, pois agora cada cidadão tem o direito de adquirir prestígio e enriquecer por mérito próprio. Assume-se, então, uma visão de homem e de mundo assentada sobre o indivíduo e sobre seus direitos naturais. Para se consolidar no poder, a burguesia inicialmente reivindica tais direitos não somente para si, mas também para todos os que sofriam a opressão da nobreza e do clero, inclusive, portanto, as camadas populares (LIBÂNEO, 2005, p. 62-63).

Ainda, a dimensão história faz compreender a luta pelos direitos desde o século XVIII com a Revolução Francesa que trouxe como herança, vários direitos; os de primeira geração, como direito à vida, à liberdade, à expressão livre. E, em sequência, os de segunda geração, dentre eles, a educação e, posteriormente, de terceira, fala-se até em direitos de quarta geração.

O direito à Educação é considerado como um caminho favorável de superação dos meios de opressão porque proporciona o desenvolvimento das potencialidades humanas e oportuniza o acesso ao conhecimento, elemento responsável pelo crescimento humano e pela transformação social.

A efetivação do direito à educação ficou determinado legalmente que seria da responsabilidade do Estado, sendo assegurado através de políticas públicas. Compreendendo que, decorrente desse direito, ampliar-se-ia a liberdade, pois a liberdade natural passa a ser concretizada pela possibilidade de aquisição de bens e a sua administração, “instaura-se, assim, um novo sistema de relações sociais onde a liberdade individual se associa com o direito de propriedade” (LIBÂNEO, 2005, p.63).

No bojo de todas essas questões está que “o princípio da dignidade humana é considerado a base de todo o ordenamento jurídico brasileiro, além de que norteia a questão dos direitos fundamentais” (SOUSA, 2010, p.33). Razão pela qual não se pode negar ou camuflar esse direito para o cidadão tendo em vista interesses alheios aos da educação.

Da sua parte a Igreja Católica sempre reforçou sua posição em defesa do ser humano em qualquer que seja a situação em que se encontre. Expressando-se com todo o vigor e sabedoria em seus documentos:

Por isso, o Concílio, testemunhando e expondo a fé do Povo de Deus por Cristo congregado, não pode manifestar mais eloquentemente a sua solidariedade, respeito e amor para com a inteira família humana, na qual está inserido, do que estabelecendo com ela diálogo sobre esses vários problemas, aportando a luz do Evangelho e pondo à disposição do gênero humano as energias salvadoras que a Igreja, conduzida pelo Espírito Santo, recebe do seu Fundador. Trata-se, com efeito, de salvar a pessoa do homem e de restaurar a sociedade humana. Por isso, o homem será o fulcro de toda a nossa exposição: o homem na sua unidade e integridade: corpo e alma, coração e consciência, inteligência e vontade (ENCÍCLICA GAUDIUM SPES, 1965, p 1).

Por conseguinte, o presente artigo discorre sobre questões relativas ao direito à educação formal e sistematizada para a pessoa com deficiência, em específico, com Transtorno de Espectro Autista. Busca-se justificar a iniciativa no respaldo legal porque como acentua Carneiro (2014 apud BRANDÃO 2014, p.553), “uma vez que sem educação, não há como postular e viver a cidadania plena através do alcance dos demais direitos humanos fundamentais”.

2 NOS TERMOS DA LEI NATURAL E POSITIVADA

O Criador dotou o ser humano de uma dignidade suprema e inviolável. É de inteira grandeza destacar o acento que a Sagrada Escritura dá à pessoa humana ressaltando a sua semelhança com o Criador, conforme encontramos na Encíclica Papal:

A Sagrada Escritura ensina que o homem foi criado «à imagem de Deus», capaz de conhecer e amar o seu Criador, e por este constituído senhor de todas as criaturas terrenas, para as dominar e delas se servir, dando glória a Deus. «Que é, pois, o homem, para que dele te lembres? Ou o filho do homem, para que te preocupes com ele? Fizeste dele pouco menos que um anjo, coroando-o de glória e de esplendor. Estabeleceste-o sobre a obra de tuas mãos, tudo puseste sob os seus pés» (Salmo 8, 5-7) (ENCÍCLICA GAUDIUM SPES, 1965, p 7).

A história nos narra que a partir do século XVIII com o surgimento dos direitos humanos de primeira geração e das subseqüentes as decisões políticas e sociais tomam o rumo do respeito aos valores da pessoa e da sua dignidade humana como o direito à vida, à liberdade, à propriedade, à saúde, ao trabalho, à educação, dentre outros. A ONU em assembleia reconheceu essa dignidade e estabeleceu em documento de direito a ser observado por todos os povos e nações promulgando a Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Segundo o pensamento de Bobbio (2004, p.33) essa declaração “representa a consciência histórica que a humanidade tem dos próprios valores fundamentais”. Dentre outras considerações pontua no texto promulgado:

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo; considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla (DUDH, 1948).

No Brasil, a história do texto constitucional federativo se nos apresenta o reconhecimento desses direitos valorativos da pessoa humana. A Constituição de 1988 apresenta-nos o fruto da caminhada que a nação fez com relação à conquista dos seus direitos, registrando o resultado dessa luta ao imprimir em seu texto, logo no Artigo primeiro, a *dignidade humana* como fundamento da convivência social. Prossegue estabelecendo como um dos seus objetivos fundamentais, no Artigo 3º, inciso IV: “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Constituição Federal, 1988, p. 11).

No que tange à educação a Constituição Federal assume a visão democrática e estabelece como dever do Estado a sua oferta nomeadamente aos alunos que são deficientes; até abre espaço e possibilidade para o atendimento no turno noturno.

A Constituição brasileira incorporou bem a visão democrática do direito à educação, nesse aspecto (art. 208, III, VI), estabelecendo que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do atendimento especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino, e mesmo na oferta de ensino noturno regular, o que é, sem dúvida, dirigido à classe trabalhadora (MEDEIROS, 2001, p. 8)

Percebe-se, todavia, no texto constitucional a clara e consistente fundamentação do compromisso, no sentido do que lhe diz respeito, que se tem com a dignidade da pessoa humana e o favorecimento das possibilidades ao exercício da cidadania garantindo legalmente condições adequadas, próprias e necessárias ao desenvolvimento da vida em todos os aspectos.

Uma vez reconhecida a dignidade do ser humano enquanto alguém digno de direitos a serem velados pelo Estado Democrático de Direito, em continuidade aos Direitos Fundamentais de 2ª geração tendo por princípio a igualdade, a sociedade foi mobilizada a declarar e definir seus interesses no tocante à participação na vida social visando o crescimento da sociedade. Assim

O direito à igualdade fez com que todos fossem considerados formalmente iguais perante a lei. Por sua vez, a lei foi tida como o legítimo instrumento de uma sociedade unida por um contrato social, sua legitimidade estaria configurada porque todos deram o seu consentimento, pelo contrato social, para que ela operasse efeitos. Neste panorama, a lei afirmaria no plano ideal a igualdade de todos, já que todos integrariam o contrato social (BRANDÃO, 2014, p 11).

Com essa consciência de igualdade cabe ao Estado aparelhar as instituições para desenvolverem um ensino de qualidade para todos, mesmo que os inúmeros obstáculos dificultem a crença na possibilidade de instaurar um processo em que o conhecimento científico esteja ao alcance também das pessoas com deficiência. Defende essa posição Sousa:

Portanto, dar aos indivíduos um ensino de qualidade é papel da escola, assegurado constitucionalmente, como um dos pressupostos do direito à educação e ao desenvolvimento social. Educar cientificamente é preparar para o futuro, é formar cidadãos participantes e com consciência crítica. Todavia, não são poucos os obstáculos para a implementação de políticas públicas voltadas para a democratização do conhecimento científico. Só para citar alguns, têm-se: deficiências na formação de professores; escassez de recursos; fragmentação de políticas públicas que contemplem a complexidade do sistema educacional brasileiro e que permitam uma interferência efetiva na realidade (SOUSA, 2010, p. 71).

Vislumbrando, por conseguinte, esse horizonte de acesso à educação como um direito fundamental de todos, Sousa pontua como modelo imprescindível: “A definição de políticas públicas para a educação no Brasil parte de um modelo de interação entre diversos sistemas: político, econômico, jurídico, entre outros” (SOUSA, 2010, p. 84).

3. EM BUSCA DA PRÁTICA DA IGUALDADE NO CAMPO EDUCACIONAL

A educação como direito fundamental de segunda geração tem sido desenvolvida dentro de parâmetros que ainda não conseguiu contemplar todas as crianças ou adolescentes atendendo as suas necessidades educacionais especiais. Sousa apresenta a questão da falta de estruturação na perspectiva da inclusão para o atendimento a essas pessoas. Por isto, a necessidade de criar leis que venham a inibir práticas discriminatórias e marginalizadoras de um expressivo número de famílias que são lesadas em seus direitos.

Muito embora a educação, como pontua Medeiros (2001, p. 29), tenha recebido: “O tratamento do direito de acesso como direito subjetivo público significou, por outro lado, que a educação fundamental foi elevada à categoria de serviço público essencial, devendo o poder público fornecê-lo a todos”.

O Decreto nº 6.949/2009 promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, a qual traz a terminologia e a caracterização da pessoa com deficiência legalmente reconhecida em seus direitos:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (Decreto nº 6.949/2009, Art 1º).

O referido decreto em seu Preâmbulo ressalta o sentido e a importância do documento, enquanto defensor dos direitos das pessoas com deficiência, dentre outras matérias para conscientização da sociedade:

- *Reconhecendo* também que a discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano,
- *Reconhecendo* a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio,
- *Reconhecendo* a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais (Decreto nº 6.949/2009).

De forma que a pessoa com deficiência tem total amparo legal e, por isto, é reconhecida na sua igualdade de condições e direitos, assim como, tem o necessário

benefício e amparo legal frente às situações que venham a infringir seus direitos: “Os Estados Partes reconhecem que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual proteção e igual benefício da lei (Decreto nº 6.949/2009, Art 5º, inciso 1). Portanto, alicerçada no amparo legal a pessoa deficiente ou a sua família deve buscar a assistência a qual tem direito.

Coube ao direito fundamental à educação lançar luzes na vida da criança – futuro adulto - por assegurar a educação e de qualidade para todos. Podendo, a partir dessa garantia, desenvolver as competências e habilidades que lhe darão condições de exercer a cidadania, continuar seus estudos e inserir-se no mundo do trabalho, conforme o estabelecido na Lei da Educação Nacional – LDB nº 9394/96:

Aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania; dotar o educando dos instrumentos que o permitam “continuar aprendendo”, tendo em vista o desenvolvimento da compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos (LDB nº 9394/96, Art.35, incisos I a IV).

Considerando-se que a possibilidade que se tem de realizar um estudo que venha a oferecer um reconhecido cabedal de conhecimentos e subsídios adequados para a formação de cidadãos competentes e comprometidos com a transformação social advém da educação, conforme Sousa:

De maneira mais ampla, o acesso à educação propicia o desenvolvimento de uma sociedade livre, mais justa e solidária. É o retorno que o indivíduo “educado” formalmente dá para a sociedade, pois passa a ter consciência de sua individualidade, atrelado a forte sentimento de solidariedade social (SOUSA, 2010, p.30).

Acredita-se que assumir a educação como reconhecimento da dignidade humana e prática da liberdade com estratégias educacionais eficazes consolida a formação da pessoa humana, prepara-a para o exercício da cidadania, produz a libertação da consciência e lhe oferece os elementos próprios para a superação das suas limitações. Sendo possível, pois, através da sua vivência exercer o seu ser histórico-social. Nesta dimensão, enfatiza Freire:

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos-sociais (FREIRE, 2005, p.106).

Todo esse contexto atual de sociedade democrática instiga a que se busque novas formas de atuação e impulso para que se conheça as bases legais que respaldam os direitos dos cidadãos, para que possam definir o seu lugar na sociedade e fundar os pilares para a sua prática assistindo a contento as pessoas que solicitam o serviço educacional.

Nesse cenário de discussões é considerado como relevante o respeito à dignidade humana da pessoa com deficiência e o devido reconhecimento do seu direito à educação como direito fundamental. No entanto, registra-se lamentavelmente que no Brasil esse direito tem sido ignorado pelas autoridades estatais, expõe Sousa indo mais além: “E isso fica mais latente quando se constata que a Carta de 1988 elevou o direito à educação ao status de direito público subjetivo. Nesse contexto, o sentido de realização desse direito é forte a ponto de afastar qualquer recusa do Estado em efetivá-lo” (SOUSA, 2010, p 30).

Afirma-se, mais uma vez, a educação como direito fundamental a ser garantido pelo Estado à pessoa em idade de escolaridade, condição determinante para o pleno desenvolvimento do ser humano e conseqüente acesso aos demais direitos. Decorrente desse direito vários outros se confirmarão em caráter de sobrevivência humana, como relata Imbernón:

Sem o cumprimento satisfatório do direito à educação, não só a vida de cada um empobrece e limita seu horizonte, mas também, dificilmente, podem ser realizados outros direitos, como a livre expressão, a participação política ou o direito ao trabalho nas sociedades avançadas (IMBERNÓN, 2000, p. 46).

A conotação da universalização dos direitos fundamentais traduz o que Imbernón nos apresenta: “significa ter que dispor de instituições em quantidade suficiente e de qualidade aceitável para viabilizar o exercício de tal direito em condições de igualdade” (IMBERNÓN, 2000, p. 53). Isto remete a indagações sobre a realidade educacional brasileira em seus vários aspectos indo da legislação à prática.

Assiste-se às dificuldades e entraves que geram desconforto nos que buscam a cumprimento desse direito ou dele dependem. O descumprimento gera um conjunto de situações que afetam a realização pessoal, põem em crise o sistema educacional como um todo e o desenvolvimento do país:

A crise da educação acumula hoje as denúncias de diagnósticos velhos e novos. Afeta as políticas educativas, as instituições escolares, a formação de professores, os currículos, os sistemas de

gestão, a estruturação das escolas com as famílias, os métodos educativos, etc. Pondo em questão tanta coisa ao mesmo tempo, é natural que o diagnóstico pareça cada vez mais grave e a situação, menos auspiciosa. (IMBERNÓN, 2000, p. 57)

Carneiro nos vai situar apresentando a questão de muitos não terem acesso à educação: “No caso da América Latina e do Brasil, especificamente, há significativas malhas da população que não conseguem acesso e permanência com sucesso, na escola pública” (Carneiro, apud BRANDÃO 2014, p.557).

Continua o mesmo autor citando as desigualdades sociais como advindas da falta de educação, logo, desrespeito à dignidade da pessoa humana:

A redução das desigualdades sociais e dos níveis de pobreza não pode ocorrer sem a superação dos patamares críticos da distribuição de renda. Estes, por sua vez, somente hão de ser removidos com a educação geral da população. É precisamente neste cenário de deslinearidades sociais que se plantam os compromissos e as decisões nacionais e internacionais que posicionam a educação como dimensão do respeito à dignidade humana e como direito fundamental (CARNEIRO, 2014 apud BRANDÃO, 2014, p.556).

Por outro lado, a população em sendo educada dentro da esteira garantida por lei terá condições de gerir competentemente as demandas econômicas e sociais. Contará, enfim, com um povo competentemente preparado para a transformação social e a satisfação dos que têm diagnóstico de deficiência por serem tratados com dignidade dentro do valor inerente da pessoa humana.

4. O DESAFIO DE EDUCAR PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A nossa trajetória é lastreada pela história dos povos que nos antecederam, expressamente, do povo grego de quem herdamos os fundamentos da nossa cultura. A tradição educativa da Grécia clássica destaca “a cultura grega foi, originariamente, privilégio de uma aristocracia de guerreiros” (MARROU, 1969, p. 20).

A Grécia reconheceu em Homero o educador no mais pleno sentido; isto fez com que seus textos servissem de base para toda a formação do povo grego. Em verdade, “o conteúdo técnico da educação grega evoluiu profundamente, refletindo as transformações profundas de toda a civilização: somente a ética de Homero podia

conservar, ao lado de seu valor estético, imperecível, uma projeção permanente” (MARROU, 1969, p. 27).

Com vistas a esse contexto a educação foi tomando seu rumo a partir de questões que foram sendo delineadas pelos pensadores e estudiosos da sociedade grega. Em Esparta

A lei, exigente, interessa-se pela criança antes mesmo de haver nascido: há em Esparta, toda uma política de eugenismo. Apenas nascida, a criança deve ser apresentada, no Lesqueu, a uma comissão de anciãos: o futuro cidadão só é aceito quando é belo, bem formado e robusto; os raquíticos e disformes são condenados a ser lançados no monturo, nos Apótetas (MARROU, 1969, p. 41).

Ainda, continua o autor: “Até aos sete anos, o Estado consente em delegar seus poderes à família: nas ideias gregas, a educação ainda não começou; até aos sete anos, trata-se apenas de criação, as mulheres de Esparta eram, nisso tradicionalmente versadas” (MARROU, 1969, p. 41 - 42).

Nesse cenário elevam-se os conceitos estabelecidos como determinantes para a educação do homem grego dentro de um ideal bem definido e a ser perseguido visando a formação de uma sociedade culta

O ideal dessa educação antiga continua sendo de ordem ética: resume-se numa palavra: ‘o fato de ser um homem belo e bom’. Bom é o aspecto moral, essencial, como vimos, com os matizes social e mundano que provêm das origens. Belo é a beleza física, com a inevitável aura erótica que necessariamente tem de acompanhá-la... Esse ideal, de um espírito plenamente desabrochado num corpo soberbamente desenvolvido, não é, sem dúvida, de todo imaginário... (MARROU, 1969, p. 77-78).

Por outro lado, dando um salto histórico, contamos, na atualidade, com um respaldo legal que assegura à pessoa seus direitos justamente por registrar os avanços e as conquistas realizadas pela sociedade na busca pela garantia de condições que lhe possibilitem o pleno desenvolvimento.

Já em 1990, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, no seu Artigo 3º tratava da universalização do acesso à educação e da equidade. Ressaltam-se aqui os parágrafos primeiro e quinto para efeito de comprovação do posicionamento mundial na defesa da igualdade de acesso à educação :

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar

sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Continuando, a Carta Magna brasileira apresenta o direito à educação como um direito de personalidade fundamental imprescindível à vida com dignidade. No Capítulo III trata da educação, artigos 205 a 214, onde o constituinte elenca os objetivos e as diretrizes sobre os quais o sistema educacional do país deve se pautar. Nomeia as crianças e adolescentes como titulares do direito à educação e faz menção à família, à sociedade e ao Estado como responsáveis por sua garantia e proteção. Faz clara menção aos deficientes que devem receber atendimento educacional especializado.

Realça-se, por ora, a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (LEI nº 13.146/2015, Art. 1º). Assegurando, por conseguinte, os dispositivos da Carta Magna no tocante ao trato que se deve dar à educação.

A referida lei no seu Capítulo IV discorre sobre a educação elencando as condições que devem ser disponibilizadas às pessoas com deficiências que buscam a instituição educacional para desenvolver o potencial que lhe é intrínseco. Direito garantido independentemente da aparência ou constituição física da pessoa ou, ainda, limitação em qualquer que seja a dimensão do seu ser.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (LEI Nº 13.146/2015, Art. 27).

Posicionamento à luz da Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH, promulgada em 1948, que circunscreve: "Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a

todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito” (DUDH, Artigo 26, inciso 1).

Em continuidade, a referida declaração assim regulamenta:

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (DUDH, Artigo 26, inciso 2 e 3).

No Brasil, o Decreto nº 6.949/2009, em seu Artigo 24 regimenta o tratamento de natureza igual e equitativa que se deve dar às pessoas com deficiência garantindo-lhes um sistema educacional inclusivo, sem discriminação e capaz de fazer evoluir suas potencialidades. Traçando os seguintes objetivos:

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;

b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;

c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre. (Decreto nº 6.949/2009, Art. 24, § 1º)

Determinação que traz no seu bojo além do reconhecimento a exigência de posturas que acionem a concretização da forma legal frente a tantas pessoas que carecem desse benefício em uma realidade marcada por lutas improdutivas. De forma que a lei também sentencia que as pessoas com deficiência tenham acesso ao sistema educacional de forma gratuita, em igualdade de condições e não lhes falem as condições que facilitem a aprendizagem.

O respaldo legal é robusto e convincente na instauração do direito e da sua garantia. No entanto, os desafios são inúmeros o que estabelece a necessidade de acreditar na superação dessa crise e de lançar o olhar mais adiante prevendo: “Será desafio do futuro conseguir que o lugar criado na vida de todos os sujeitos pela educação institucionalizada seja preenchido com fins com sentido próprio” (IMBERNÓN, 2000, p.59).

Caso contrário, as desigualdades tenderão a aumentar e a democracia será adiada uma vez mais gerando graves problemas sociais, pois, “essa defasagem

entre o legal e o real no campo da educação sinaliza para a necessidade da melhoria das políticas públicas e para o desenvolvimento de ações específicas e articuladas entre diferentes esferas administrativas” (Carneiro apud BRANDÃO 2014, p.557).

Reconhece-se, no entanto, que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político” (Bobbio, 2004, p. 23). Esta constatação de Bobbio nos situa no tempo e no espaço quando ao nos depararmos com situações inusitadas de descumprimento das diretrizes normativas.

Isso porque, enfatiza, ainda, Carneiro (2014 apud BRANDÃO, 2014, p.558) “o processo de democratização da educação e da cultura situa-se no campo das responsabilidades públicas do Estado”. Situam-se neste campo as políticas públicas como reguladoras desse direito elencando as obrigações dos governantes em prol dos destinatários reais dessas ações.

Vê-se, então, a necessidade da aceitação das diferenças e a urgência em aplicar a inclusão, o que possibilitará enxergar o outro a partir das suas habilidades e de seu potencial de desenvolvimento, e não, simplesmente, de suas limitações e de estereótipos ditados pela sociedade. Postura que vai muito além da mera tolerância porque se expressa no acolhimento e no favorecimento de um conjunto de condições a propiciar o desenvolvimento ou surgimento de habilidades e competências que venham a possibilitar a sobrevivência segura e tranquila da pessoa com deficiência, aliada ao bem-estar social que daí emerge.

Por conseguinte, a fundamentação exposta elenca uma série de questões inacabadas e pertinentes relativas à educação brasileira e ao ordenamento jurídico, requisitando um debruçar atento e determinado para conhecer mais amplamente a matéria e analisá-la, tendo em vista o real cumprimento dos dispositivos legais para, enfim, assegurar esse direito fundamental tendo como meta a construção de uma sociedade justa, igualitária e solidária possível a todos os cidadãos, enfim, uma sociedade sustentável.

5. FOCANDO NA PESSOA COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA

Em sendo a pessoa com Transtorno do Espectro Autista “considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, conforme Lei nº 15.487, Artigo 2º, por isto com direitos a serem assegurados e respeitados, cabe às instituições educacionais observarem os dispositivos legais.

O autismo foi descrito como síndrome pela descoberta de Leo Kanner, em 1943, com base em pesquisa realizada com onze crianças que apresentavam incapacidade de se relacionarem com outras pessoas; severos distúrbios de linguagem e uma preocupação obsessiva pelo que é imutável (*sameness*). Esse pesquisador denominou o conjunto de características observadas como autismo infantil precoce.

Já em 1944, o psiquiatra alemão Hans Asperger fez várias observações em crianças com características similares às identificadas por Kanner diferenciando, no entanto, na capacidade cognitiva e linguística; todavia preservavam o isolamento e uma intensa volta para si mesmas. Esse perfil foi denominado de síndrome de Asperger ou autismo de alto funcionamento, distinguindo do autismo de Kanner, visto que “os sujeitos acometidos por essa síndrome possuem melhores condições para as atividades linguísticas e distanciam-se dos estereótipos ligados a atividades repetitivas” (CRUZ, 2014, p. 40).

Existe critérios internacionais para o diagnóstico da síndrome na área médica os quais estão descritos na Décima Revisão de Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID – 10, 1993) e no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – IV – TR, 2002).

Segundo a CID – 10, as crianças autistas pertencem a um grupo de deficiência denominado Distúrbios Globais do Desenvolvimento, reconhecido atualmente como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs) ou Transtornos Invasivos do Desenvolvimento.

De forma que Cruz nos vai esclarecer que

O diagnóstico do autismo abrange desenvolvimento anormal e/ou comportamento normal e/ou comprometido nas áreas de interação social, comunicação, além de comportamento restrito e repetitivo. Geralmente, os sintomas se manifestam antes dos três anos de idade, abrangendo cerca de quatro meninos para cada menina (CRUZ, 2014, p. 42).

A autora Cleonice Bosa em seu artigo dá uma valiosa contribuição apresentando as diferentes abordagens do autismo; na sua investigação especifica que

Diferentes sistemas diagnósticos (DSM-IV/APA, 1994; CID-10/WHO, 1992) têm baseado seus critérios em problemas apresentados em três domínios (tríade de prejuízos), tais quais observados por Kanner (1943), que são: a) prejuízo qualitativo na interação social; b) prejuízo qualitativo na comunicação verbal e não-verbal, e no brinquedo imaginativo; e, c) comportamento e interesses restritivos e repetitivos (Bosa, 2000, vol 13 n.1, p. 2).

A pessoa que apresenta esse tipo de deficiência carece de auxílio para superar seus sintomas e consequências, os quais podem lhe causar limitações e obstáculos nas atividades diárias e nos relacionamentos com outras pessoas. Para tal é preciso contar com profissionais capacitados e com as condições que lhe permitam atuar de forma que o deficiente encontre o apoio e a assistência que lhe possibilite a superação ou mesmo a convivência com a síndrome com a qual se defronta.

Os estudiosos dessa área pontuam para a necessidade de que seja acionada a atenção nestas crianças para a sua interação com seu mundo externo, com objetos e com o seu próprio *self*.

A presença observadora dos pais no acompanhamento do/a seu/sua filho/a para identificar possíveis sinais de autismo é fundamental para que busque as condições apropriadas que possibilite a saída da criança do isolamento e o interesse pelo que compõe o mundo externo e descubra a importância das relações interpessoais.

Por outro lado, é importante a família se informar e se conscientizar do respaldo legal que testifica à pessoa o direito de ser assistida em sua necessidade, favorece ao deficiente o aparato que lhe ajude no cotidiano e nas tarefas educacionais e profissionais.

Diante desse panorama de situações vale considerar os *deficits* sociais e privação emocional que enfrenta a pessoa autista, pois, em se tratando da educação formal a legislação brasileira inspirada na Declaração de Salamanca, fruto da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, de 7 a 10 de Junho de 1994, assegurou educação para todos especificamente para as pessoas que têm necessidades educativas especiais. Compromisso já expresso no primeiro parágrafo

reafirmamos, por este meio, o nosso compromisso em prol da Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação, e sancionamos, também por este meio, o Enquadramento da Ação na área das Necessidades Educativas Especiais, de modo a que os governos e as organizações sejam guiados pelo espírito das suas propostas e recomendações (Declaração de Salamanca, § 1º, 1994).

Sabe-se que não basta essa fartura de legislação nos âmbitos mundiais, nacionais, regionais e locais a amparar as crianças e adolescentes, e em particular, a pessoa com deficiência. Contudo o que resolve a situação e realmente os ajuda os interessados é a plena efetivação da lei. Não se deve é passarem despercebidas frente ao descaso e marginalização de uma sociedade excludente, que seleciona e cria estigmas sociais. Logo, para que a sociedade seja na verdade consagrada como democrática e justa precisa fazer jus no exercício legal de suas atividades considerando a dignidade humana como linha mestra a inspirar suas iniciativas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

É imprescindível que em uma sociedade dentre as preocupações com a produção, com os serviços prestados e a satisfação das necessidades pessoais, não se perca de vista a pessoa em sua inteireza e se enxergue as suas carências primordiais a fim de buscar condições que garantam e respeitem o ser humano na sua dignidade.

Daí a importância de investimento em projetos que viabilizem a concretização e aplicação dos dispositivos legais. Assim, é basilar o tratamento relacional centrado nas potencialidades, qualidades e valores da pessoa, como também, nos fatores intrínsecos e valores intangíveis característicos da pessoa, ainda que lide com alguma deficiência.

Conhecer a pessoa deficiente, suas potencialidades, suas capacidades, sua história, suas necessidades, seus sonhos, projetos e desejos são elementos que direcionam e lançam luzes para delinear as estratégias de atuação através da sábia coordenação do profissional especializado que dará sentido e significado relevantes

para a vida da pessoa com necessidades educacionais especiais e mobilizará os órgãos públicos e as instituições educacionais para a efetivação das políticas públicas.

O clima de apoio e de valorização humana, de trabalho de cunho educativo, de aquisição, ampliação e aprofundamento constante do conhecimento, solicita do profissional que lida com pessoas com deficiência a atitude permanente de pesquisador, de alguém que mergulha no universo acadêmico a fim de buscar sustentação teórica para a sua prática e de projetar ações que atendam às realidades dos sujeitos de direito.

Finalmente, de tudo o que foi discorrido, que se considere prioritariamente o bem-estar da pessoa com necessidades especiais e seu crescimento pessoal e intelectual no favorecimento de aprendizagens significativas que assegurem o seu desenvolvimento integral, capacitando-o para ocupar seu espaço na sociedade contribuindo de forma competente e eficaz com a transformação social.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**; tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. — Nova ed. — Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. — 8ª reimpressão.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens**. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2000, vol.13, n.1, pp.167-177. ISSN 0102-7972. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000100017>.

BRANDÃO, Cláudio. In: BRANDÃO, Cláudio (Coordenador). **Direitos Humanos e Fundamentais em Perspectiva**. São Paulo: Atlas, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases as Educação.

_____. Política Nacional de Educação Especial. Série Livro. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994.

CARNEIRO, Moaci Alves. Direito Fundamental à Educação. In: BRANDÃO, Cláudio (Coordenador). **Direitos Humanos e Fundamentais em Perspectiva**. São Paulo: Atlas, 2014. Pag.....

CRUZ, Talita. **Autismo e Inclusão: experiências no ensino regular.** Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, 1994, Salamanca - Espanha.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2000.

JÚNIOR, José Ferreira Belisário; CUNHA Patrícia. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento -** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 9. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

LEI Nº 15.487, DE 27 DE ABRIL DE 2015. Dispõe sobre a proteção e os direitos da pessoa com Transtorno de Espectro Autista no Estado de Pernambuco e dá outras providências.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** Edições Loyola.2005.

MARROU, Henri Irénée. **História da Educação na Antiguidade.** Tradução: Mário Leônidas Casanova São Paulo: Editora Herder. 1969.

MEDEIROS, Mônica Jacqueline Sifuentes Pacheco de. **O acesso ao ensino fundamental no Brasil: um direito ao desenvolvimento.** Rio de Janeiro: América Jurídica, 2001.

ONU. **Declaração Mundial sobre Educação para todos – Jomtien - 1990.** Disponível em: <[http:// www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracaouniversal-dos-direitos-humanos.htm](http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracaouniversal-dos-direitos-humanos.htm)>. Acesso em 24 de julho de 2021.

PAPA PAULO VI. **Carta Encíclica GAUDIUM ET SPES.** São Paulo: Paulinas. 1965.

SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. (orgs.). **Educação Inclusiva e Direitos Humanos: perspectivas contemporâneas.** 1 ed. São Paulo, Cortez, 2015. – (Coleção Educação em Direitos Humanos).

SOUSA, Eliane Ferreira de. **DIREITO À EDUCAÇÃO: requisito para o desenvolvimento do País.** São Paulo. Saraiva, 2010 - (Série IDP).



AUTORES

Ana Luisa Teixeira de Menezes

Doutora em Educação (UFRGS), professora do Departamento de Psicologia , do PPGEdu e do PPGPsi da UNISC, vice-líder do grupo de pesquisa PEABIRU: educação ameríndia e interculturalidade. Bolsista produtividade CNPq.

Beatriz Osorio Stumpf

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), Membro do Grupo de Pesquisa “Peabiru: Educação Ameríndia e Interculturalidade”. Pedagoga com Mestrado em Educação. Atuou como Educadora Ambiental do Instituto de Estudos Culturais e Ambientais - IECAM; Coordenadora do Programa de Educação da Associação Serviço e Cooperação com o Povo Yanomami – Secoya; Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas; Assessora Técnica da Fundação Luterana de Diaconia; Pedagoga da Fundação de Atendimento Socioeducativo - FASE; e Consultora em Educação Ambiental da Fundação Gaia.

Francisco Caetano Pereira

Pós-Doutor em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE; Doutor em Direito pela Universidad de Deusto, Espana; Graduado em Filosofia; Letras; Teologia; Direito. Especialista em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco UFPE; Advogado; Professor Universitário. Sacerdote Católico Romano.

Karla Luzia Alvares dos Prazeres

Doutoranda em Direito pela Universidade Estácio de Sa UNESA; Mestra em Direito pela Faculdade Damas da Instrução Crista FADIC; Mestranda em Direito Internacional pela Universidad Autonoma de Assunção UAA; Tabeliã e Oficiala de Registro; Professora Universitária.

Nilton Soares Formiga

Doutor em Psicologia Social; Pós-doutorado em Psicologia; professor/pesquisador na Universidade Potiguar/Ecossistemas Ânima, Brasil.

Paulo Joviniano Alvares dos Prazeres

Doutorando em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco UNICAP; Doutorando em Ciências Contábeis e Administração pela FUCAPE Business School; Doutorando em Educação pela Universidad Autonoma de Assunção UAA; Doutorando em Direito e Ciências Sociais pela Universidad Nacional de Cordoba UNC; Mestre em Direito pela Faculdade Damas da Instrução Crista FADIC; Mestre em Ciências da Religião pela Faculdade Unida de Vitoria FUV; Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol UNADES; Mestre em Direito das Relações Internacionais pela Universidad De la Empresa UDE; Tabelião e Oficial de Registro; Professor Universitário.

Paulo Victor Cota de Oliveira Franco

Licenciado em História pela Universidade de Juiz de Fora, Minas Gerais - UFJF, tem pós-graduação Lato Sensu em Ciência da Religião pela UFJF, mestrando em Ciência da Religião pela UFJF.

Rômulo Davi Da Silva

Teólogo; Especialista em Didática e Docência do Ensino Superior e em Psicopedagogia; Mestre em Ciência da Educação.



**Editora
UNIESMERO**

ISBN 978-658459982-6



9 786584 599826